UNIVERSIDAD DE VALLADOLID
FACULTAD DE FILOSOFIA Y LETRAS
DEPARTAMENTO DE FILOLOGIA INGLESA

BIBLIOTECA VIRTUAL
MIGUEL DE CERVANTES

ANÁLISIS RETÓRICO CONTRASTIVO : EL RESUMEN LINGÜÍSTICO Y MÉDICO EN INGLÉS Y ESPAÑOL

TESIS DOCTORAL

Presentada por:

Leonor Pérez Ruiz

Director:

D. José María Ruiz Ruiz

AGRADECIMIENTOS

Quisiera expresar mi más sincero agradecimiento a las personas que de una manera u otra me han ayudado en la realización de esta tesis doctoral. En primer lugar y de forma muy especial, me gustaría agradecer a su director D. José Mª Ruiz Ruiz la inestimable y desinteresada ayuda que me ha prestado, así como la confianza que ha demostrado porque este trabajo saliera adelante. Su dedicación y aportaciones han sido extremadamente valiosas y sin ellas esta tesis no habría sido posible.

También quisiera agradecer la ayuda prestada por mis compañeros del Departamento de Filología Inglesa de la Universidad de Valladolid por sus consejos, sugerencias así como por sus ánimos. Igualmente quiero mostrar mi agradecimiento a los profesores John Swales de la universidad de Michigan y Ulla Connor de la Indiana University en Indianapolis por su gran ayuda y valiosos consejos.

Por último, desearía agradecer a mi familia y amigos el apoyo incondicional que en todo momento me han brindado y que me ha ayudado a continuar y finalizar esta tarea.

BIBLIOTECA VIRTUAL
MIGUEL DE CERVANTES

ANALISIS RETORICO CONTRASTIVO : EL RESUMEN LINGUISTICO Y MEDICO EN INGLÉS Y ESPAÑOL

ANALISIS RETORICO CONTRASTIVO : EL RESUMEN LINGUISTICO Y MEDICO EN INGLÉS Y ESPAÑOL

1. INTRODUCCION 13

1.1 Objeto de la investigación 16

1.2 Método de la investigación 23

1.3 Estado de la cuestión: Fuentes y bibliografía 24

1.4 Selección del corpus 28

1.5 El análisis retórico contrastivo 31

1.6 El análisis del género literario 32

1.7 Los resúmenes en cuanto género 34

PRIMERA PARTE: ASPECTOS TEORICOS

2. La retórica contrastiva 37

2.1 Definición de retórica contrastiva 38

2.2 Inicios de la retórica contrastiva 40

2.3 La teoría de Sapir-Whorf 43

2.4 La teoría de Kaplan 45

2.4.1 Críticas a la teoría de Kaplan .....

2.5 La retórica contrastiva moderna 53

2.5.1 La lingüística textual contrastiva .....

2.5.2 Los estudios de la escritura como actividad cultural .....

2.5.3 Los estudios de escritura contrastiva basados en el aula en L2 ....

2.5.4 Los estudios de retórica contrastiva de distintos géneros para

distintas tareas y propósitos .....
2.6 Criticas a la retórica contrastiva 62
2.6.1 Criticas a la metodología .....
2.6.2 Criticas a los hallazgos de la investigación .....
2.6.3 Criticas a los usos pedagógicos potenciales de la retórica contrastiva .....
2.7 Estudios realizados en el campo de retórica contrastiva 70
2.7.1 Textos literarios y manuales de escritura .....
2.7.2 Composiciones realizadas por alumnos .....
2.7.3 Textos profesionales y académicos .....
2.8 Características de la retórica del español 82
2.9 Contribución de la retórica contrastiva a la escritura L2 89
2.10 Retos de la retórica contrastiva 88
2.11 El valor de la investigación en el campo de la retórica contrastiva 91

3. El multiculturalismo 94
3.1 La interculturalidad 95
3.2 Las diferencias culturales y la retórica contrastiva 99
3.2.1 Obstáculos que se le plantean a la retórica contrastiva .....
3.2.2 Factores que afectan a la retórica contrastiva .....
3.2.3 El procesamiento de los patrones retóricos y sintácticos .....
3.2.4 Aspectos culturales e intertextuales .....
3.2.5 Consideraciones educacionales .....
3.3 Las diferencias culturales y la escritura 113
3.3.1 La identidad del escritor .....
3.3.2 Valores retóricos de la cultura nativa .....
3.3.3 La escritura académica .....
3.4 Aspectos culturales de la comunidad internacional 122
3.4.1 La situación del español en el mundo de la comunicación científica y académica internacional .....
3.4.2 Diferencias entre la cultura española y la norteamericana .....

3.4.3 La competencia de los científicos y académicos españoles en el panorama mundial .....
3.5 Las diferencias culturales y el género 128
3.5.1 Los géneros académico y científico .....
3.6 Las diferencias culturales y sus implicaciones pedagógicas 131
3.6.1 Aspectos pedagógicos .....
3.6.1.1 La sintaxis .....
3.6.1.2 Las forma convencionales .....
3.6.1.3 La audiencia .....
3.6.1.4 El conocimiento del tema .....
3.6.1.5 Objetivos pedagógicos .....
3.6.2 La situación en el mundo académico y profesional .....
3.6.3 Los estudiantes no nativos .....
3.6.4 El profesor de ingles con fines específicos .....
3.7 Posibilidades de convivencia de las culturas dominantes y las periféricas 147

4. La escritura 153
4.1 El estado de la cuestión 154
4.2 La escritura en primera y segunda lengua 157
4.2.1 Perspectivas de la investigación .....
4.2.1.1 La perspectiva textual .....
4.2.1.2 La perspectiva individual .....
4.2.1.3 La perspectiva social .....
4.2.2 La interpretación de un texto .....
4.2.3 La escritura académica y profesional en una segunda lengua .....
4.2.4 La organización de los textos en primera y segunda lengua .....
4.2.4.1 Los patrones textuales generales .....
4.2.4.2 La estructura del argumento .....
4.2.4.3 La estructura narrativa .....
4.2.4.4 Características de los exámenes con preguntas para el desarrollo de un tema .....

4.2.4.5 Manifestaciones textuales del uso de un texto de lectura .....
4.2.4.6 Orientación al lector .....
4.2.4.7 La escritura persuasiva .....
4.2.4.8 Otros estudios .....
4.2.4.9 La importancia de estos estudios .....
4.2.5 La importancia de la lengua inglesa a nivel mundial .....
4.2.6 Los escritores españoles de inglés como segunda lengua .....
4.2.6.1 Las dificultades de los académicos y profesionales españoles para comunicarse en inglés escrito .....
4.3 La enseñanza y aprendizaje de la escritura 197
4.3.1 El análisis de necesidades .....
4.3.2 La enseñanza de la escritura académica .....
4.3.2.1 La variabilidad .....
4.3.2.2 La forma .....
4.3.2.3 Otras preocupaciones de los profesores de EAP .....
4.4 El discurso científico y el discurso académico 213
4.4.1 El campo de la medicina .....
4.4.1.1 El antiguo lenguaje de la medicina .....
4.4.1.2 El uso de las publicaciones biomédicas en inglés .....
4.4.2 El campo de la lingüística .....
4.4.2.1 ¿Que es la lingüística?.....
4.4.2.2 La lingüística y el ingles con fines específicos .....
4.4.3 El artículo de investigación .....
4.3.3.1 Desarrollo y formas modernas del artículo de investigación científico .....
4.4.4 La comunidad científica .....

5. El género 247
5.1 El análisis del discurso aplicado 248
5.1.1 De la lingüística aplicada al análisis del discurso aplicado .....
5.1.1.1 El ámbito educacional .....

5.1.1.2 El entorno medico social .....
5.1.1.3 El entorno profesional y laboral .....
5.1.1.4 El entorno científico y académico .....
5.1.2 El desarrollo del análisis del discurso aplicado .....
5.1.2.1 El análisis del registro .....
5.1.2.2 El análisis retórico-gramatical .....
5.1.2.3 El análisis interaccional .....
5.1.2.4 El análisis del género .....
5.2 El concepto del análisis del género 271
5.2.1 Definición del género .....
5.2.2 La mezcla de géneros .....
5.2.3 La comunidad discursiva .....
5.2.4 El análisis del género y la identificación de los limites textuales ...
5.3 El género de la investigación en el ambiente académico 296
5.3.1 Análisis del registro .....
5.3.2 Análisis del discurso .....
5.3.3 Análisis del género .....
5.3.4 La escritura .....
5.4 Implicaciones del género en la enseñanza de las lenguas 301

6. El resumen 305
6.1 El panorama de las publicaciones hoy en día 314
6.1.1 El panorama médico actual .....
6.1.1.1 Textos médicos con un enfoque subjetivo .....
6.1.1.2 Textos médicos con un enfoque objetivo .....
6.1.1.2.1 Textos de tipo descriptivo .....
6.1.1.2.2 Textos de tipo experimental .....
6.1.1.3 Tipo de textos médicos .....
6.1.1.3.1 El artículo de investigación experimental .....
6.1.1.3.2 El caso clínico .....
6.1.1.3.3 Otros tipos de textos .....
6.1.1.3.3.1 Los artículos de revisión .....

6.1.1.3.3.2 Los editoriales .....
6.1.1.3.3.3 Las cartas al director .....
6.1.1.3.3.4 Los directorios de literatura médica .....
6.1.2 El panorama actual de las humanidades .....
6.1.2.1 El ámbito universitario .....
6.1.2.2 El trabajo de investigación .....
6.1.2.3 El resumen .....
6.1.2.4 La solicitud de becas .....
6.1.2.5 Las anotaciones bibliográficas .....
6.1.2.6 Las reseñas literarias .....
6.1.2.7 Las propuestas académicas .....
6.1.2.8 Otros tipos de textos .....
6.2 El género del resumen 333
6.2.1 Definición .....
6.2.2 Tipos de resumen .....
6.2.3 Los resúmenes de los artículos de investigación .....
6.2.3.1 Aspectos lingüísticos .....
6.2.3.2 Características textuales .....

SEGUNDA PARTE: ANALISIS LINGÜISTICO RETORICO

7. Análisis lingüístico 361
7.1 La importancia del análisis lingüístico 362
7.2 Longitud de los resúmenes 365
7.3 Numero de oraciones y longitud media de las mismas 370
7.4 Voz 374
7.5 Tiempos verbales 380
7.5.1 Pasado .....
7.5.2 Presente .....
7.5.3 Pretérito perfecto .....
7.5.4 Análisis de los tiempos verbales .....
7.6 Modales 389

7.7 Otros aspectos lingüísticos 397
7.7.1 Acrónimos .....
7.7.2 Citación .....
7.7.3 Oraciones negativas .....
7.7.4 Conectores .....
7.7.5 Metadiscurso .....

8. Análisis retórico 418
8.1 La importancia del análisis retórico 419
8.2 Análisis retórico 422
8.3 Estructura retórica básica 423
8.3.1 Características retóricas de los resúmenes .....
8.3.1.1 Micro organización del género de los resúmenes .....
8.3.2 Funciones retóricas presentes en los resúmenes .....
8.3.2.1 Propósito .....
8.3.2.2 Método .....
8.3.2.3 Resultado .....
8.3.2.4 Conclusión .....
8.3.2.5 Fundamento .....
8.3.2.6 Recomendación .....
8.4 Procedimiento 433
8.5 Análisis 435
8.5.1 Estructuras retóricas .....
8.5.2 Longitud y frecuencia de aparición de las unidades semánticas .....
8.5.3 Estructuración de párrafos .....
8.5.4 Voz .....
8.5.5 Tiempos verbales .....
8.5.6 Modales .....
8.5.7 Conectores .....
8.5.8 Metadiscurso .....
8.5.9 Otros aspectos .....
8.5.9.1 Propósito .....

8.5.9.2 Método .....
8.5.9.3 Resultado .....
8.5.9.4 Conclusión .....
8.5.9.5 Fundamento .....
8.5.9.6 Recomendación .....

CONCLUSIONES

9. Conclusiones 492

BIBLIOGRAFÍA 508

APÉNDICE I 559

APÉNDICE II 596

BIBLIOTECA VIRTUAL MIGUEL DE CERVANTES

****** ********** ********** *******

ABREVIATURAS UTILIZADAS

AI = Artículo de investigación.

ALM = Método audio-lingual

ESP = English for Specific Purposes

EST = English for Science and Technology

G1 = Resúmenes del corpus lingüístico escritos en inglés.

G2 = Resúmenes del corpus lingüístico escritos en español.

G3 = Resúmenes del corpus médico escritos en inglés.

G4 = Resúmenes del corpus escritos en español.

IEA = International Association for the Evaluation of Educational Achievement

IFE = Inglés con fines específicos.

ISL = Inglés como segunda lengua.

JA = Universitarios japoneses que estudian ingles en USA.

JJ = Universitarios japoneses que estudian ingles en Japón.

L1 = Lengua materna.

L2 = Lengua aprendida.

RC = Retórica contrastiva.

TESOL = Teaching English as a Second Language

UA = Universitarios americanos.

UJ = Universitarios japoneses.

US = Unidades semánticas.

BIBLIOTECA VIRTUAL MIGUEL DE CERVANTES

1. Introducción

En los últimos años estamos siendo testigos de cómo el mundo se asemeja cada vez más a una aldea global. Esto significa que en todos los ámbitos, pero con especial énfasis en el de las ciencias y la tecnología, existe una interconexión mundial. Como consecuencia de ello los componentes de un grupo profesional o académico no se pueden permitir quedar descolgados del resto de los miembros, y la forma de conseguir esto tiene dos vías fundamentales, las nuevas tecnologías y el idioma.

El fin principal de un investigador es obtener conocimiento especializado, al que se llega a través de la experimentación e investigación, y además comunicarlo al resto de la comunidad científica o académica. El medio utilizado tradicionalmente para transmitir estos resultados es el artículo de investigación. Un apartado importante del género del artículo de investigación es el resumen, puesto que sirve de introducción y tarjeta de presentación al mismo. Este tipo de texto es el que se va a estudiar en este trabajo.

Por otro lado, el inglés, hoy en día, se ha convertido de forma indiscutible en la lengua franca de las publicaciones científicas a nivel mundial, y por tanto es un hecho que éste es el idioma que marca la pauta en cuanto a la técnica, método y estilo de configuración de los textos de difusión internacional. Además, los investigadores científicos o técnicos no tienen por qué ser especialistas en el campo de la lengua y, por tanto, en muchas ocasiones no les es fácil comprender o redactar un texto de su especialidad, y mucho menos si la lengua que han de utilizar no es la suya. Esto se debe a que escribir correctamente no consiste únicamente en no cometer errores ortográficos o sintácticos, sino que la visión global del texto es un aspecto fundamental en la consecución de un resultado satisfactorio.

De esta forma, los académicos que necesitan publicar en una lengua extranjera, se encuentran con que sus problemas al intentar ganarse a una audiencia con un idioma distinto al suyo, no se limitan a conocer el sistema lexicogramático de esa lengua. Así, pueden, de manera no intencionada, caer en prácticas retóricas contraproducentes que trascienden el nivel morfológico o sintáctico, y producen una retórica pobre, debido sobre todo a dos razones fundamentales. En primer lugar, porque no saben cómo utilizar las fuentes del idioma de destino (el inglés) en su propio beneficio, debido a un dominio inadecuado del léxico, la gramática y la estructuración textual del lenguaje. Y, en segundo lugar, porque su idea de lo que es una retórica eficaz no tiene por qué coincidir necesariamente con la de la cultura de destino (generalmente la norteamericana), o simplemente puede que ignoren la existencia de tales diferencias, no considerando los distintos patrones textuales dentro de las diferentes lenguas y culturas.

Esta ignorancia se debe en parte al hecho de que las características lingüístico-textuales no han constituido preocupación suficiente en la enseñanza de idiomas tradicional, puesto que aunque en ocasiones se enseñan las estrategias textuales para la lengua materna, es un hecho el que

muy pocas veces esto se hace para las lenguas extrajeras de forma individualizada. Ello comporta que tal fenómeno, por tanto, no ha sido trasmitido a los académicos que luchan por escribir en inglés, y así nos encontramos con el hecho de que estas a veces sutiles diferencias entre las culturas de la escritura, a menudo y precisamente porque son sutiles y no observables de una forma habitual por el no-lingüista, tienden a poner a los académicos españoles en una desventaja retórica a ojos de los lectores anglo-norteamericanos, o de aquellos que han adquirido las destrezas anglo-norteamericanas en la escritura académica. Esta desventaja es más que una diferencia de gustos culturales, puesto que no se refleja en los lectores como una falta de elegancia retórica, sino que les da la impresión de una redacción incoherente, e incluso llegan a opinar que el pensamiento también carece de coherencia. Pudiendo afectar todo esto seriamente a la credibilidad en la competencia de los profesionales no nativos.

1.1 OBJETO DE LA INVESTIGACIÓN

La presente investigación, como es preceptivo en actividades de esta índole, trata de resolver un problema científico inscrito en un tema que lo comprende y que, a su vez, cabe disgregar en problemas específicos. Digamos de entrada que la presente investigación no se plantea de modo aislado sino que, como es de doctrina, se inscribe dentro de las líneas de investigación de un Departamento concreto, a saber, el de Filología Inglesa de la Universidad de Valladolid.

La línea de investigación a la que nos referimos es la constituida por el intento de conocimiento profundo de la denominada retórica contrastiva, es decir, del estudio acerca de la idea de que cada lengua consta de distintos sistemas retóricos, que se manifiestan mediante diferentes formas de organización de ideas, en suma. El precedente de esta tesis doctoral son los libros de los profesores John Swales (Genre Analysis, 1990a) y Ulla Connor (Contrastive Rhetoric, 1994) así como las inestimables aportaciones del

profesor José Mª Ruiz que es, precisamente, el director de la tesis doctoral que ahora se presenta a la consideración del tribunal. Nuestro intento es una continuación de nuestra Memoria de Licenciatura cuya defensa tuvo lugar en el año 1997 y éste es, de modo paladino, el objeto esencial de nuestra investigación, a saber, el análisis comparativo de una serie de textos pertenecientes al género de los resúmenes de los artículos de investigación escritos en inglés y en español, todos ellos procedentes de artículos médicos y de artículos lingüísticos, y ello desde una doble perspectiva: desde el punto de vista lingüístico y desde el punto de vista retórico. Todo ello comporta, por consiguiente, el estudio de dichos textos con un punto de vista multidisciplinar y multinacional, con el fin de valorar si algunas de las diferencias en los hallazgos se pueden explicar en base a la variedad temática y a las normas nacionales.

La elección de estas dos áreas de conocimiento, la lingüística y la medicina, ha radicado, en primer lugar, en el hecho de que ambas difieren bastante en el objeto de sus investigaciones. Además, por un lado, ya en cierta medida se inició el estudio de los resúmenes médicos en nuestra Memoria de Licenciatura, y por el otro, entendemos que el campo de la lingüística, al ser nuestro campo de especialización, nos resulta familiar y provechoso.

La justificación del tema es evidente. La escasa bibliografía sobre el mismo, dispersa y fragmentaria por lo demás, hacía necesario un estudio de conjunto que contribuyera al conocimiento de los usos lingüísticos y retóricos de este tipo de textos y, en consecuencia, supusiera una aportación al conocimiento de la retórica contrastiva y de la lingüística aplicada, disciplinas que todavía adolecen de innumerables lagunas.

El fin principal es averiguar el tipo de información que el autor incluye en el resumen, y la forma en que la organiza y expresa de acuerdo con su propósito comunicativo. En este análisis estudiaremos la relación existente entre forma y función, y si hay una diferenciación o paralelismo en el modo de redacción y selección léxico-gramatical de las dos lenguas, en cuanto al género, esto es, el

de los resúmenes, y en cuanto al área de conocimiento, la lingüística y la medicina. Se examinarán y explicarán las diferencias y las similitudes existentes entre los distintos grupos estudiados. Finalmente, y teniendo como base este estudio, se expondrán todas aquellas conclusiones que sean extraídas tanto comunes a los cuatro grupos como características de cada uno de ellos en particular.

Este trabajo será tanto estructural, en cuanto que se centrará en las formas gramaticales y lingüísticas, como funcional, puesto que examinarán los métodos por los cuales las formas lingüísticas trazan el significado. Se describirán las características de los patrones retóricos de los resúmenes en inglés, así como de sus usos lingüísticos. Esto se hará siempre comparando los resultados con las conclusiones de los análisis de los textos españoles. Además, la investigación así mismo se llevará a cabo en cuanto al área de conocimiento, con el fin de averiguar si los académicos de una y otra área se comportan de igual manera o si por el contrario existen diferencias. Se pretende con este análisis demostrar la importancia de la orientación lingüístico-textual para aquellos investigadores que se consideran competentes para redactar en su propio idioma.

Por otro lado, este estudio también pretende mostrar si los académicos españoles y los norteamericanos difieren en algunas de sus prácticas retóricas, por el hecho de que éstas están determinadas culturalmente y, si estas diferencias se manifiestan en características textuales típicas, pues partimos de la base de que en muchos casos, los escritores no parecen darse cuenta de estas características textuales o de los usos retóricos básicos de su propia lengua. Así pues, nuestro análisis se basa en la retórica del discurso escrito académico y en su posible conexión con las diferencias culturales existentes entre los investigadores de habla inglesa y española. Pretendemos describir, si existen, algunas de las características textuales sobre las que difieren los dos grupos, con el fin de señalar en términos lingüísticos las

impresiones intuitivas comunes y si los españoles escriben en un estilo que se aleja de las expectativas norteamericanas. El trabajo gira en torno a la suposición de que las prácticas retóricas varían de acuerdo con las preferencias culturales del autor, incluso cuando el género en que se escribe es conocido en las diferentes culturas, como es el caso de los resúmenes de los artículos de investigación.

En realidad, algunas de las preguntas que este estudio intenta contestar, son: ¿Cómo varía la retórica académica en base a características textuales seleccionadas en resúmenes de artículos de investigación escritos por hablantes nativos de inglés y de español? ¿Cómo las prácticas retóricas difieren en textos escritos por académicos españoles y anglo-norteamericanos? ¿De qué forma las características textuales seleccionadas reflejan diferencias en las culturas nacionales en un género, el de los resúmenes, que está altamente regulado por las normas de la comunidad internacional? Para responder a estas preguntas, las variables de esta investigación han sido seleccionadas de una forma deliberada para incluir fenómenos a nivel discursivo que no han sido abordados en general por los lingüistas tradicionales anteriormente a la lingüística textual.

Como decíamos, el objeto de esta tesis doctoral -que responde al problema científico general enunciado- debe desmenuzarse en problemas específicos que son estudiados en todos y cada uno de los distintos capítulos. De modo concreto procede presentarlos como sigue:

La organización general de este trabajo se estructurará en dos partes principales. Para comenzar se expondrá la base teórica y la revisión de las teorías y estudios existentes en esta línea de trabajo y, a continuación, se procederá al análisis del corpus seleccionado.

1) En primer lugar, no debemos olvidar hacer una revisión de la situación actual de la retórica contrastiva (RC), un área que está sufriendo continuos cambios desde su planteamiento inicial por Robert Kaplan en su famoso artículo de 1966. La RC explora los problemas de las personas que escriben en segunda lengua, afirmando por un lado que el lenguaje y la escritura son fenómenos culturales, y por otro que las convenciones lingüísticas y retóricas de la L1 influyen en la escritura del alumno como L2. Comenzaremos definiendo el concepto de RC partiendo del artículo escrito por Kaplan (1966) "Cultural thought Patterns in Intercultural Education" y revisaremos además la obra de Connor (1996) que supone un compendio de los antecedentes y de la historia de la RC. Tampoco nos olvidaremos de reseñar las críticas que esta teoría ha sufrido a lo largo de su existencia. Nos interesará revisar especialmente aquellos estudios contrastivos realizados por otros autores que incluyen el idioma español entre los analizados, así como el análisis del valor de la investigación en el campo de la RC.

2) El capítulo 3 plantea aspectos del multiculturalismo, considerando que las diferencias que se pueden observar en una comparación transcultural se deben interpretar y entender con relación a las comunidades discursivas en que esos textos se producen. Pero además, si queremos llegar a una conclusión correcta, esa interpretación también se debe complementar teniendo en cuenta el género o géneros que esa comunidad discursiva produce. Puesto que uno de los fines destacados del análisis de nuestro corpus es el averiguar si los autores se ven influidos por su cultura a la hora de redactar los textos, creemos muy interesante hacer una revisión de una serie de aspectos en esta línea como son, por ejemplo, los factores del multiculturalismo que afectan a la RC, además de los obstáculos que se le plantean a esta teoría debido precisamente a las diferencias culturales. Además nos centraremos en el caso concreto del español así como en la influencia de las diferencias culturales para el estudio del género.

3) El siguiente objetivo concreto que este estudio ha tratado de perseguir es la realización de un análisis del concepto de escritura, la escritura en L1 y L2 y la escritura académica. La mayoría de los investigadores tienen conocimiento de los nuevos hallazgos a través de revistas o publicaciones. Por ello uno de los aspectos más importantes de la comunidad académica es el informe de los resultados de la investigación. El problema reside en que la peculiaridad de la escritura académica frente a otro tipo de escritura más general, lleva a los investigadores a tener que dominar una serie de reglas propias, estilos y convencionalismos característicos de la misma. Se prestará especial atención al discurso lingüístico así como al discurso médico. En el capítulo 3, pues, abordaremos en primer lugar el tema de la escritura L1 y L2, para posteriormente analizar la escritura profesional en L2, sus aspectos y características. Por otro lado, haremos referencia a la enseñanza y aprendizaje de la escritura en general y de la escritura profesional en particular. Por último se prestará atención a los escritores españoles y a sus dificultades como escritores L2.

4) El capítulo 5 lo dedicaremos a profundizar en la importancia del análisis del género literario y sus aspectos fundamentales. Definiremos el concepto de género siguiendo las teorías de Swales (1990) y Bhatia (1993). También señalaremos las teorías previas y conducentes al análisis del género. Finalmente nos detendremos en el género de la investigación en el ámbito académico, además de en las implicaciones del análisis del género en la enseñanza de lenguas extranjeras.

5) Como último aspecto dentro de este apartado teórico de nuestro estudio, pretendemos analizar el género del resumen, que también se estudiará de forma detallada, esto es, su definición, clasificación y las características estructurales y lingüísticas que suele presentar. Los resúmenes de los artículos de investigación es un área de análisis discursivo muy abandonada, a pesar de que tiene una función primordial, pues es el primer contacto que el lector tiene con el artículo de investigación. Además presenta grandes dificultades a la hora

de su redacción, especialmente si ésta se ha de realizar en L2, debido a la densidad conceptual que suele presentar. Así pues, tanto los aspectos lingüísticos como las características textuales deben ser tenidos en cuenta a la hora de redactar un resumen, puesto que si está bien construido, presentará un conocimiento exacto del contenido del artículo de investigación, y en algunos casos incluso esta información puede ser suficiente para el lector. Por tanto, el capítulo 6 comenzará haciendo un repaso del panorama de las publicaciones en la actualidad, tanto en el campo de la medicina como en el de la lingüística. Posteriormente se centrará en el género de los resúmenes. Dentro de este apartado analizaremos los tipos de resúmenes existentes, poniendo especial énfasis en los de los artículos de investigación, las estructuras típicas que suelen presentar y las características lingüísticas que, según los manuales, se deben incluir en este tipo de textos y cuáles no se debe.

La segunda parte de nuestro trabajo constará de dos secciones, la primera estará dedicada al análisis lingüístico del corpus seleccionado, mientras que la segunda consistirá en el análisis retórico del mismo corpus, teniendo como base los resultados del análisis lingüístico previo.

Así pues, y como corolario final, esta tesis doctoral examinará la frecuencia de uso de una serie de características lingüísticas, para posteriormente, en el capítulo dedicado al análisis retórico, intentar determinar cómo los elementos de la estructura superficial de los distintos textos reflejan sus funciones comunicativas, esto es, cómo las diversas funciones comunicativas se formulan lingüísticamente. En esta línea, siguiendo a Bazerman (1994), la escritura es una forma de acción social, puesto que los textos representan una realidad social cambiante.

Por tanto, tendremos en cuenta la perspectiva de análisis diseñada por Dudley-Evans (1989), que propone el siguiente esquema como parte de un

marco de aproximación a un grupo de textos:

1. Agrupar una serie de textos que tengan semejanzas destacadas en cuanto a su propósito comunicativo, su forma y su audiencia.
2. Mostrar cómo estos textos son diferentes a otros textos del mismo género, cómo difieren entre ellos y cómo también se diferencian de otros tipos de textos.
3. Dar información sobre la estructura retórica y las características lingüísticas de distintos tipos de textos que sea útil para su aplicación pedagógica.

Con el mismo esquema llevaremos a cabo nuestro análisis para, una vez hecho esto, pasar a exponer las conclusiones a las que se ha llegado evaluándose si coinciden con las recabadas por otros estudios similares realizados en esta materia.

1.2 MÉTODO DE LA INVESTIGACIÓN

Como se sabe, el uso acertado de los procedimientos metodológico sabiamente adecuados al tema de la investigación garantizan en gran medida el éxito de la investigación de modo paralelo a la adecuación que debe producirse entre el tema y el propio investigador. En nuestro caso, y tratándose de una investigación de carácter teórico y de aplicación de los contenidos teóricos al análisis práctico posterior, los procedimientos metodológicos de que nos hemos valido han sido los siguientes:

a) Distribución coherente -en el índice de la tesis doctoral- de la materia estudiada de tal manera que, comenzando con un repaso pormenorizado de los conocimientos previos sobre el tema, para seguir con un análisis de los

estudios llevados a cabo por otros autores, contemos con una base teórica suficiente para realizar nuestro propio estudio.

b) Investigación en las fuentes y bibliografía que tratasen del objeto de nuestra investigación. Es obvio que, en una investigación de carácter lingüístico, ha sido las revistas y libros especializados así como diversas tesis doctorales llevadas a cabo sobre este tema los factores que hemos considerado como la documentación primordial de punto de partida.

c) Comparación, en la medida de lo conveniente, entre la materia publicada y los resultados de nuestro propio estudio.

1.3 ESTADO DE LA CUESTIÓN: FUENTES Y BIBLIOGRAFÍA

Decíamos al principio de este capítulo que la bibliografía existente sobre nuestro tema era escasa y fragmentaria. Esta ha sido, lógicamente, una de las motivaciones que nos han conducido a abordar el estudio. Como se sabe, son numerosas las lagunas existentes en el ámbito de la lingüística aplicada, y más concretamente de la retórica contrastiva, tanto en los aspectos lingüísticos como retóricos. A pesar de esto, en estos últimos años, y principalmente como consecuencia de las publicaciones de los dos autores anteriormente citados, John Swales y Ulla Connor, han comenzado a realizarse varios estudios muy interesantes relacionados con este tema. Sin embargo, las conclusiones a que han llegado estos trabajos deben enriquecerse con el conocimiento básico que ahora deseamos ofrecer de estas áreas de conocimiento.

Para ello, como ya se indicaba en el epígrafe anterior, ha sido necesario consultar de modo pormenorizado la documentación siguiente:

a) Los estudios llevados a cabo en torno a la retórica contrastiva. Se pueden definir tres causas primordiales que contribuyeron al interés que se ha

observado en los últimos años en torno a la enseñanza de la expresión escrita en L2. El desarrollo de las teorías de la adquisición de una L2 (Krashen, 1981), los avances en torno a los diseños curriculares (McKey & Palmer, 1981) y la gradual mejora de los sistemas de enseñanza y de los métodos y textos empleados (Watson, 1982). De esta última surge la RC como un nuevo enfoque para la enseñanza de las lenguas. Ya más concretamente, en el área de la RC existen múltiples aportaciones, desde las llevadas a cabo por Kaplan y Connor, tanto de forma individual como junto a otros investigadores, hasta aquellas contribuciones realizadas por Leki (1991), Purves (1988) y Ostler (1996), por citar algunos autores. Por otro lado, hay que señalar que también existe una amplia bibliografía entre las Tesis Doctorales y Memorias de Licenciatura que no han sido publicadas. Además conviene resaltar las críticas recibidas por muchas de las ideas expuestas por algunos de estos autores, y que también han sido consultadas y tenidas en cuenta.

También cabe señalar dentro de este apartado los estudios llevados a cabo entre dos o más lenguas (Ouaouicha, 1986; Fagan & Cheong, 1987; Bickner & Peyasantiwon, 1988; Choi, 1988; etc.). Además, se ha dado un especial énfasis, como es natural, a aquellos estudios que contienen el idioma español entre los analizados (Ostler, 1987; Santana-Seda, 1974; Reid, 1988; Carlson, 1988; etc.).

b) La bibliografía en torno al multiculturalismo. El capítulo dedicado a este tema revisa el estado de la cuestión en cuanto que, como revulsivo a que muchas escuelas lingüísticas tienden a considerar el lenguaje desde su propio punto de vista limitado y restringido, siendo incapaces de unirse al trabajo de otros en la formación de escuelas más amplias con miras a la expansión, están surgiendo nuevos desarrollos con retos novedosos en favor de la interculturalidad. También son interesantes los estudios llevados a cabo en torno a la relación entre la comunicación lingüística y la cultura. Más adelante en el capítulo, nos ha interesado centrarnos en aquellos factores del multiculturalismo

que afectan directamente a la retórica contrastiva, así como las a las diferencias culturales y al género, por lo que los trabajos existentes en esta línea nos han resultado de una gran ayuda.

c) Los estudios que analizan la estructura y composición de los textos científico-técnicos, fundamentalmente en torno al inglés. Los primeros trabajos en el campo del inglés con fines específicos (Barber 1962; Ewer & Latorre 1967; Salager-Meyer 1977, 1979; Pettinari, 1983; Dubois, 1982; Adams-Smith, 1984) se limitaban a realizar un análisis puramente lingüístico de los textos. Más adelante, esta visión fue cambiando hasta llegar a realizarse estudios lingüístico-retóricos (Bley-Vroman & Selinker, 1984). Son, sin embargo, cada vez más frecuentes los análisis contrastivos entre dos o más lenguas (de las cuales una de ellas casi siempre es el inglés), con un énfasis en los aspectos pragmáticos y retóricos de cada uno de los idiomas (Kaplan, 1988; Williams, 1994). Por último, este enfoque incluso se ha hecho más específico, realizándose más recientemente estudios de análisis del género (Adams-Smith, 1987; Nwogu, 1991; Swales, 1990a).

Como se puede observar, casi todo el interés se ha centrado principalmente en los textos escritos en inglés. Así, se ha prestado muy poca atención a escritores especialistas cuya lengua materna no es esta lengua, a los que sólo se considera en cuanto que son posibles estudiantes de ella. Estos especialistas sin duda dominan ciertos comportamientos retóricos propios de su cultura, a la vez que probablemente han adquirido también otros de la nueva cultura, al haber estado en contacto con numerosos escritos en inglés. En torno a este tema nos ha parecido interesante observar si existen diferencias textuales entre académicos y científicos con una formación cultural diferente; aunque hay que lamentar que no exista apenas bibliografía que se centre en este tema específico.

d) Los trabajos básicos en torno al análisis del discurso aplicado y, más concretamente al análisis de género realizados por Swales (1990a) y Bathia (1993) entre otros. Nos han interesado los estudios que se han basado en los géneros académicos, científicos, profesionales y laborales. Naturalmente nos hemos centrado en las dos áreas de conocimiento de las que se ocupa esta tesis doctoral, la medicina y la lingüística, así como en sus las comunidades discursivas respectivas. Por últimos, también hemos consultado diversos trabajos llevados a cabo sobre las implicaciones del género en la enseñanza de las lenguas.

e) Para el capítulo del resumen las fuentes y la bibliografía se circunscriben esencialmente al estudio de esta clase de texto, su redacción, tipos de resúmenes y su importancia dentro del discurso académico. Previo a esta tarea se han analizado los trabajos en torno a los dos géneros en los que se centra este estudio y los diversos textos que estos géneros suelen producir. Ya centrados en el resumen propiamente dicho, de nuevo los trabajos de Swales (1990a) y Bathia (1993) han sido de gran importancia como base para este apartado. Además el American National Standards Institute, las normas ISO, Cremmins (1982), Kaplan (1994), Salager-Meyer (1991) entre otros, también han sido consultados de forma detallada. Así mismo los estudios relacionados con los aspectos lingüísticos y teóricos de este tipo de textos nos han resultado de enorme interés.

f) En cuanto al capítulo del análisis lingüístico cabe señalar que, a pesar de que este es un apartado eminentemente experimental, como ocurre con el capítulo siguiente, hemos consultado una serie de trabajos realizados en líneas similares al nuestro como base de comparación. Así nos han sido de inestimable ayuda los trabajos de Martínez-Pelegrín et al. (1995), Montaño-Harmon (1991), Melander et al. (1993), Nowogu (1990), Hanania & Akhtar (1985), Esteve et al. (1996), Tarone et al. (1981), Salager-Meyer (1990a), Wingard (1981), Williams (1994), Valero y Calle (1997) y Pettinari (1984).

g) De nuevo, como señalábamos en el apartado anterior, el capítulo del análisis retórico es un apartado eminentemente práctico por lo que principalmente se basa en el análisis de los textos y la obtención de conclusiones. Pero también en este capítulo hemos consultado una serie de estudios basados en aspectos semejantes a los analizados en nuestra tesis doctoral. Estos trabajos coinciden en gran medida con los reseñados en el apartado anterior.

Pero, como se observará en las páginas de los capítulos siguientes, aunque la bibliografía existente ha sido de inestimable ayuda en nuestra tarea, se ha considerado necesario el trabajo experimental que, como se sabe, no solo sirven para apuntalar de modo más riguroso las argumentaciones del investigador sino que, con mucha frecuencia, se utilizan, como ha sido nuestro caso, para desvelar aspectos desconocidos de la materia a investigar.

Las referencias tanto de las fuentes como de la bibliografía se encuentran reunidas en el repertorio bibliográfico que insertamos en el apartado de la bibliografía.

1.4 SELECCIÓN DEL CORPUS

El corpus que constituye la base empírica de nuestro trabajo consiste en 80 resúmenes de artículos de investigación escritos en inglés por científicos y académicos norteamericanos, y en español por científicos y académicos españoles. La muestra se ha dividido en cuatro grupos de 20 resúmenes cada uno, que representan las dos disciplinas académicas consideradas en este estudio, la lingüística y la medicina. Cada resumen se ha elegido al azar de entre cuatro publicaciones especializadas americanas y españolas por cada campo e idioma, lo que hace un total de 16 títulos de revistas distintos. Todas estas publicaciones son recientes, representativas y relevantes del área de conocimiento al que pertenecen.

Los criterios de selección han sido los siguientes: (1) Que los resúmenes escritos en inglés lo fueran por nativos norteamericanos y que los escritos en español lo fueran por nativos de España. (2) Que las publicaciones en que aparecen dichos resúmenes fueran españolas o norteamericanas respectivamente. Que los resúmenes pertenecieran a trabajos de investigación, y no a otro tipo de textos. (3) Por último también se ha procurado que los números de las revistas de donde se han obtenido los resúmenes fueran de aparición reciente.

De los 80 resúmenes que conforman la totalidad de nuestro corpus, 20 pertenecen al campo de la lingüística y han sido escritos por académicos norteamericanos en inglés (G1), otros 20 por académicos españoles en español (G2). Asimismo, se han escogido 20 resúmenes pertenecientes al campo de la medicina y han sido escritos por científicos norteamericanos en inglés (G3) y otros 20 por científicos españoles en español (G4).

La relación de las publicaciones de donde se han extraído los resúmenes es la siguiente:

G1

- *Journal of Linguistic*
- *Journal of Pragmatics*
- *Journal of Semantics*
- *ESP*

G2

- *Cuadernos de Investigación Filológica*

- *Contextos*
- *Uned*
- *Revista de Lenguas para Fines Específicos*

G3

- *Epidemiology*
- *Infections in Medicine*
- *Journal of Clinical Epidemiology Reports*
- *Medscape Respiratory Care*

G4

- *Revista Clínica Española*
- *Medicina Clínica*
- *Revista Española de Salud Pública*
- *Enfermedades Infecciosas y Microbiología Clínica*

La selección de los artículos se ha realizado en función de la disponibilidad de documentación dentro de los dos campos sobre los fondos de las siguientes bibliotecas y hemerotecas:

- University Library, Indiana University - Purdue University, Indianapolis, USA
- Biblioteca de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Valladolid
- Medical Library, Indiana University - Purdue University, Indianapolis, USA
- Hemeroteca de la Facultad de Medicina de la Universidad de Valladolid

- Hemeroteca de la Consejería Sanidad y Bienestar Social, Junta de Castilla y León, Valladolid.

1.5 EL ANALISIS RETORICO CONTRASTIVO

Una herramienta útil de que dispone la lingüística aplicada a la enseñanza de una segunda lengua es el análisis contrastivo. Para que haya alguna base de comparación significativa, se debe partir del hecho de que las lenguas comparten muchos aspectos en su configuración, esto es, tienen en común componentes semejantes, tipos de reglas, unidades, restricciones en cuanto a estas unidades, funciones del sistema y bases cognitivas. En efecto, lo que las diferencia no es el proyecto conjunto, sino una serie de aspectos de su disposición. En esta línea, el análisis contrastivo toma una descripción de la lengua A y una de la lengua B, las compara, toma nota de sus semejanzas y diferencias y pasa a predecir los problemas de un hablante A cuando estudia la lengua B, y al contrario. Por tanto, básicamente un análisis contrastivo tiene dos direcciones.

De entre las necesidades específicas de un científico o académico, destaca la lectura de información relevante publicada en el entorno de las áreas académica, técnica y/o científica, además de su producción escrita. Dentro de este tipo de bibliografía, los artículos de revistas especializadas o artículos de investigación son un medio de comunicar el conocimiento y los descubrimientos más inmediatos y, por tanto, la forma más útil de estar al día sobre estos temas. En los artículos de investigación, los resúmenes, textos sobre los que versa nuestro trabajo, conforman una pieza fundamental en la difusión del conocimiento y nuevas investigaciones. La experiencia nos demuestra que los especialistas, al carecer de una formación lingüística y retórica suficiente, tienen especiales dificultades en la producción de textos pertenecientes a este género, agravándose el problema si el texto ha de ser escrito en inglés, lo cual suele ser bastante común.

De las dos áreas de conocimiento en que se va a centrar este trabajo, a primera vista, los textos médicos se caracterizan por su forma altamente técnica, y generalmente presentan la información bajo un formato estándar. En cuanto a los textos lingüísticos, aunque también se distinguen por su alto grado de especialización, no parecen poseer una estructura tan estándar como la de los médicos. Por otro lado, la mayoría de los científicos e investigadores están familiarizados con la estructura "introducción - método - resultado - discusión", pero muchos de ellos no son conscientes del hecho de que existe una ordenación interna de la información que se presenta en las distintas secciones del artículo de investigación y del resumen más concretamente. Esta falta de consciencia explica, en parte, la dificultad que muchos autores tienen (especialmente los menos experimentados) para producir textos claros, concisos y con una organización lógica.

1.6 EL ANALISIS DEL GENERO LITERARIO

La definición del concepto de género en el área de la lingüística aplicada muestra que existe una serie de modelos de escritura bastante restrictivos que funcionan a nivel de la estructura discursiva. Estas singularidades han surgido como resultado de las necesidades particulares de los lenguajes específicos.

A este propósito, el análisis de género es un campo cada vez más importante en el ámbito del inglés con fines específicos (ESP), principalmente desde el trabajo llevado a cabo por Swales (1981, 1990) en cuanto a las introducciones de los artículos de investigación. A partir de este estudio se han extendido las investigaciones a otros muchos géneros del ámbito académico y del mundo empresarial. Un buen número de los análisis se han llevado a cabo acerca de géneros escritos, pues éstos son más accesibles, aunque también se han estudiado ciertos géneros orales.

Siguiendo a Dudley-Evans (1998), el análisis del género es un método totalmente en consonancia con el procedimiento del ESP de averiguar lo que los estudiantes necesitan hacer con el lenguaje, qué textos utilizan y cómo funcionan estos textos. En cierto modo el análisis del género es un paso más allá del análisis de necesidades. De esta forma, podemos decir que el análisis de necesidades establece en qué situaciones necesitan los estudiantes utilizar la lengua inglesa, a qué destrezas se debe dar prioridad y los niveles de conocimiento necesarios en cada destreza. Pero éste, como hemos dicho, es únicamente el primer paso. Así, como continuación a éste, el autor ha surgido el análisis del género:

> Genre analysis then provides the teacher/materials designer with an approach to the analysis of text that will provide the linguistic data needed for the preparation of teaching materials. (Dudley-Evans, 1998:9)

Distintos investigadores han demostrado que el análisis del género por medio de las unidades semánticas, propuestas por Swales (1990), es una herramienta muy útil para ayudar a un hablante no nativo a desenvolverse en las diferentes actividades escritas necesarias tanto en el mundo académico como en el profesional (Bhatia:1993, Paltridge: 1997). Así mismo, se ha señalado que el análisis por medio de las unidades semánticas es útil para los hablantes nativos que tienen dificultad en adaptarse a un estilo académico apropiado, de una disciplina con la que no están familiarizados (Berkenkotter et al, 1991). En esta línea, se necesita confeccionar un programa flexible para la enseñanza de las unidades semánticas, con el fin de evitar excesivas normas. En realidad, es un error pensar que el análisis del género tan sólo se ocupa del análisis de las unidades semánticas de un texto y de su aplicación a la enseñanza de la escritura. Por otro lado, es cierto que existe una serie de géneros que pueden tener un patrón de organización y de lenguaje regular y con frecuencia repetido, pero también es cierto que hay otro gran número de géneros, entre los que se

encuentra el que nos interesa en nuestro estudio, esto es, los resúmenes de los artículos de investigación, que tienen una estructura mucho menos predecible.

1.7 LOS RESUMENES EN CUANTO GENERO

Siguiendo con la idea de que una de las necesidades básicas de los académicos y científicos en general es la comprensión y producción de documentación relevante para su especialidad, se podría afirmar que dentro de la bibliografía especializada, los artículos de investigación son el medio principal de comunicación, y por tanto, la forma más útil de estar al día en los temas de interés.

El discurso académico es retórico en cuanto que es una alocución con intenciones de persuasión, esto es, el escritor tiene como propósito convencer a sus lectores, que por lo general son miembros de su misma comunidad o área de conocimiento, de la validez de la tesis que plantea. El propósito retórico del discurso académico es, de este modo, el de persuadir de que el autor está haciendo una reivindicación válida. Con esta finalidad, los escritores de artículos académicos intentan impulsar a sus lectores a que acepten su punto de vista, independientemente de que éste se presente como un argumento o como un dato.

El resumen es una parte importante del artículo de investigación. Este es un género al que se está cada vez dando una mayor importancia, por ser una fuente de información breve, concisa, completa y precisa. Debido a todas estas características los científicos van a tener que depender cada vez más de los resúmenes si quieren poder hacer frente a la superproducción de bibliografía profesional que ineludiblemente han de asimilar cada vez en mayor abundancia. Además, este tipo de textos no está falto de dificultad en su elaboración, puesto que consiste en formas condensadas y reducidas que contienen estructuras sintácticas totalmente elaboradas (a diferencia por ejemplo de los anuncios por

palabras), pero que utilizan una serie de mecanismos sintácticos y semánticos que contribuyen a hacerles compactos (Kaplan, 1994). Por otro lado, los resúmenes son muy ricos en léxico, utilizando una gran especificidad sintáctica pero, teniendo en cuenta, que las posibilidades léxicas y sintácticas disponibles están obligadas por el tema, por el género y por la necesidad de ser compactos.

El resumen está haciéndose cada vez más importante a medida que aumentan las publicaciones en torno a la investigación. Sin embargo los resultados de los estudios realizados hasta la fecha no llegan a una conclusión en cuanto a su organización retórica y sus aspectos lingüísticos. En este trabajo, entre otros temas, se pretende realizar un análisis de los resúmenes comparativo de dos distintas disciplinas y países, para valorar si algunas de las diferencias halladas se pueden explicar en base a la variedad temática y a los usos de cada idioma.

No hay muchas investigaciones publicadas acerca de los resúmenes y como Kaplan señala: "A fairly extensive search of the literature has turned up only a few expectations." (1994:401). Además, de nuevo toda la bibliografía que hemos podido recabar hace referencia a los resúmenes escritos en inglés. La bibliografía consultada nos ha dado información sobre la estructura general del resumen del artículo de investigación, o lo que es lo mismo, la macroestructura del resumen multidisciplinar. Existen unos cuantos artículos que han analizado este tipo de discurso escrito desde el punto de vista de la retórica contrastiva (Kaplan,1994; Graetz, 1985; Ventola, 1994; Swales, 1990b). Así mismo, hay tratados generales en cuanto a su método de composición, llevados a cabo por colegios profesionales (American Psychological Association, 1991; Linguistic Society of America, 1992), o en manuales de escritura (Cremmins, 1992; Day, 1979) en los que se indican las reglas prescriptivas y las convenciones generales que supuestamente se deben valorar a la hora de redactar un resumen. También hemos revisado diversos trabajos realizados con relación a la estructura de un resumen. En esta línea, diversos lingüistas han propuesto distintos tipos de

organización macroestructural para los resúmenes, las cuales pretendemos analizar en el capítulo correspondiente. Por último, también hay referencias a estos textos en libros de temas más amplios. Por ejemplo, Swales en sus publicaciones sobre las introducciones en los artículos de investigación, tiene diversas secciones dedicadas a los resúmenes (Swales 1981, 1990a, 1990b).

Por todo esto, a pesar de los ejemplos presentados, nos ratificamos en la idea de que este tema no ha sido suficientemente investigado, especialmente en lo que atañe a los resúmenes en español. Igualmente, entendemos que existe una carencia de estudios centrados en el análisis contrastivo de los resúmenes desde la perspectiva del idioma en que se redacta y del área de conocimiento a la que pertenecen.

∴∴∴∴∴∴∴∴∴∴∴ ∴∴∴∴∴∴∴∴∴∴∴ ∴∴∴∴∴∴∴∴∴∴∴

BIBLIOTECA VIRTUAL
MIGUEL DE CERVANTES

2. La retórica contrastiva

BIBLIOTECA VIRTUAL MIGUEL DE CERVANTES

2.1 DEFINICION DE RETORICA CONTRASTIVA

En los últimos años ha tenido lugar un gran aumento en el interés por los distintos aspectos de la enseñanza de la composición L2. Este interés surge como consecuencia de, al menos, tres causas: los avances en las teorías de la adquisición de una segunda lengua (Krashen, 1981), los desarrollos que han tenido lugar en los diseños de los programas educativos (Mckey & Palmer, 1981) y la evolución tan gradual de los modelos de enseñanza y de los libros de texto apropiados (Watson, 1982). Uno de estos modelos de enseñanza ha sido la retórica contrastiva (RC).

Connor nos da una definición muy completa de la RC :

> 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. (Connor, 1996:5)

La retórica contrastiva, esto es, la hipótesis de que cada lengua consta de distintos sistemas retóricos, que se manifiestan mediante

diferentes formas de organización de ideas, se ha convertido en un área de investigación que ha aportado una gran contribución al mundo de la lingüística aplicada, además de provocar alguna polémica. Este estudio de los patrones retóricos interculturales de los textos escritos, ha sido un área de marcado interés en las últimas tres décadas.

Basándonos en la definición que Connor hace de la RC, podemos decir que ésta explora los problemas de las personas que escriben en segunda lengua, afirmando por un lado que el lenguaje y la escritura son fenómenos culturales y, por otro, que las convenciones lingüísticas y retóricas de la L1 influyen en la escritura del alumno como L2. De hecho la RC, debido a su visión croscultural, ha sido una de las pocas áreas de la teoría, investigación o pedagogía de la escritura L2 que ha interesado a los profesionales L1, particularmente a la luz del reciente enfoque de la comunidad L1 en el multiculturalismo.

La RC es un concepto liberalizador. Sin ella las desigualdades entre la escritura del hablante L2 y las expectativas de su lector, desafían la habilidad del primero para escribir o del segundo para leer. Así pues la RC, al reconocer que las opciones que los escritores no nativos toman en su escritura, tienen como origen historias retóricas distintas pero legítimas, nos permite aceptar las diferencias entre lo que el lector espera y la escritura realizada en L2. Por tanto, en vez de interpretar estas diferencias como errores y buscar lo que está mal en la escritura L2, se puede, de forma más práctica, apreciar las distintas expectativas, como señala Leki (1991), con una visión más cosmopolita y menos parroquiana, y ponernos manos a la obra para intercambiar lo que queremos o necesitamos los unos de los otros.

La RC ha provocado una gran cantidad de literatura, así, además de los muchos estudios sobre este área en forma de artículos de revistas especializadas, incluido el volumen completo de 1983 del *Annual Review of Applied Linguistics*, hay al menos cuatro volúmenes dedicados al campo (Purves, 1988; Connor & Kaplan, 1987; Ostler, 1996 y Connor, 1996).

Además una gran proporción de lo que se ha escrito no ha sido publicado por tratarse de tesis doctorales y tesinas.

El nacimiento de la RC fue recibido con entusiasmo por muchos estudiosos que la consideraban como una expansión de los campos que estaban empezando a surgir del análisis del discurso y de la lingüística textual. Esto se debe a que la RC rehusa la creencia de que el conocimiento de la gramática oracional otorga la habilidad de componer, reclamando un análisis textual a un nivel más alto, como son los párrafos y los textos completos.

2.2 INICIOS DE LA RETORICA CONTRASTIVA

La RC, que tuvo sus orígenes en las necesidades pedagógicas, a diferencia de otras visiones más formales del análisis textual, no se ha centrado en ser predictiva, sino que su principal preocupación se ha dirigido hacia la precisión descriptiva.

Si seguimos la pista a la historia de la RC, nos podemos remitir, por ejemplo, a los contrastes realizados entre los estilos ateniense y los asiánicos. Más tarde, durante la Edad Media la retórica en general se ocupaba del estilo. Así, el crecimiento de las lenguas vernáculas provocó discusiones acerca de los méritos de las distintas lenguas, presumiblemente incluyendo de forma tácita sus patrones discursivos tradicionales, como intermedio entre los distintos tipos de comunicación.

Sin embargo, si nos limitamos a las últimas décadas, la historia se hace más transparente. Así, en estos años se produjo por parte de los enseñantes de lenguas extranjeras un impulso muy poderoso en favor del estudio de la RC y, también, e incluso superior, por parte de los profesores de composición, pues creían que podían detectar en la escritura de sus alumnos L2, principios organizativos extraños traídos de culturas extranjeras.

Tales observaciones mostraban que aquellos que se dedicaban a la comparación de los distintos idiomas, no se podían limitar a la fonología o a la sintaxis, sino que también deberían observar los métodos tradicionales en que las palabras se unen en el discurso, y cómo el argumento o la historia transcurre. Con todo esto se demostraba que la universalidad de los patrones textuales y discursivos había sido aceptada demasiado fácilmente, así como la idea de que los mecanismos de cohesión y coherencia textual eran lo suficientemente universales como para no necesitar que los profesores de lengua les prestaran atención en el aula.

El estudio de la dimensión cultural del discurso llegó a parecer cada vez más natural, en un periodo en que tanto la lingüística contrastiva como el estudio del texto y del discurso estaban emergiendo. Muchos análisis más o menos precisos de los contrastes, habían sido realizados por lingüistas que trabajaron en programas de enseñanza de idiomas durante la 2ª Guerra Mundial. Esto llevó a considerar la lingüística contrastiva como una poderosa rama de la lingüística aplicada. Se asumió que los problemas de los estudiantes de idiomas eran causados por transferencias o interferencias de sus lenguas maternas y lógicamente esto llevó al análisis de errores y a las teorías del interlenguaje. Al estudiarse los errores que los estudiantes cometían, uno podía detectar las interferencias, de hechos se suponía que un análisis contrastivo predeciría qué tipos de errores los hablantes de una determinada lengua cometerían al estudiar otra lengua. También se sobreentendía que los estudiantes deben cometer errores, pero sus errores no son consecuencia del pecado original, sino de vivir con un interlenguaje en algún lugar entre su lengua madre y el idioma extranjero. A medida que el aprendizaje avanza, se desarrolla el interlenguaje, principalmente alejándose de la lengua materna y hacia la lengua extranjera.

Estos problemas pronto provocaron un estudio intensivo de lingüística contrastiva en varios países. Pero paradójicamente tales estudios resultaron en un gran escepticismo e incluso reacción contra la lingüística contrastiva. El exceso de optimismo llevó a la decepción. Esta predicción simple y

sencilla por parte de los contrastivistas demostró que no cubría todos los errores que los alumnos realmente hacen. Como consecuencia de esto, hubo lingüistas que abandonaron sus investigaciones contrastivas, pero también hubo otros que empezaron a preguntarse, por qué los resultados del análisis de errores tan pocas veces coincidía con las predicciones de los estudios contrastivos. Una razón que se dio fue, la excesiva simplificación de las visiones de los mecanismos de la memoria y el aprendizaje humanos. Además también se consideró que se daba demasiada fiabilidad a los modelos tan simples del comportamiento estímulo-respuesta. Tampoco se consideraron de forma suficiente los factores individuales y las influencias de una tercera lengua. Otra razón, incluso más interesante, fue la observación hecha por los profesores de composición, de que aprender una lengua extranjera no sólo conlleva aprender los sonidos, las palabras y la sintaxis, sino también los patrones característicos que conforman el discurso, bien al narrar una historia o al presentar o rebatir un argumento. Además, en la lingüística contrastiva debemos aventurarnos más allá de la oración y de los mecanismos de la sintaxis, y penetrar en el texto y en el discurso.

Este intento de aventurarse en el texto y en el discurso cada vez pareció más natural, a medida que coincidió con el crecimiento de la lingüística textual y discursiva hacia finales de la década de los 60 y en los 70. El texto y el discurso ya no parecían demasiado complejos para los estudios lingüísticos y por tanto no tenía restricciones para los lingüistas. Por el contrario, los mecanismos que unen oraciones y hacen que un texto tenga cohesión y coherencia se incluyeron entre los problemas más tópicos del estudio lingüístico y así, pronto se vio que la coherencia de una parte del discurso, no consistía únicamente en seguir la pista a los nexos lingüísticos que aparecen entre las distintas oraciones. De este modo, un conocimiento compartido del mundo, así como una cultura compartida, probaron mantener muchos textos unidos a través de mecanismos tan sutiles como la inferencia. Por tanto, además de la sintaxis y la semántica, la pragmática también entró en el estudio del discurso.

Otra de las fuentes conducentes a la retórica contrastiva fue la pragmática contrastiva, área que cubría temas como la educación en la comunicación. Así los requerimientos y señales de educación se sabe que varían entre las distintas culturas y grupos sociales y esto se refleja, por ejemplo, en la forma de dirigirse a alguien, en los tabúes lingüísticos, en los patrones de los turnos para hablar, el lenguaje corporal, etc. Muchas de las señales de educación de la lingüística son particularmente llamativas en el habla, lo que refleja el comportamiento cara a cara, pero también pueden ser llevadas a la escritura y a la composición. El sector pragmático de la RC por tanto podría ser definido como el estudio del uso comunicativo de los patrones del discurso retórico en diferentes culturas y lenguas.

BIBLIOTECA VIRTUAL MIGUEL DE CERVANTES

2.3 LA TEORIA DE SAPIR-WHORF

Siguiendo a Connor (1997), las raíces de los estudios de RC modernos están en las teorías expuestas por Edward Sapir y Benjamin Whorf, pues sus hipótesis sobre el relativismo y determinismo lingüístico son la base sobre la que se sustentan los principios de la RC en su primera fase. Esta teoría señala que los distintos idiomas afectan a la percepción y al pensamiento y por tanto impide la fluidez en L2. Esta fuerte versión de la hipótesis de la relatividad lingüística no es apoyada por los psicoanalistas, que mantienen que se ha demostrado que es falsa (Rosch:1974, Foss & Hakes: 1978). También se ha criticado la versión un tanto más débil de la hipótesis Whorfiana, que afirma que el lenguaje influye en el pensamiento, pues es considerada por algunos como vaga y por tanto improbable, aunque, por otro lado, también se considera como que tiene potencial para llegar a un entendimiento de la operación del lenguaje sobre el pensamiento, en los niveles más altos de la organización lingüística formal:

> These differences involve both high-level syntactic phenomena and the areas normally included in semantics and rhetoric: thus they involve logical concepts but not in the sense of universal logic so much as in the sense of logic in relation to culturally

> and linguistically defined interpretations of the phenomenological world (Kaplan, 1976:13).

Finalmente Clark & Clark tienen esta opinión al respecto:

> What can one conclude about the Sapir-Whorf hypothesis? At present very little... languages can apparently be stretched and adapted to fit the needs of virtually any group of experts... language differences reflect the culture and not the reverse (1977:557).

En contra de todo esto, últimamente una nueva tesis en defensa de la versión más débil de la hipótesis Whorfiana, ha ganando terreno. Los psicólogos Hunt & Agnoli (1991), por medio de un detallado análisis de teorías y experimentos en lingüística y psicología, afirman que los planteamientos Whorfianos deben ser considerados, no una hipótesis sobre la competencia, sino sobre el funcionamiento del lenguaje, esto es, sobre el conocimiento del lenguaje y la gramática del hablante nativo. Según Hunt & Agnoli, toda lengua es traducible, pero a menudo esto conlleva un pérdida; así, una afirmación que es natural en una lengua puede ser absolutamente inaceptable en otra. Por ejemplo Hunt & Agnoli mantienen que no es porque el idioma chino carece de afirmaciones contrarias a un hecho, semejantes al "if-then" inglés, que los chinos no las utilizan, sino que el idioma chino carece del subjuntivo y por tanto necesitarían realizar un circunloquio muy elaborado y extenso para expresarlo. Por tanto la oración china es difícil de ser producida y procesada lingüísticamente. El coste relativo de razonamiento, así pues, es mayor en chino que en inglés.

De nuevo el trabajo de Sapir y Whorf ha sido desaprobado en estos últimos años debido a su énfasis en el lenguaje como una fuerza determinante en la visión que la sociedad tiene de la realidad. Así Leki (1997) critica con qué facilidad ciertos datos lingüísticos pueden ser excesivamente analizados dentro del marco de Sapir-Whorf de una forma que abofetea el racismo. De esta forma plantea los siguientes ejemplos: si el chino no tiene subjuntivo o una forma contrafactual, entonces los chinos no

pueden pensar de forma hipotética; si los Hopis, no tienen formas lingüísticas para el futuro, son incapaces de concebir el futuro y por tanto incapaces de plantearlo, viviendo sólo en el presente. Y en base a esto se pregunta si estas conclusiones en las que grupos de seres humanos no pueden comprender ciertos tipos de relaciones tiempo - espacio - objeto, son distorsiones o extrapolaciones precisas de Whorf y Sapir.

2.4 LA TEORIA DE KAPLAN

A principios de la década de los 60, algunos profesores de ISL (Ingles como Segunda Lengua) gradualmente se dieron cuenta de que el método audio-lingual (ALM) no era un sistema pedagógico apropiado para servir las necesidades de los alumnos extranjeros que estudiaban en las universidades norteamericanas. Era evidente que tales alumnos necesitaban, de forma más urgente, mejorar su habilidad lectora (porque se enfrentaban con largas tareas relacionadas con material extremadamente técnico) y escritora (porque se enfrentaban con la obligación inmediata de realizar trabajos para clase y de hacer exámenes). Así el método ALM no sólo no era apropiado para estos objetivos sino que era contraproducente, porque no reconocía diferencia alguna entre el habla y la escritura, y porque su énfasis sobre la gramática oracional excluía la atención a la estructura textual. Es obvio que alumnos con un control excelente de la estructura oracional no son necesariamente capaces de componer textos; también es observable que los estudiantes que pueden analizar cada oración de un texto no tienen porque ser capaces de resumir su contenido. Se necesitaba algo más.

En aquel momento parecía razonable analizar los textos que los alumnos realizaban, así como intentar determinar dónde su producción se desviaba de la de los escritores nativos. Para hacer esto era necesario contar con una base de datos que describiera la producción de textos por parte de los hablantes nativos. Y un lugar obvio para buscar esta base de datos parecía encontrarse en el trabajo realizado en la enseñanza de inglés

como lengua materna. Esta fuente proporcionaba dos clases de información: por un lado, proporcionaba un gran número de modelos pedagógicos para la enseñanza de composición a hablantes nativos mediante manuales. Por otro lado, proporcionaba un número muy pequeño de modelos de investigación porque la mayoría de los manuales seguían la pista de sus orígenes a un número muy escaso de fuentes teóricas. A principios de los 60, la investigación de la retórica y la composición era hasta cierto punto limitada; la mayoría de los programas de escritura estaban muy relacionados con la enseñanza de la gramática, y muchos de los libros de texto de retórica disponibles, estaban orientados ampliamente hacia los puntos de vista tradicionales de la composición que habían estado en auge en USA durante las cinco décadas anteriores (Brooks & Warren, 1958).

BIBLIOTECA VIRTUAL

El modelo existente más interesante e innovador era el que estaba desarrollando Christensen en su noción de retórica generativa (1963), mientras que una serie de otras ideas útiles estaban saliendo del llamado movimiento nueva-retórica. Algunos de estos modelos e ideas eran aplicables al problema planteado por los hablantes de inglés no nativos y eran interesantes para los profesores de ISL. Pero los modelos tenían que ser modificados y ajustados a aplicaciones en un área lingüística para los que no estaban destinados.

En 1966 Robert Kaplan, haciéndose eco de la versión Whorfiana más fuerte de que cada lengua fuerza una visión global en sus usuarios, señaló que no sólo el lenguaje, sino también la escritura, es específica de cada cultura.

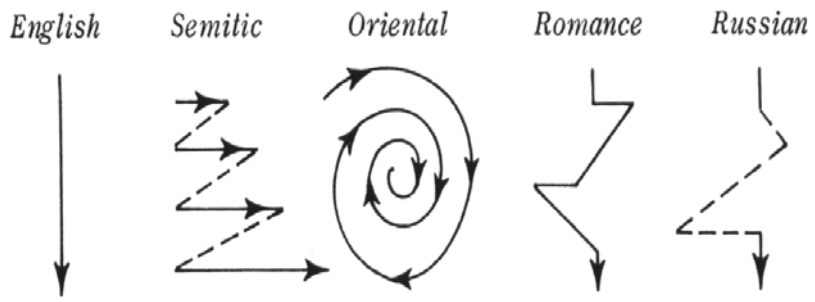
Kaplan analizó más de 600 redacciones escritas en inglés por alumnos de diversas nacionalidades. En base a su análisis formuló la siguiente hipótesis: “Each language and each culture has a paragraph order unique to itself, and that part of the learning of the particular language is the mastering of its logical system” (1966:14). Kaplan describe la exposición inglesa como lineal, puesto que un párrafo comienza con una oración

temática, la cual es apoyada por ejemplos relacionados con el tema central, por tanto el discurso angloamericano es claro y ordenado. Pero aunque la mayoría de los párrafos ingleses se adaptan a este patrón, y por tanto son deductivos, Kaplan también reconoce la existencia de párrafos inductivos en los cuales la oración temática cierra el párrafo.

Kaplan identificó cinco tipos de párrafos para cinco grupos idiomáticos. Esta clasificación se basaba, por un lado, en su conocimiento de las teorías retóricas de los grupos idiomáticos analizados y, por otro, en el análisis extensivo de escritos en L2 realizados por alumnos pertenecientes a estos grupos. Kaplan concluye que el desarrollo de párrafos en las lenguas semíticas está basado en la coordinación más que en la subordinación, lográndose las construcciones paralelas, repitiendo lo que ya se ha dicho y añadiendo nueva información poco a poco. Lo que Kaplan denomina escritos orientales, utilizan una aproximación indirecta y llegan a su tesis al final, lográndose circularidad al observar el tema desde distintas perspectivas unidas por la asociación más que por la lógica estricta. Por último, en las lenguas romances y en ruso, hay libertad para alejarse e introducir material que los escritores de otros grupos considerarían extraño, así pues el discurso se caracteriza por la digresión del tema central, pudiéndose asemejar a una carretera llena de curvas. Debido a que Kaplan ilustra estros patrones con una serie de figuras (ver fig.1), este artículo se ha dado en llamar ”doodles paper”.

En vista de todas las críticas que siguieron a este estudio, Kaplan hasta cierto punto ha modificado su punto de vista, admitiendo una mayor diversidad y enfatizando la cultura, más que los patrones de pensamiento, como formadora del patrón retórico. A pesar de todas estas críticas, hay que tener en cuanta que la visión general que Kaplan dio en su artículo ha tenido un impacto beneficioso. Forzó a los estudiantes y a los profesores de retórica a mirar a los macro patrones discursivos, no en base a sus características sintácticas en la superficie lingüísticas, sino en base a las tradiciones culturales subyacentes.

(Fig. 1)



BIBLIOTECA VIRTUAL

Los primeros estudios que surgieron en este sentido, se ocupaban de un área de la RC muy restringida: la organización de textos expositivos finalizados. Pero la retórica constituye más que la organización, también tiene que ver con la compleja interacción entre escritor, hablante, audiencia y el mundo que lleva a la producción del lenguaje designado a comunicarse y afectar a otros. Así, en la definición de retórica de Aristóteles, este proceso dinámico y complejo tiene que ver con cinco elementos: la invención, la memoria, la organización, el estilo y la entrega. Pero las primeras definiciones de Kaplan en cuanto a la retórica eran estéticas y la describían de la siguiente manera: “The method of organizing syntactic units into larger patterns.”(1967:5) De este modo, los cinco elementos de Aristóteles se reducían a uno, la organización, en concreto, la organización de párrafos. Kaplan combinó la organización y el estilo, viendo el estilo como organización, e ignorando la memoria, la entrega y, de forma crucial, la invención. También ignoró el proceso de composición, centrándose tan sólo en el producto. Este enfoque es paradójico, pues Kaplan creía que los textos reflejan pensamientos, sin embargo los primeros estudios de RC no consideraban el pensamiento relacionado con la composición, tan sólo sus resultados estadísticos. Kaplan creía que los textos reflejaban cultura, sin embargo el contexto cultural real que producían estos textos no era

explorado. Así, los primeros estudios de RC hacían de forma efectiva lo que un teórico de la composición ha argumentado que la mayoría de los textos de composición han hecho: “They removed writing from a social context and from cultural power.” (Welch, 1987, p.270). A través de los años, Kaplan ha sido más consciente de la escritura como un proceso de composición y no sólo como un texto finalizado. Por ejemplo, en 1987 escribió:

> If one of the objectives of literacy is to teach people to write, then it is logical to ask “to write what, for whom, to what end?” These questions implicate audience considerations and raise the important issue of rhetorical organization. If, for example, one wishes to produce texts to be read by village women in sectors of southeast Asia, what organization of text is most likely to introduce that audience to basic child nutrition in the most effective manner, and how will that rhetorical structure differ from one intended to serve the same purpose for women in sectors of the Arab Middle East? (Kaplan, 1987:20).

Pero a pesar de este aumento en sensibilidad hacia el proceso, el enfoque primordial de Kaplan en 1987 seguía siendo en la organización. Relacionó su trabajo con el análisis de textos finalizados y a la hora de tener en cuanta la literalidad, sus preguntas tenían que ver con cómo los distintos lectores podrían procesar las diferentes estructuras organizativas y no con cómo componen los escritores. En este punto, Kaplan no consideraba otras áreas de contraste, como el contraste en la composición y en las circunstancias de producción, sino que mantuvo su enfoque en la organización.

Tras el análisis de Kaplan, muchas investigaciones han comparado la escritura en ISL con la escritura en inglés por nativos. Las lenguas más frecuentemente analizadas han sido el árabe, español, chino y japonés, como reflejo de los orígenes y número de alumnos de ISL en USA. El resultado de estos estudios contrastivos es que la mayoría señalan las diferencias en los productos escritos entre hablantes nativos de inglés y alumnos ISL.

2.4.1 CRÍTICAS A LA TEORÍA DE KAPLAN

Kaplan tuvo muchos cuidado en señalar que sus patrones no eran más que estereotipos idealizados que rara vez se podrían encontrar en forma pura. Aún así este trabajo suscitó una gran polémica que sigue hasta nuestros días. Las teorías de Kaplan han sido muy criticadas, a pesar de que resultan muy atractivas para los profesores de escritura y son incluso muy populares entre los investigadores de escritura ISL. Los críticos o detractores de sus primeras teorías le acusan de utilizar términos demasiado generales, tales como "orientales", así como de agrupar idiomas de forma poco apropiada, pues pertenecen a familias lingüísticas diferentes. Por otro lado, le acusan de ser excesivamente etnocéntrico y de hacer un estereotipo de la organización por párrafos inglesa, al representarla en una línea recta; también le critican por generalizar la organización de la lengua materna en base a la redacción del alumno en L2; además se le acusa de que no contempla diferencias en los distintos tipos de discurso y estilo, distintas categorías de hablantes o escritores, etc. Y, finalmente, se le ataca por enfatizar sobremanera diversos factores cognitivos a expensas de factores socioculturales, por ejemplo la escolarización, para explicar las preferencias en las convenciones retóricas. Bar-Lev (1984), uno de sus críticos, le acusa de "descriptive looseness" y señala que el paralelismo es más típico de los Vietnamitas y Chinos. Sugiere que la característica de la retórica semítica no es el paralelismo sino la fluidez, esto es, la preferencia por lo llano y la conexión entre oraciones, simbolizado por conectores de continuación como "so" y "and".

Pero hay una virtud en esta perspectiva: las estructuras de los párrafos pueden ser comparadas fácilmente. Los textos son visibles pero los procesos dinámicos no lo son, o al menos, no tan fácilmente. Pero es difícil interpretar diferencias textuales. Es verdad que podemos encontrar textos en las lenguas nativas que muestran las estructuras que Kaplan y otros

describen, pero también es verdad que podemos encontrar textos que no. Así, por ejemplo, en un año se publicaron dos artículos sobre retórica china que presentaban evidencias contradictorias sobre el efecto de una estructura en la retórica china tradicional: el texto de 8 patas. Un artículo (Matalane, 1985) indicaba que esta estructura influencia la escritura china contemporánea, mientras que Mohan & Lo (1985) dicen que no. Así Fagan & Cheong (1987) contrastan los patrones de composición entre el inglés y el chino de la siguiente forma:

> English composition tends to be more direct and to the point. Conciseness, brevity, and simplicity are encouraged. Generally, although not all, Chinese compositions are characterized by long-windedness, digression, and indirectness... English paragraphs are arranged in hierarchical order, with each paragraph stating a sub-topic that is subordinated to the main topic. All the paragraphs are therefore related to the main subject. Chinese paragraphs, on the other hand, may sometimes wander off the main topic... English paragraphs are generally free of sentimental expressions, exaggerations, and reference to the past. Writers use forthright, straightforward, simple expressions. Chinese paragraphs are generally marked by poetry, flowery and florid styles, exaggeration, use of quotations, and reference to the past... (Fagan & Cheong, 1987:25).

Pero aunque Matalene se enfrentó a problemas muy similares cuando enseñaba composición en inglés a estudiantes chinos, el tono de su informe es distinto:

> Those who have done their years of memorizing and have mastered this (Chinese) tradition have done more than become literate. They have learned how to behave, what to say, and how to say it. They have gained entrance to the beauty, of the tragic beauty, of a century-old literary tradition and the right and the privilege to contribute to it. Our responsibility is surely to try to understand and appreciate, to admit the relativity of our own rhetoric, and to realize that logics different from our own are not necessarily illogical (Matalene, 1985:807).

Mirados de forma aislada, los textos pueden ser engañosos, pues no dicen toda la historia sobre el escritor y sobre cómo ese texto se hizo. Lo que

parece un problema estructural, un texto mal organizado, por ejemplo, puede haber sido motivado por otra causa. Por otro lado, el trabajo de Scarcella (1984) sobre cómo los alumnos nativos y no nativos orientan a sus lectores, es uno de los pocos estudios que reconoce la poca fiabilidad de los textos independientes cuando se desarrollan hipótesis sobre RC. Scarcella señala que diferencias como, averiguar que los estudiantes nativos de inglés escriben introducciones más breves e interesantes, orientando a sus lectores, que los no nativos, podían ser interpretadas como evidencia de RC entre el inglés y otras lenguas, pero que también podían ser interpretadas como evidencia de la falta de familiaridad del estudiante no nativo con los intereses y conocimientos de su lector.

Uno de los primeros críticos de la RC señalaba que un problema de esta área es que confunde el proceso y el producto, de tal forma que los alumnos, cuando escriben erróneamente, piensan que un producto lineal es el resultado de un proceso lineal (Zamel, 1982). De hecho no es el alumno el que está en un error (pues, después de todo, no son los alumnos los que leen la investigación) sino los primeros retóricos contrastivos, que tendían a mezclar los procesos de la retórica con los productos textuales disponibles más fácilmente para la investigación. Su estrecha visión de la retórica llevó a una estrecha metodología, y la metodología reforzó esa visión de la retórica.

2.5 LA RETORICA CONTRASTIVA MODERNA

La RC está siendo puesta al día. Hace ya varios años que los profesores de composición llevan hablando de una nueva retórica, una retórica de proceso, y ahora los profesores de escritura ISL hablan también de esta nueva RC. Así se han comenzado a contrastar otros aspectos de la retórica además de la organización. Esta nueva RC no sólo tiene en cuenta los contrastes en cuanto a cómo la gente organiza los textos en los distintos idiomas, sino también otros contrastes tales como, su forma de aproximarse

a las distintas audiencias, su percepción de los propósitos de la escritura, los tipos de tareas de escritura con los que se encuentran a gusto, los procesos de composición que se les ha incitado a desarrollar y el papel que la escritura juega en su educación. El comprender estos contrastes será tan útil para los profesores como el comprender los contrastes textuales que otros estudios de RC han observado.

Los especialistas en retórica contrastiva más recientes, sin embargo, reconocen la necesidad de ampliar tanto la visión de la retórica como de la metodología utilizada para estudiarla. Como parte de la tendencia para ampliar la concepción retórica, los especialistas, por ejemplo, están considerando una gama de géneros, tales como la narración, persuasión o las cartas comerciales. A pesar del gran interés por el género de las redacciones hechas por los alumnos en la década de los 80, la RC se ha centrado también en otros tipos de textos, como son las cartas comerciales (Jenkins & Hinds, 1987; Connor, 1989; Teh, 1988), los textos expositivos de periódicos (Hinds, 1983; Ricento, 1989; Tirkkonen-Condit & Lieflander-Koistinen, 1989; Dantas-Whitney, 1989), o los artículos académicos o de investigación (Egginton, 1987; Clyne, 1987; Mauranen, 1991, 1992, 1993). También, están considerando otras características de la retórica además de la organización, tales como la relación escritor-lector. Sobre todo, los estudios recientes de RC muestran una conciencia creciente de la retórica como un proceso o actividad determinados contextualmente. Así El trabajo de Purves et al. (1988) del *International Association for the Evaluation of Educational Achievement* (IEA) ha dedicado especial atención al contexto educacional del aprendizaje de la lectura y escritura. Por tanto, un propósito primordial del estudio del IEA fue considerar un tema que la RC había fallado en tener en cuenta, esto es, cómo un contexto educacional de la cultura influye en las convenciones y patrones retóricos de esa cultura. Así, un modelo que se desarrolló tras el estudio del IEA fue el “cultural context model”, que describe a un escritor que escribe en un contexto que le es cómodo y con las normas y expectativas, en base a un texto escrito, adquiridas en la escuela.

Aunque Kaplan es menos optimista sobre la influencia del contexto educacional en la retórica de una cultura, su propio trabajo ahora refleja una visión retórica similarmente rica. Su artículo de 1989 con Grabe enumera lo que ellos llaman “seven types of knowledge in the teaching of writing.” Estos tipos de conocimiento pueden ser también considerados siete elementos de una RC. De forma clara, Kaplan ahora ve la retórica como un proceso complejo y no simplemente como una organización de párrafos.

Junto con la visión enriquecida de la retórica, ha surgido también una amplia gama de metodologías. Así, las metodologías basadas en el texto han evolucionado utilizando más textos de los escritores L1. Por otro lado, debido a la amplitud del estudio IEA, hay ahora disponible para la comparación, un gran corpus de información de alumnos de 14 países que han escrito sobre las mismas tareas. Además, los investigadores han desarrollado sistemas analíticos más sofisticados para analizar las características del texto.

Moviéndonos más allá de las metodologías basadas en el texto, los especialistas en retórica comparada han adaptado metodologías de investigación del entorno de la comprensión lectora, tales como “recall studies” y “cloze techniques”, para comprender esquemas cognitivos, esto es, las representaciones jerárquicas en la mente de lo que uno conoce. Así, las primeras investigaciones de esquemas crosculturales consideraban los contenidos de los esquemas, mientras que las investigaciones más recientes exploran los esquemas formales también. Tal investigación sugiere que la investigación de esquemas puede optar a una forma de entender, no sólo las estructuras textuales, sino lo que ocurre en la mente como parte del proceso retórico. Otras metodologías no textuales que están siendo utilizadas para comprender la retórica cultural, incluyen las entrevistas y la investigación en el aula. A medida que estas metodologías prueben ser útiles, la RC podrá moverse más allá de su primera visión tan limitada de la retórica.

La noción de RC es muy potente, pero para explorar realmente la posibilidad de una RC, necesitamos contrastar el proceso retórico completo y no sólo los preparativos. Como los investigadores actuales saben, la RC no se puede basar sólo en el examen de un aspecto aislado de esa retórica, como tampoco deberían ofrecerse descripciones simplistas de lo que la retórica inglesa y extranjera implican. En este sentido Howard (1984) señaló, en una crítica de la RC, que un peligro de una metodología que compare aspectos aislados de distintas culturas sin intentar examinar cómo un aspecto se relaciona con la cultura, es que a menudo lleva a mal entendidos y a devaluar la cultura extranjera. Si vamos a contrastar retóricamente, entonces deberán ser visiones ricas de la retórica. Los retóricos contrastivos deberían buscar entender el contraste completo entre no sólo las formas de lenguaje, sino también entre los usos del lenguaje en diferentes culturas. Por otro lado, Connor describe los estudios de RC modernos como mucho más sensibles a los factores de la sociedad, educacionales y culturales. En cierto sentido, como indica Leki (1997), el explorar las expectativas conflictivas es la esencia de los estudios de RC, y su voluntad de llevar a cabo este tipo de exploración es su característica más admirable.

Las diferencias encontradas en los múltiples estudios que se han realizado, reflejan los hallazgos de Kaplan con respecto a los distintos idiomas, pero las explicaciones para ello no siempre coinciden con las primeras conclusiones de Kaplan, en que atribuía las diferencias a factores cognitivos. Por el contrario, las razones tienen que ver con preferencias culturalmente introducidas y aceptadas para la correcta escritura, que proceden de múltiples factores además del lingüístico, retórico y cognitivo, como pueden ser la escolarización y la instrucción recibida en cuanto a la escritura.

Por otro lado, los psicólogos y lingüistas, en vez de centrarse en los universales del lenguaje y en el pensamiento, han comenzado a identificar también diferencias culturales. Una tendencia similar está teniendo lugar en

los estudios de composición, pues los antecedentes culturales y lingüísticos se está demostrando que afectan al comportamiento en la escritura y a los productos escritos.

La investigación en el campo de la RC, por tanto, está cambiando en estos últimos años. El marco tradicional de la RC ha probado ser incapaz de poder explicar los resultados obtenidos, y por tanto se necesita uno nuevo. La RC se está moviendo de un marco puramente lingüístico, que comprende el análisis estructural de los productos, a uno que considera tanto las variables cognitivas como las socioculturales. Este cambio se ha debido tanto a las fuerzas internas como a las externas. Por un lado la crítica interna ya mencionada, ha requerido que la RC vaya más allá de los parámetros de análisis lingüístico tradicionales, para considerar características a nivel discursivo, así como procesos de escritura. Por otro lado también han sido muy importantes dos fuerzas externas primordiales, esto es, los enfoques cambiantes en la investigación de la escritura L1 y los nuevos desarrollos en el análisis discursivo y en la lingüística textual.

Cada vez más, por tanto, los investigadores consideran la escritura como interactiva y social, comprendiendo mucho más que la generación, organización y traducción de ideas descrita por Flowers & Hayes (1981), puesto que la escritura se entiende como la interacción dentro de un grupo, disciplina o comunidad académica determinada. Además, no sólo los propósitos del escritor sino también el contexto, la situación y el lector explican las decisiones que toman los escritores. Por último, también hay otras fuerzas externas, como son el análisis del discurso y la lingüística textual, que permiten realizar análisis que consideren a los textos como entidades dinámicas. Así pues, estas fuerzas internas y externas han producido cuatro nuevas vías de desarrollo en la RC: La lingüística textual contrastiva, los estudios de la escritura como una actividad cultural, los estudios de escritura contrastiva basados en el aula en L2 y los estudios de RC de distintos géneros para distintas tareas y propósitos.

2.5.1 LA LINGÜÍSTICA TEXTUAL CONTRASTIVA

La evolución de los estudios del análisis textual en la década de los 70 y 80 ha tenido consecuencias de gran alcance para la RC. La lingüística textual consiste en el estudio de los mecanismos lingüísticos de cohesión y coherencia de un texto o, de forma más amplia, el análisis de los textos en su contexto interactivo y situacional. Esta vía de desarrollo, está relacionada con los procesos que tienen que ver con la escritura y lectura de textos.

Existen varios trabajos de lingüística textual que han contrastado distintos patrones discursivos y de coherencia en diferentes lenguas, pero quizá el que más ha influido es el de John Hinds (1990). Este autor ha mostrado que los escritores utilizan ciertas estructuras textuales para lograr una coherencia y, de este modo, permitir al lector deducir el significado del texto de forma correcta. También ha observado que estos patrones textuales varían entre las lenguas y las culturas. Así Hinds describe cómo los escritores japoneses, chinos, tailandeses y coreanos, prefieren una presentación inductiva o, lo que él llama, el retraso en introducir el propósito en vez de optar por una presentación deductiva. De este modo, las especificaciones llevan a lo que parece ser y, a menudo es, la conclusión. Este planteamiento puede parecer incoherente al lector angloparlante, especialmente porque el párrafo de conclusión no siempre constituye una conclusión en la retórica inglesa, pues, como Hinds señala, los lectores angloparlantes cuentan con que la mayoría de los escritos estén organizados de forma deductiva, esto es, organizados de general a particular.

Además de lograr coherencia a través de estructuras textuales tales como la inducción, los escritores necesitan ser sensibles a las expectativas de las distintas culturas, con relación a la responsabilidad del lector y del escritor. En este sentido, Hinds propone una nueva tipología del lenguaje basada en la responsabilidad del hablante y/o del escritor, en oposición a la

responsabilidad del oyente y/o del lector. Así Hinds muestra que, con respecto a la coherencia, por ejemplo, la escritura japonesa pide más del lector, mientras que la retórica occidental coloca la carga expositiva principalmente en el escrito.

2.5.2 LOS ESTUDIOS DE LA ESCRITURA COMO UNA ACTIVIDAD CULTURAL

En cuanto a los estudios de la escritura como una actividad cultural, se puede afirmar que la década de los 80 se caracterizó por una proliferación de la investigación en cuanto a los procesos de culturización en la lengua y la cultura propia de uno. Los antropólogos, psicólogos y estudiosos de la educación, han investigado estos procesos y sus efectos en el pensamiento y comportamiento social del estudiante, realizando descubrimientos importantes sobre la fijación del discurso, la escritura en la cultura y sobre el papel de la instrucción en esta fijación.

Aún más significativo es el hecho de que la investigación demuestra que los textos escritos y sus usos varían de unos grupos culturales a otros. También llegan a la conclusión de que la gente aprende muchas de las convenciones y usos de la escritura en los centros de educación y en otros lugares. Por tanto, como Carson señala:

> "Knowing the educational background of their students can provide ESL writing teachers with important insights into the ways in which ESL writers approach the often formidable task of learning to write in English. (1992: 56)

2.5.3 LOS ESTUDIOS DE ESCRITURA CONTRASTIVA BASADOS EN EL AULA L2

La tercera vía de desarrollo en la RC tiene que ver con los estudios de escritura contrastiva basados en el aula L2. Así podemos decir, que la investigación sobre la escritura como construcción social del significado, ha mostrado el valor de examinar las percepciones y creencias acerca del aprendizaje en las clases de escritura. En estas se ha observado que las diferencias culturales se manifiestan en distintas situaciones en el aula, como puede ser en conversaciones, grupos de colaboración y charlas profesor-alumno. Así, Hull et al. definen la competencia en las clases de escritura de la siguiente forma:

> Interactional competence with written language: knowledge of when and how and with whom to speak and act in order to create and display knowledge. (Hull et al., 1991:301)

Por otro lado, la charla en clase esta profundamente relacionada con la cultura. En las culturas occidentales, las charlas en el aula consisten en una serie tripartita de turnos en los que un profesor inicia la charla, un alumno responde y el profesor evalúa la respuesta. Pero el problema consiste en que los alumnos de procedencias muy diversas lingüísticamente hablando, pueden no desenvolverse muy bien en este tipo de conversación.

Por otro lado hemos de tener en cuenta que la investigación de los sociolingüistas en cuanto al estilo y los patrones de interacción social, también muestran diferencias interétnicas y crosculturales que a menudo impiden la comunicación. Pero a pesar de la investigación de expertos en escritura como Hull et al. y sociolingüístas como Scollon & Scollon (1980), que señalan la importancia de entender la variación cultural en el comportamiento en el aula y en los patrones conversacionales, se ha publicado muy poco acerca de este tema en ISL. Ultimamente sin embargo, se han realizado algunas investigaciones acerca de las influencias crosculturales en los grupos de escritura colaborativos en ISL y en otras clases de escritura. Esta investigación también depende de los análisis sociolingüísticos de interacción croscultural entre alumnos en grupos de escritura, respondiendo a la escritura entre sí. Tras estos estudios, se puede

afirmar que la cualidad y cantidad de estas respuestas muestran también diferencias culturales.

En cuanto al tema de las charlas profesor-alumno, hay que señalar que las diferencias culturales pueden también impedir la comunicación. Goldstain & Conrad (1990) han examinado el grado de participación y negociación activa en las charlas profesor-alumno y los efectos en la revisión y en los productos escritos finales. Estos han encontrado grandes diferencias en la forma en que los tres alumnos del estudio participaron en las charlas y negociaron el significado. Aunque la muestra fue pequeña, el estudio de estas charlas parece otra importante dirección en la investigación contrastiva con implicaciones tanto para la clase como para el centro de escritura.

BIBLIOTECA VIRTUAL MIGUEL DE CERVANTES

2.5.4 LOS ESTUDIOS DE RETORICA CONTRASTIVA DE DISTINTOS GENEROS PARA DISTINTAS TAREAS Y PROPOSITOS

La cuarta y última vía de desarrollo de la RC tiene que ver con los estudios realizados para distintas tareas y propósitos. Es un hecho que la mayoría de los estudios de RC se han centrado en textos de prosa expositiva. En realidad, tan sólo recientemente se han examinado otros géneros tales como la persuasión y argumentación, y es que con el interés cada vez más acuciante de que los alumnos de ISL escriban con fines y propósitos variados, la especificación del género se empieza a considerar muy importante.

John Swales aporta una definición útil del género en el análisis de la RC: “A genre comprises a class of communicative events, the members of which share some set of communicative purposes.” (1990a: 58). En base a esto, los artículos de investigación, las solicitudes de becas, y las presentaciones en público son géneros distintos. Además, Swales critica los

estudios de RC que no diferencian los distintos géneros. Así, acusa a Ostler (1987) porque su trabajo, por ejemplo, compara textos escritos por alumnos árabes en ISL con textos publicados en inglés. Según Swales, los investigadores necesitan comparar textos escritos con fines y en contextos similares.

Afortunadamente, es una realidad que ya existen algunos estudios centrados en un género específico, algunos ejemplos de esto son: la investigación de Mauranen (1993) sobre estrategias del metalenguaje de economistas finlandeses e ingleses en informes económicos, el estudio de Connor (1988) sobre los estilos de negociación en la correspondencia de negocios escrita de un gerente japonés y uno americano, o la comparación de Connor & Krame (1995) de estudiantes americanos y ISL licenciados en empresariales, al escribir informes comerciales. Así, información como ésta ayuda a desenmarañar los efectos combinados de la cultura, los antecedentes del escritor y la situación específica. De hecho, la investigación llevada a cabo hasta ahora ha producido hallazgos retóricos contrastivos tradicionales que explican algunas características de procesos y productos de géneros específicos. Por ejemplo, se ha concluido que los japoneses y los chinos tienden a ser más indirectos que los americanos. Por otro lado, los finlandeses y los ingleses tienen distintas convenciones de coherencia, los finlandeses dejando cosas sin decir que consideran obvias, mientras que los ingleses haciendo lo mismo esperan que sean dichas a modo de clarificación. Por último, los alumnos coreanos no quieren tomar posiciones firmes para defender decisiones en los negocios. En base a todo esto, Connor (1997) señala que la investigación futura debería continuar dirigida a la interacción entre las distintas variables: cultura nativa, género, situación y antecedentes del alumno.

2.6 CRITICAS A LA RETORICA CONTRASTIVA

Se han realizado múltiples estudios sobre este tema, desde que la noción de RC fuera presentada por Kaplan (1966). Los hallazgos de algunos de ellos rechazan la noción de RC, mientras que otros la apoyan. Y también, algunos investigadores que trabajan o han trabajado de forma independiente han concluido una serie de datos que apoyan la noción de sus suposiciones subyacentes. En definitiva la RC ha creado gran controversia.

Además de las críticas que a lo largo de su historia ha recibido la RC, ésta también ha sido atacada por los profesionales de escritura L2. Las críticas se han centrado en tres aspectos principalmente: la metodología, las interpretaciones de los hallazgos de la investigación, y los usos pedagógicos potenciales de la RC.

BIBLIOTECA VIRTUAL MIGUEL DE CERVANTES

2.6.1 CRITICAS A LA METODOLOGIA

Siguiendo a Leki (1997), la RC no nos puede mostrar los patrones de pensamiento de otra cultura, puesto que las elecciones retóricas no están directamente unidas a los patrones de pensamiento, sino que se realizan como respuesta a contextos e historias sociales, políticas y retóricas. Además, la RC tampoco nos puede descubrir todos los patrones retóricos de otra cultura, pues como Martin (1991) señala, es poco probable que en alguna lengua exista un número finito de diseños textuales formales o de patrones retóricos. Pero incluso si la escritura de una cultura pudiera ser reducida a un número limitado de patrones retóricos, los distintos tipos de textos con toda probabilidad requerirían distintas estrategias retóricas. Sin embargo, los hallazgos de la investigación de la RC basados en un único tipo de texto, o un reducido número de tipos de texto, se han valorado a veces como verdaderos descubrimientos de las preferencias retóricas generales de un grupo cultural. Pero también hemos de admitir que hechos como el que la RC se centre principalmente en el examen de textos L2 escritos por alumnos L2, o afirmaciones de que los alumnos que escriben en L2 están reproduciendo directamente los patrones de escritura L1 y de que

estos textos representan las características definitorias de la escritura de una cultura, pueden plantear muchos problemas. Aunque, sin embargo, no es nada frecuente el caso contrario, en que investigadores con otras lenguas maternas distintas del inglés, intenten determinar los patrones de pensamiento ingleses o incluso los patrones retóricos.

Así, por ejemplo, la afirmación de que los problemas que los alumnos L2 pueden tener al escribir en inglés procede de las diferencias en la retórica, requiere un examen más profundo. Podemos comenzar señalando que la escritura en la escuela, examinada en muchos estudios de RC, corresponde a redacciones inventadas por los alumnos y que por tanto, en ciertos aspectos, ese es un género en sí mismo (Biber, 204). Por otro lado, es un hecho que la escritura disciplinal requiere de una retórica diferente de la usada en las clases de escritura en inglés L2. Así pues, para poder hacer cualquier afirmación sobre si estos alumnos transfieren los patrones de escritura de su lengua L1 a su escritura L2, tendría más sentido para nosotros analizar los escritos realizados por el alumno en esa asignatura concreta. Pero sin embargo la realidad es que la mayoría de los estudios se han realizado teniendo como elementos de análisis las tareas de escritura producida en la clase de inglés. Es posible que aparte del uso del lenguaje no-nativo, la escritura disciplinal en L2 de alumnos de ingeniería, sea inconfundible en su forma retórica de la de los ingenieros L1 ingleses. Pero éste es un área en el que la RC se ha entrado muy poco.

De hecho sabemos muy poco sobre la escritura de alumnos L2 en las diferentes áreas de conocimiento. Según Leki (1997), se observa que para escribir en, por ejemplo, en una clase de geografía, se requiere que los alumnos L1 y L2 se ajusten a los requisitos de la clase, y el hecho es que los alumnos L2 se ajustan igual de bien que los L1. Además, de acuerdo con las investigaciones realizadas sobre alumnos L2 en diferentes asignaturas, estos por lo general tienen bastante éxito. Aunque los profesores de otras asignaturas puedan protestar de los errores gramaticales cometidos por los alumnos L2 o la falta de conocimientos previos en áreas específicas, en

ningún lugar en los estudios de RC se muestran patrones no familiares de organización. Así, las características de la escritura L2 que se mencionan, tales como el uso del lenguaje poético o los proverbios, lejos de desconcertar a los profesores, aveces les impresiona como distintos a los normales, o quizá por pintorescos, pero no por ser peores. Por tanto, los hallazgos de la investigación de la RC podrían ser más directamente útiles a los profesores de escritura, si los investigadores ampliasen su campo mirando más allá de los textos escritos para asignaturas de escritura en inglés. Y además es posible que estas diferencias prueben ser triviales.

2.6.2 CRITICAS A LOS HALLAZGOS DE LA INVESTIGACION

BIBLIOTECA VIRTUAL MIGUEL DE CERVANTES

En otro orden de cosas, al igual que ocurre con las metodologías de investigación de RC, los hallazgos de esta área también causan preocupación. Estos sufren de ser interpretados de una forma excesivamente general y, así mismo, de ser demasiado simplificados. El problema radica en que en el entusiasmo de los estudiosos por las visiones genuinas generadas por los estudios de RC, tienden a achacar con demasiada ligereza a la RC, las dificultades que los escritores L2 pueden tener al escribir en inglés, cuando de hecho, las dificultades son causadas por escribir en un nuevo idioma, no en una nueva retórica.

Una visión que puede ser fructífera para el estudio de la escritura en otras culturas, es el examen de cómo se plantea en ellas la enseñanza de la lectura y la escritura en L1. Pero aquí debemos ser precavidos en cuanto a las interpretaciones, que se pueden hacer de forma errónea. Los estudios de RC han sugerido, por ejemplo, que a los niños chinos no se les requiere que sean creativos en su escritura y señalan que en vez de desarrollar la creatividad o el pensamiento crítico, estos niños memorizan eslóganes, dichos o pequeños textos. Pero en contra de esto hay que decir que esta práctica no prueba nada en cuanto a la creatividad. Más aún, la selectividad china no sólo incluye una redacción sino una competición de redacciones.

Así, incluso sobreentendiendo que todos los competidores puedan tener cierta capacidad de memoria y que hayan memorizado los mismos textos, tan sólo el uso creativo de ese material puede distinguir a un candidato de otro.

También es importante no permitir a la RC o a las explicaciones crosculturales, entrometerse en el auto-análisis crítico. Así, puede no ser exacto describir a los alumnos extranjeros como pasivos en clase, simplemente porque no hablan en alto o hacen preguntas. La explicación habitual a este hecho de las teorías crosculturales es, que a los alumnos L2 no se les anima a formular preguntas en sus países de origen. Sin embargo, el no hablar en alto o no hacer preguntas, no es una señal muy precisa de pasividad, además, por contraste implícito, este análisis muestra a los alumnos L1 con activos, preguntones, con gran viveza mental y comprometidos intelectualmente, y sugiere que sistemáticamente comparan todo lo que dice el profesor con sus propias bien consideradas ideas. Cualquiera que haya enseñado a nativos reconocerá que este perfil no es en absoluto exacto.

El peligro de aceptar las explicaciones tradicionales de RC para las diferencias en la escritura o para explicar diferencias crosculturales en base a diferencias de comportamiento, es que tales explicaciones tienen el riesgo de convertir a los alumnos L2 en personajes de cartón, cuyo comportamiento está simplemente determinado por estas normas culturales y que no tienen diferencias individuales. Así, en el tema de si los alumnos extranjeros critican a sus profesores, existe la implicación de que porque ellos no critican públicamente, nunca critican, o quizá no puedan criticar. Sin embargo, sólo hay que acercarse un poco a estos estudiantes para averiguar que ellos con toda certeza pueden criticar y de hecho critican no sólo a los profesores sino también a las instituciones y a otras autoridades.

Pero la RC no sólo simplifica excesivamente otras culturas y retóricas, sino también las inglesas. La tradición de la RC parece aceptar como

doctrina que, el inglés escrito es directo y franco moviéndose en línea recta de un punto al siguiente. Ciertamente los libros de texto ingleses instruyen a los alumnos en la fórmula: frase temática + desarrollo con ejemplos + conclusión. De hecho muchos alumnos L2 dicen haber sido instruidos con el mismo patrón en sus lenguas maternas y, sin embargo, la RC aprecia desviaciones de este patrón entre alumnos L2 y no entre los nativos ingleses. Además, la escritura inglesa puede, de hecho, ser enseñada de acuerdo a esta fórmula y, los alumnos adoctrinados en las clases de escritura, pueden seguir esta fórmula, pero sin embargo, los escritores profesionales no escriben en inglés de esta manera.

En base a todo lo expuesto se puede argumentar que, la RC quizá haya tenido un afán desmedido por encontrar patrones e imponer explicaciones crosculturales a cualquier aspecto distintivo que pueda sugerirlo ligeramente. Pero esto no quiere decir que las caracterizaciones de RC tradicionales no tienen base en la realidad, sino que sólo pretende ser un aviso contra la desmesurada generalización, interpretación o explicaciones de otras culturas excesivamente simplificadas. El fallo de reconocer las limitaciones de la RC y la aceptación no cualificada de sus hallazgos excesivamente simplificados, se puede achacar a la pedagogía basada en la RC reductiva, que se centra demasiado insistentemente en patrones de organización y que prefiere la forma sobre el contenido.

2.6.3 CRITICAS A LOS USOS PEDAGOGICOS POTENCIALES DE LA RETORICA CONTRASTIVA

El excesivo énfasis sobre el producto en la investigación de la RC y en la pedagogía basada en la RC no es inevitable, puesto que se podrían examinar los procesos de escritura en vez de los productos escritos, desde una perspectiva croscultural. Aunque puede haber diferencias crosculturales en los procesos de composición, hasta ahora tenemos pocas evidencias de esto. De hecho, la literatura sobre los procesos de composición en L1 y L2,

habla en contra de las diferencias culturales específicas en los procesos de escritura. En base a esto, las diferencias mostradas en el estudio de Silva (1991) sobre lo escrito acerca de los procesos de composición, no son diferencias crosculturales, sino diferencias en los procesos de composición creados al escribir en L1 y L2. Así mismo, el estudio de Arndt (1987) sobre seis estudiantes chinos, por ejemplo, muestra que los procesos de escritura se diferencian ampliamente entre los diferentes individuos de una misma cultura, un hallazgo que también vemos en la literatura sobre los procesos de escritura entre hablantes nativos de inglés. Es por esto que, tanto la metodología de la investigación de la RC, como la interpretación de la información y las aplicaciones pedagógicas han sido criticadas.

El tema de las distintas versiones de lengua inglesa que se hablan en el mundo y la queja de que el establecimiento del ISL personificado en TESOL ha ignorado las formas locales de conocimiento de estas comunidades, tiene también mucho que ver con el campo de la RC. Pero las implicaciones ideológicas de la RC en este tema aún no han sido totalmente exploradas. Esta falta de atención parece especialmente extraña, puesto que la RC es un estudio de la diferencia y sin embargo la RC pocas veces se hace preguntas obvias surgidas del estudio de las diferencias.

El estudio de diferencias puede ser progresivo porque nos puede ayudar a observar las normas culturales como relativas en vez de absolutas. Pero también puede llevar a estereotipos regresivos, limitadores, incluso cegadores, así como a distinciones categóricas en el fallo de la literatura de la RC en general, para reconocer que el inglés no es categóricamente diferente a otras lenguas. Así, una y otra vez, vemos que los mecanismos estilísticos o retóricos que dicen caracterizar, por ejemplo, la escritura china (el uso de proverbios) o la escritura japonesa (la indirección), o la tailandesa (la introspección) todos aparecen, en inglés también, hasta cierto punto, dependiendo del contexto en que se escribe, y todo lo descrito como inglés (frase temática, desarrollo en línea recta) aparece hasta cierto punto en otras lenguas. Estas diferencias se pueden considerar más como diferencias de

categorías que como dependencia de ciertas características retóricas para producir un efecto determinado.

Además, todas estas ideas acerca de las diferencias tienen un efecto de distanciamiento. Los escritores de inglés británicos, estadounidenses o australianos se llegan a considerar la norma y consideran al resto de los angloparlantes como irrelevantes, aunque quizá pintorescos y atractivos. Este es el lado amenazador de la RC, en vez de ayudarnos a entendernos a nosotros mismos dentro de un contexto global, en base a las elecciones que tomamos y las que otros toman, considera culturalmente inaceptable todo aquello que no es norma.

Más allá del tema de las distinciones por categorías a las que la RC parece animar, surge la otra pregunta crucial: ¿Qué debemos hacer con las diferencias, una vez que las reconozcamos? Una opción es valorarlas y mantenerlas. Severino (1993) señala la posibilidad de una pedagogía "separatista" que mantendría las diferencias entre las culturas mayoritarias y minoritarias, y que requeriría que la cultura dominante aceptarse a la otra.

Esta visión puede parecer muy atractiva, pero la realidad es que los alumnos ISL desean hacerse con la herramienta lingüística que necesitan para tener éxito en su trabajo en inglés, no el derecho a mantener las diferencias que traen de sus propios idiomas. Con respecto a esto, su pensamiento se asemeja al razonamiento de escritores como Rodriguez (1982) y educadores como Delpit (1988) , que ponen voz a la petición de miembros de las comunidades minoritarias de USA de que a sus hijos se les enseñe un inglés "apropiado" y que no se les fomente el usar el inglés que hablan en casa, que les será de poca ayuda en cualquier otro sitio. Por tanto, la actitud predominante entre los profesionales de la escritura en ISL parece basada en la suposición de que las retóricas mundiales estén separadas, pero sean iguales, y que para tener éxito en el entorno retórico del inglés, los alumnos L2 necesitan aprender y reproducir las normas inglesas. Pero aunque los efectos colonizadores potenciales de esta práctica

no han emergido de forma específica como un tema en la literatura de RC, son parte del tema más amplio del inglés como un idioma mundial en ámbitos como el de los negocios, el control de las líneas aéreas y las publicaciones de la investigación científica.

Por otro lado, mientras se enseña la norma inglesa, sin embargo, la comunidad ISL ha intentado de forma simultánea expandir los horizontes de sus colegas que se dedican a la enseñanza de inglés L1 (no-ISL). La comunidad ISL ha estado muy preocupada por las cifras de fallos de los alumnos L2 en los exámenes de escritura. Los profesionales de la escritura L2 insisten en que sus colegas no-ISL que evalúan los exámenes de escritura L2 deben ser educados primero sobre una variedad de temas ISL, por ejemplo, la persistencia de acentos discursivos, la insignificancia de errores locales tales como las preposiciones inapropiadas o la elección de artículos, que no se debería permitir que ocultasen la percepción de la calidad de la escritura. Por tanto, mientras se ayuda a los alumnos ISL a conocer y producir las normas inglesas, la comunidad ISL ha buscado crear y mantener una atmósfera de tolerancia de las diferencias en la escritura L2 fuera de la clase ISL.

2.7 ESTUDIOS REALIZADOS EN EL CAMPO DE LA RETORICA CONTRASTIVA

Los estudios en el campo de la retórica contrastiva hasta la fecha se pueden dividir en dos áreas de investigación primordiales:

1) Análisis de las composiciones de alumnos (por lo general de enseñanza media y universitarios).

2) Análisis de tipos de textos profesionales, realizados para hablantes nativos (escritos por alumnos más avanzados, o por profesionales o grupos de escritores académicos).

La mayoría de estos trabajos comparan textos en inglés L1 y L2, o los primeros con los escritos en otras lenguas por hablantes nativos. Los métodos adoptados para el análisis, el tipo de características retóricas examinadas y las orientaciones en la interpretación de los hallazgos, cambian de una forma significativa entre los distintos trabajos, lo que hace su contraste muy difícil. A continuación se presentará un repaso de algunos de los estudios, organizados en cuanto a temas y métodos adoptados. El primer grupo examina los patrones retóricos de varias lenguas, basándose en fuentes como la crítica literaria tradicional. El segundo y tercero definen los patrones retóricos interculturales basados en el análisis de textos, a partir de ejemplos de composiciones de alumnos o de textos profesionales o académicos.

2.7.1 TEXTOS LITERARIOS Y MANUALES DE ESCRITURA

Una serie de estudios ha intentado definir un patrón retórico general en varios idiomas, basándose en la investigación de textos tradicionales, tales como trabajos literarios sobre novelas, historias cortas o manuales clásicos de composición. Algunos ejemplos son los estudios llevados a cabo por Hinds (1987) sobre el japonés, Kachru (1982) sobre el hindú y Niles (1981) sobre las lenguas orientales y árabes.

Hinds (1987), en su comparación entre textos japoneses, señala que hay dos estilos literarios, uno similar al inglés "introducción - cuerpo - conclusión" y otro denominado "ki-shoo-ten-ketsu" que consiste en la presentación de un tema, su desarrollo, un cambio para introducir un subtema, que no está directamente relacionado con la tesis principal, y una conclusión que no ha de ser necesariamente decisiva. Niles (1981), por otro

lado, ha investigado las tradiciones literarias de lenguas agrupadas en orientales y árabes, deduciendo que los orientales basan su pensamiento en las experiencias inmediatas, no necesitando el individuo expresar su opinión, mientras que los árabes utilizan la coordinación más que la subordinación. Sin embargo tales tipos de estudios han sido criticados por basarse en textos que no son válidos para el análisis, esto es, explican los patrones discursivos de la L1 basándose en composiciones de estudiantes. En realidad los alumnos en sus redacciones no siguen necesariamente las pautas de los textos literarios.

2.7.2 COMPOSICIONES REALIZADAS POR ALUMNOS

BIBLIOTECA VIRTUAL MIGUEL DE CERVANTES

La mayoría de las investigaciones en torno a la retórica contrastiva entran dentro de esta categoría. Esto se debe a que su desarrollo comenzó por el interés de los educadores por que sus alumnos mejoraran la redacción del ISL. Se pensaba que el problema de la pobreza de las redacciones de estos alumnos se debía a un conflicto entre los patrones discursivos. Para investigarlos y comprenderlos en las distintas culturas, la mayoría de los estudios comparan las composiciones escritas en inglés por hablantes no nativos con otras redactadas por nativos, principalmente angloamericanos. A continuación se presenta una serie de trabajos basados en textos escritos por alumnos:

(Refl= reflexivo, Narr= narrativo, N esp= no especificado, Arg= argumentativo/ persuasivo, Exp= expositivo)

AUTOR	TIPO DE TEXTO	LENGUAS COMPARADAS	ESCRITOR	CORPUS	CARACTERISTICAS ANALIZADAS /METODOS
Kaplan (1966)	N esp	semítica, oriental, lenguas romances	universitarios USA no nativos	598 inglés	desarrollo de párrafos
Santana-Seda (1974)	N esp	español e inglés	universitario de Puerto Rico y USA, especializados en inglés y español	100 inglés 100 español	estructura de los párrafos

Kobayashi (1984)	Exp & Narr	japonés e inglés	universitarios de USA y Japón (L1,L2)	676 inglés y japonés	patrones retóricos (p.ej. de general a particular) la ubicación y el tipo de afirmación general
Ouaouicha (1986)	Arg	árabe e inglés	universitarios marroquíes y USA	70 árabe 70 inglés	razonamiento argumentativo
Connor (1987)	Arg	finlandés, alemán, inglés (británico y USA)	alumnos de 16 años de cada país	10 finlandés 10 alemán 10 británico 10 USA	estructura textual argumentativa (p.ej. situación - problema - solución -evaluación)
Fagan & Cheong (1987)	Exp	chino e inglés	alumnos enseñanza media de inglés de Singapur	60 inglés	patrones retóricos generales (p.ej. chino: introducción - cuerpo - subtema - conclusión)
Ostler (1987)	N esp	árabe, español, japonés, inglés	universitarios nativos de cada idioma	40 árabe 40 español 40 japonés 40 inglés	patrones retóricos y sintácticos
Bickner & Peyasantiwong (1988)	Refl	tailandés e inglés	alumnos enseñanza media Tailandia y USA	50 tailandés 40 inglés	uso de la lengua, estructuración, estilos analíticos
Choi (1988)	Arg	coreano e inglés	universitarios de USA y Corea (L1,L2)	76 inglés 49 coreano	coherencia y estructura textual argumentativa (p.ej. reivindicación - justificación - conclusión)
Connor & Lauer (1988)	Arg	inglés británico, USA y Nueva Zelanda	alumnos enseñanza media	50 británico 50 USA 50 N Zelanda	macroestructura del argumento, análisis del razonamiento y persuasión
Cook (1988)	N esp	español e inglés	graduados españoles (L1,L2)	48 español 48 inglés	estructura de los párrafos (p.ej. simple, subordinado, coordinado) y organización general del contenido (p.ej. idea principal implícita)
Indrasuta (1988)	Narr	inglés y tailandés	alumnos enseñanza media USA y tailandeses (L1,L2)	30 inglés 30 tailandés 30 inglés (L1,L2)	mecanismos de cohesión (p.ej. referencia - sustitución), estilo narrativo, forma y función del discurso
Reid (1988)	Arg	árabe, español, chino, inglés	nativos de estas lenguas que hacen el TOEFL	768 ensayos escritos en inglés	análisis estadístico de 14 factores (p.ej. léxico, cohesión, fluidez discursiva)
Lux (1991)	N esp	español e inglés	universitarios de USA y Ecuador	158 en total	estructura retórica, formas sintácticas oracionales
Montaño-Harmon (1991)	N esp	español e inglés	alumnos enseñanza media mejicanos y USA	50 inglés 50 español	patrones discursivos (longitud, tipos de oraciones, cohesión léxica y sintáctica, coherencia)
Crismore et al. (1993)	Arg	finlandés e inglés	estudiantes y graduados de USA y Finlandia	20 finlandés 20 USA	metadiscurso: marcadores textuales, marcadores interpretativos, escudos, marcadores de certeza...
Schleppergrell & Colombi (1997)	Arg	español e inglés	alumnos enseñanza media	2 USA de padres nativos de español	

Una gran parte de estos ensayos apoya las hipótesis de la retórica contrastiva y presentan algunas pautas discursivas basadas en los aspectos culturales de varias lenguas. Se pueden clasificar en tres grupos según se investiguen los modelos retóricos de la L1 basados en:

1) fuentes en L2 (por ejemplo redacciones escritas en inglés por hablantes no nativos).

2) redacciones escritas en la lengua del alumno.

3) redacciones escritas en L1 y L2.

En el primer apartado, se encuentra el proyecto realizado por Kaplan (1966), que ha sido criticado por contemplar solamente los materiales realizados en L2 para llegar a conclusiones sobre las normas discursivas en L1. Otro estudio perteneciente a este primer grupo, es el realizado por Fagan y Cheong (1987) que describe los modelos retóricos chinos. Estos autores afirman que las composiciones chinas muestran con más frecuencia el patrón: "introducción-cuerpo-subtema (relacionado o de contraste)-conclusión", que el más típico inglés: "introducción-cuerpo-conclusión". Además, sostienen que la escritura china permite más digresión y repetición, y por tanto presenta un estilo indirecto con un lenguaje metafórico y florido. Reid (1988), por otro lado, ha llevado a cabo un análisis estadístico multivariado de más de 700 composiciones en tono persuasivo, con el fin de comparar y contrastar las variaciones en la escritura de estudiantes árabes, chinos y españoles al realizar el examen del TOEFL. Su estudio concluye que los hablantes tanto españoles como árabes tienden a coordinar de forma un tanto libre su escritura, mientras que los chinos se inclinan por utilizar un alto porcentaje de palabras de contenido así como de subordinación, lo cual refleja la precisión léxica y la densidad que caracteriza a esta cultura.

El segundo grupo investiga las pautas de escritura de distintas culturas directamente desde textos escritos en su lengua nativa, por alumnos de diferentes países.

Bickner y Pesayasantiwong (1988) comparan los patrones de escritura entre alumnos de enseñanza media tailandeses y norteamericanos, llegando a la conclusión de que los alumnos tailandeses escriben con un estilo más formal, como se puede observar en su uso de expresiones neutras, por ejemplo utilizando formas impersonales, escudos[1] o definiciones de términos. Montaño-Harmon (1991) y Santana-Seda (1974) realizan, por otro lado, un contraste entre las características retóricas del español y las del inglés cuyas conclusiones se incluyen en el apartado 2.8 de este capítulo.

BIBLIOTECA VIRTUAL

Connor (1987) y Connor & Lauer (1988) examinan la estructura de los textos argumentativos en finlandés, alemán y en las diferentes variedades del inglés, como son, el británico, el norteamericano y el neozelandés. Los resultados de este estudio indican que, en los textos tanto finlandeses como alemanes, la estructura "situación-problema-solución-evaluación", no se utiliza de una forma consistente. Además, de entre los alumnos de países de habla inglesa, los norteamericanos recibieron las puntuaciones más bajas en sus textos de tipo argumentativo. Observan también, que los alumnos de todos los grupos utilizaron pocos detalles de credibilidad y afectividad. Finalmente, Connor y Lauer dedujeron que la escritura de tipo argumentativo es una tarea difícil para todos los alumnos de enseñanza media.

Crismore et al. (1993) también han llevado a cabo una investigación sobre redacciones escritas en L1. Su estudio se centra en el uso de metadiscurso en las composiciones escritas por estudiantes en finlandés y en inglés, llegando a la conclusión de que los finlandeses utilizan más escudos y marcadores de actitud, y los americanos dan más importancia a transmitir certeza y a citar las fuentes. El autor concluye que el metadiscurso

es parte de la pragmática del lenguaje pero que es muy difícil obtener la destreza en este área en una lengua extranjera.

Existe un número considerable de estudios centrados en las características retóricas de los textos escritos tanto en L1 como en L2, para así investigar si hay una transferencia de ciertas preferencias retóricas de la primera lengua a la segunda. Algunos de estos trabajos son los realizados por Kobayashi (1984), Choi (1988), Indrasuta (1988) y Ouaouicha (1986).

Kobayashi ha estudiado y comparado los patrones retóricos japonés e inglés, investigando cuatro grupos de estudiantes: universitarios americanos (UA), universitarios japoneses que estudian inglés como segunda lengua en América (JA), universitarios japoneses que estudian inglés como segunda lengua en Japón (JJ) y universitarios japoneses en Japón (UJ). Una conclusión de su trabajo fue que los estudiantes japoneses prefieren la estructura "de específico a general", mientras que los americanos optan más por la "de general a específico". Otra deducción fue, que los patrones de escritura de los JA y los JJ son muy similares a los de los UJ, lo cual apoya la idea de que las características retóricas de la L1 se transfieren a la escritura en L2. Sin embargo Kobayashi también se dio cuenta de que los UJ y los JJ tienden a utilizar afirmaciones generales relacionadas con el texto, esto es, afirmaciones que revelan valores personales y sentimientos que tienen que ver con el tema de la composición, mientras que los UA y los JA utilizan frases que resumen o generalizan el mismo. Kobayashi demuestra que ciertas características retóricas pueden absorberse, por ejemplo, cuando el alumno reside por un tiempo en Estados Unidos; de todas formas, este estudio necesita más investigación que lo refrende.

Choi (1988) ha llevado a cabo un trabajo similar en el que examina la estructura de los textos argumentativos tanto en coreano como en inglés. Su conclusión es que los estudiantes americanos prefieren las estructuras:

[1] *El término escudo corresponde a su equivalente inglés "hedge", y hace referencia a todos aquellos mecanismos que se utilizan para*

"reivindicación - justificación - conclusión" o "problema - solución - conclusión"; por el contrario, los estudiantes coreanos en Corea se inclinan por: "problema-solución-conclusión" o "situación-problema-solución-conclusión". Los alumnos coreanos de ISL suelen utilizar los patrones preferidos por los estudiantes que viven en Corea. También señala que la retórica americana emplea un estilo directo y que los estudiantes de inglés utilizan los patrones retóricos de su L1 cuando escriben en inglés. Por tanto, las conclusiones del estudio de Choi están en línea con las del de Kobayashi.

Indrasuta (1988) se centra en los textos narrativos escritos por alumnos tailandeses y norteamericanos. El resultado de este análisis apoya la idea de la transferencia de la L1. Sin embargo, este autor atribuye las diferencias en los estilos de escritura de ambos grupos a la distinta función que la narrativa tiene en cada cultura. La finalidad de los estudiantes norteamericanos, al escribir una narración, es entretener e informar, los tailandeses, sin embargo, persiguen la instrucción. En este sentido, la percepción intercultural de los usos y las funciones de un género específico es un elemento importante a considerar en los estudios de retórica contrastiva. Desgraciadamente, muchos de los estudios basados en este tipo de composiciones han descuidado este tema. Incluso han fallado en reconocer que hay varios géneros de redacción, cada uno con distintos propósitos y distinto énfasis retórico. Por ejemplo, una visión muy ampliamente aceptada es que una composición descriptiva tiene una estructura más libre que una narrativa que a su vez la tiene menos libre que una argumentativa.

2.7.3 TEXTOS PROFESIONALES Y ACADÉMICOS

Recientemente un número cada vez mayor de estudios ha investigado otros géneros distintos de las composiciones realizadas por alumnos. Nos

suavizar o atenuar una afirmación (Salager-Meyer, 1993).

referimos a cartas comerciales, editoriales de periódicos o artículos de investigación de distintas disciplinas académicas. Muchos de estos trabajos han ido más allá de la estrecha visión de un texto como un producto terminado y han tenido en cuenta otros elementos que influyen en la producción de un texto, como pueden ser, la preocupación por el lector, las restricciones de un género específico o la(s) función(es) comunicativa(s) de un tipo de texto según las distintas culturas.

Hinds (1987), en su análisis del lenguaje de exposición japonés en los periódicos, sugiere que el grado de compromiso por parte del lector difiere en las distintas culturas. Señala que en japonés hay una preocupación por la coherencia y la claridad, siguiendo los cánones reconocidos de desarrollo lógico, aunque mucha de esta preocupación es influencia del desarrollo lógico occidental. Hinds, en vez de centrarse en las características retóricas superficiales, prefiere una orientación distinta, basada en la comprensión de la estructura discursiva, y ofrece una tipología que se centre en la responsabilidad del hablante/escritor frente a la responsabilidad oyente/lector. Mientras que en inglés el escritor es el principal responsable de una comunicación efectiva, en otras lenguas como el japonés, Hinds señala que el lector es el responsable. Por otra parte, los hablantes ingleses esperan del autor que elabore textos claros y bien organizados, a diferencia de los japoneses, que acusan al lector de no haber realizado un esfuerzo suficiente por intentar entender, si hay una interrupción en la comunicación.

En la redacción de cartas comerciales también se observa la diferente responsabilidad existente, en las distintas culturas, entre escritor y lector. Tras examinar un corpus de cartas comerciales en japonés, francés y en inglés americano, Jenkins y Hinds afirman que las escritas en inglés americano se centran en el lector, las francesas en el escritor, y las japonesas no se orientan en nadie, pues reflejan una tendencia general a encuadrar la comunicación en cuanto a la relación entre las personas y no en cuanto a las personas en sí. La investigación realizada por Clyne (1987), basada en textos alemanes de tipo académico, también apoya la idea de

que las diferentes culturas asumen distintos niveles de responsabilidad del lector.

Los estudios de retórica contrastiva basados en artículos de investigación se pueden agrupar en dos tipos: los que muestran patrones discursivos interculturales y aquellos que no aprecian una variación significativa entre las lenguas, proponiendo una comunidad discursiva identificada por un género común. Dentro de este último grupo se encuentran los estudios de Najjar (1988), López (1982) y Taylor & Tingguan (1991). Todos estos trabajos estudian la unidad semántica (US) de la introducción en los AI utilizando el modelo de las unidades semánticas formulado por Swales (1981), para el análisis de la estructura de las introducciones de los artículos de investigación.

VIRTUAL MIGUEL DE CERVANTES

Swales' Four Move Model

MOVE 1: establishing the field by centrality
MOVE 2: summarizing previous research
MOVE 3: preparing for present research (by indicating a gap, raising a question or extending a finding)
MOVE 4: introduction of present research (by stating the purpose or describing briefly present research)

(Swales, 1991a : 141)

Najjar estudia artículos de investigación árabes, López analiza artículos de investigación de varios países de habla hispana y Taylor &

Tingguan se centran en introducciones de AI chinos. Todos estos estudios concluyen que tanto el tipo y cantidad de información que se incluye, como la forma en que ésta se organiza dentro del género de los AI, es similar en las distintas lenguas. Aunque puede haber algunas diferencias en la frecuencia de utilización de ciertas unidad semántica, así por ejemplo, los científicos chinos parecen prestar menos atención al número 2, esto es, a resumir las publicaciones previas. Taylor & Tingguang señalan que el patrón de los "Four Moves" domina tanto en los AI ingleses como en los chinos y que por tanto no hay una forma china de escribir en el ámbito de la ciencia, que se pueda atribuir a características propias del sistema lingüístico chino. Tal afirmación se puede atribuir a la naturaleza uniforme del discurso científico como también señala Widdowson:

> Although...a Japanese, and a Frenchman, have very different ways of life, beliefs, preoccupations, preconceptions, and so on deriving from the primary cultures of the societies they are members of, as scientists they have a common culture (Widdowson, 1979:51).

Por tanto, Widdowson propone una retórica universal para la exposición científica, que se estructure de acuerdo con un cierto patrón discursivo que, con cierta tolerancia a las variaciones estilísticas individuales, imponga una conformidad en los miembros de la comunidad científica. Sin embargo, el hecho de que haya estudios que apoyan las diferencias interculturales en la organización retórica de los AI debilita esta hipótesis. Algunos de estos estudios son: Fredrickson & Swales (1994), Clyne (1987) y Mauranren (1991,1992,1993).

Fredrickson & Swales (1994) observan, en su tratado sobre introducciones de AI en sueco, que muchos de estos AI muestran en la unidad semántica 1 "una historia introductoria". Ante la pregunta de por qué varios miembros de esta comunidad discursiva concreta piensan que necesitan presentar a los miembros una historia que les entretenga, señalan el problema de lo pequeña que es la comunidad discursiva y que por tanto, la competencia por los escasos lectores puede afectar el propósito y la forma

de las introducciones de los artículos. Reconociendo que el número de lectores de AI escritos en sueco es bastante bajo, Fredrickson & Swales opinan que el fin de estas historias un tanto atractivas que se escriben al inicio de un AI es atraer, al menos inicialmente, a los lectores.

En su estudio sobre AI en Alemania, Clyne (1987) afirma, que los científicos alemanes que escriben en inglés, utilizan los mismos patrones discursivos que en alemán, lo que permite más digresión. Sin embargo, explica que esta digresión es funcional, puesto que da la oportunidad de presentar una teoría o ideología, aportar una información general o entrar en polémica con otro autor. Clyne también advierte que hay que intentar obtener una comprensión de la estructura gramatical subyacente de la lengua que se estudia, antes de comenzar a buscar patrones retóricos. Además, en su artículo de 1983, señala que los temas relacionados con la linealidad y la digresión no se pueden apartar totalmente de las estructuras gramaticales de las lenguas.

Mauranen (1991,1992,1993) ha llevado a cabo una serie de estudios sobre las diferencias retóricas entre el inglés y el finlandés en artículos académicos y profesionales. Uno de sus estudios está enfocado a la estructura de las introducciones. En 1993 señala que los finlandeses emplean una estrategia de enfoque final o "end-weight" por lo cual la introducción de los temas centrales en los textos viene después. Indica que comenzando los escritos por ideas secundarias y aproximando gradualmente los puntos cruciales puede crear un efecto de vaguedad en un lector que espera saber desde el principio cuales son los elementos principales del texto. También se observa este retraso en la presentación del tema en los editoriales finlandeses donde se tiende a una gran dependencia del contexto (Tirkkonen-Condit & Lieflander-Koistinen, 1989).

Otro de sus estudios se centra en observar cómo la retórica opera a través de la referencia, en los artículos académicos. Mauranen (1992) afirma que los nativos finlandeses emplean menos demostrativos que los ingleses,

y el efecto retórico resultante es que da la sensación de ser menos persuasivo que cuando se usa "this" con más frecuencia, pues este demostrativo invita a la solidaridad del lector para con el escritor, presentándose como que están del mismo lado, como si vieran las cosas con la misma perspectiva. Además, en otro estudio sobre el discurso académico (1991), examina las diferencias culturales en la retórica de la reflexividad, y determina que los textos finlandeses contienen menos niveles de esta característica que los angloamericanos. Por tanto, los textos finlandeses parecen favorecer un estilo de escritura personal y contribuir a una estrategia retórica más implícita que la típica de los textos de los economistas de habla inglesa. Concluye que tales diferencias interculturales se deben al sistema educativo.

BIBLIOTECA VIRTUAL

La retórica contrastiva también necesita considerar la percepción intercultural de la función del género concreto que se está estudiando. Este tema se plantea en los trabajos de Teh (1988), Bhatia (1989) y Mauranen (1994). Teh y Bhatia realizan estudios interculturales de cartas comerciales escritas en el sur de Asia y en países occidentales. En su análisis de la estructura discursiva en cartas promocionales, escritas por multinacionales, Teh observa que las empresas locales de Singapur no prestan tanta atención a la presentación de credenciales como lo hacen las de las empresas occidentales. Bhatia, en su estudio de cartas de solicitud de empleo, observa que la función de este tipo de carta parece distinta en Asia y en Occidente. Los solicitantes occidentales escriben esta carta con el fin de autoalabarse, y convencer al lector de su capacidad para desempeñar el trabajo. Por el contrario, los solicitantes del sur de Asia, tan sólo redactan esta carta para indicar que se adjunta el curriculum. Así, los estudios de Teh y Bhatia plantean un tema importante: si los géneros se definen en base a sus características formales y funcionales, a pesar de tener la misma denominación, en el caso de las cartas de solicitud de empleo se puede estar comparando dos tipos de texto diferentes.

2.8 CARACTERISTICAS RETORICAS DEL ESPAÑOL

A pesar del número de estudios de retórica contrastiva en los que se compara el idioma español, (en su gran mayoría hispanoamericano) con el inglés, la información disponible no es muy significativa. Estos trabajos se han limitado primordialmente, al análisis de composiciones realizadas por alumnos. Tratados más profundos de análisis textual y su comparación entre estos dos idiomas, se han realizado principalmente en tesis doctorales que no han sido publicadas. Algunos ejemplos de éstas son los siguientes:

Santana-Seda (1975) examina la organización de los párrafos, comparando composiciones hechas en clase por 200 universitarios, 100 ingleses y 100 puertorriqueños. Montaño-Harmon (1991) analiza el patrón discursivo de 850 escritos, realizados por alumnos de enseñanza media de California y Méjico, para comparar el español mejicano con el inglés norteamericano. Lux (1991) estudia 158 redacciones, escritas por alumnos de Ecuador y Estados Unidos, para identificar las características contrastivas y explicar las influencias culturales y de desarrollo. Los cuatro grupos de alumnos universitarios que estudia son: 1) Norteamericanos que escriben en inglés, 2) Norteamericanos que escriben en español, 3) Hispanoamericanos que escriben en inglés, 4) Hispanoamericanos que escriben en español. Otros trabajos comparan las características retóricas en análisis multilingües: Así, por ejemplo, Ostler (1988) estudia las peculiaridades de organización interculturales, en 160 redacciones escritas por hablantes japoneses, españoles y árabes. Reid (1988) lleva a cabo un análisis cuantitativo de 768 composiciones escritas en inglés por nativos árabes, chinos, españoles e ingleses, para examinar la fluidez discursiva, la elección léxica y los mecanismos de cohesión. En el siguiente cuadro se resumen los hallazgos de estos estudios:

CARACTERISTICAS RETORICAS DEL ESPAÑOL

EL DISCURSO ESPAÑOL COMPARADO CON EL DISCURSO INGLES	ESTUDIOS EN QUE SE SEÑALA
* Oraciones más largas.	Santana-Seda (1974), Ostler (1988), Vázquez-Ayora (1977), Reid (1988)
* Oraciones caracterizadas por la subordinación y coordinación. Estructuras más libres.	Santana-Seda, Vázquez-Ayora, Montaño-Harmon (1991), Bar-Lev (1987), Reid, Lux (1991)
* Menos oraciones por párrafo.	Ostler, Santana-Seda.
* Introducciones más largas. Se evita introducir el tema directamente.	Scarcella (1984), Vázquez-Ayora, Ostler, Bar-Lev
* Párrafos digresivos (por ejemplo, alto porcentaje de oraciones no secuenciales que no están directamente conectadas con la tesis)	Santana-Seda, Reid
* Estilo más abstracto, florido y elaborado.	Montaño-Harmon, Vázquez-Ayora, Carlson (1988), Lux

Según estos trabajos, los hispanohablantes tienden a escribir oraciones más largas que los angloparlantes. Vázquez-Ayora (1977), en su manual de traducción, confirma esta tendencia:

> Todos los que han practicado la traducción anglo-española tienen la experiencia de que la versión española tiende a ser mucho más larga que en el caso inverso. Este "margen" se debe precisamente a la gran economía de la lengua anglosajona. Si recordamos las características y propiedades enumeradas... esa lengua posee la ventaja de ser concreta,

> perfilada, aerodinámica, directa... el español se desenvuelve en el "plano intelectivo"(336).

Bar-Lev señala que los párrafos españoles tienen estructuras más libres en cuanto a la presentación de la información, debido a que las frases tienden a ser más elaboradas que las escritas en inglés. Reid observa que en los párrafos españoles hay un porcentaje más bajo de sustantivos y de palabras con contenido. Lux opina que el inglés está más orientado a la información siendo el español más interactivo, en el sentido de que al utilizar más oraciones subordinadas, usa un tono más personal. Además, Lux y Montaño-Harmon aprecian que el español utiliza oraciones más largas, con más subordinación y con una extremada elaboración sintáctica, mientras que el inglés valora más la eficacia. Por esto los párrafos españoles contienen menos frases. Santana-Seda indica que hay un porcentaje alto de párrafos con una o dos oraciones en las composiciones españolas, siendo esto muy raro en los ingleses.

Por otro lado, la mayor parte de los párrafos ingleses muestran una gran linealidad en su desarrollo; por el contrario, los españoles suelen ser digresivos y abstractos. El análisis de Santana-Seda presenta múltiples ejemplos de oraciones no secuenciales en la escritura de los hablantes españoles, por ejemplo, las oraciones no están relacionadas directamente con el párrafo. Además, un gran número de párrafos en nuestro idioma son aditivos. Su estudio revela también, que los párrafos españoles demuestran una clara preferencia por las construcciones aditivas (coordinadas) y explicativas (subordinadas), en cambio los ingleses utilizan un porcentaje más alto de oraciones explicativas y causales (ambas subordinadas). En definitiva, los escritores españoles parecen reducir el desarrollo lineal. Montaño-Harmon, por su parte, observan que los escritores ingleses utilizan mucho la enumeración (first, next, then...), y los españoles prefieren la repetición por medio de la sinopsis en las relaciones aditivas y explicativas. Además, Lux indica que el estilo inglés es más informativo, y que los españoles tienden a ser más abstractos. Carlson (1988), por último, destaca

que hay términos más vagos y oraciones más complejas en las redacciones escritas por los españoles.

Otra diferencia se basa en que las redacciones escritas por hablantes españoles constan de introducciones más largas. Scarcella y Bar-Lev demuestran cómo los españoles comienzan proponiendo una tesis que ocupa más de la mitad del texto. Montaño-Harmon explica que esto se puede deber a la tendencia de éstos a evitar el introducir el tema directamente, rehusando un comienzo abrupto en sus trabajos.

Sin embargo, los escritos en español parecen demostrar un desarrollo más profundo del tema. Ostler y Lux se dan cuenta de que los autores españoles utilizan más puntos de apoyo de sus tesis que los norteamericanos. Además, los párrafos españoles demuestran una preocupación por la forma artística. Vázquez-Ayora, en su manual de traducción, comenta que la complejidad del texto en español se puede deber, no sólo a la longitud de las oraciones, sino también a un estilo excesivamente elegante, por lo menos desde el punto de vista del escritor inglés. Montaño-Harmon, tras examinar varios libros de texto mejicanos dedicados a la escritura, apunta la existencia de un énfasis en la comunicación efectiva basado en la elocuencia; en español mejicano se utilizan términos muy floridos en las composiciones formales. Lux señala que los escritos en español por ecuatorianos además de tener una gran elaboración sintáctica, también se pueden considerar recargados.

Todos los comentarios expuestos anteriormente parten, principalmente, de estudios basados en redacciones escolares. Ninguno de estos hace pensar que exista alguna diferencia intercultural en la macroestructura de los textos (por ejemplo en las estructuras textuales argumentativas como han estudiado Choi (1988) y Kobayashi (1984)). Existen muy pocos estudios realizados en otros géneros; por ejemplo, López (1982) analiza AI, señalando que no hay diferencias significativas en las características de los escritos en español y en inglés. En lo que respecta a

esto, la descripción de las preferencias retóricas de los escritores españoles, en general, se ha desarrollado desde un área de investigación demasiado estrecha. Para poder formular una teoría sobre la estructura discursiva española predominante, la investigación necesita considerar además otros géneros escritos por hablantes nativos. Es posible que otros géneros permitan una mayor diferenciación intercultural, a pesar de que López (1982), en su estudio, señala que no hay unas diferencias retóricas significativas entre los textos ingleses y los españoles.

El resumen anteriormente expuesto sobre los estudios de retórica contrastiva existentes, presenta varios temas que la investigación necesita afrontar. Como ya se ha señalado, hay mucha controversia en torno a este tipo de análisis. Sin embargo, el aumento últimamente del número de estos trabajos, sirve como indicación de que la retórica contrastiva es un campo muy atractivo, que puede aportar múltiples datos para la comprensión de la naturaleza de los textos, desarrollando métodos para el análisis textual, sensibilizándose ante las diferencias culturales, y lo que es más importante, explorando aplicaciones pedagógicas diseñadas para ayudar a los alumnos de lenguas extranjeras.

2.9 CONTRIBUCION DE LA RETORICA CONTRASTIVA A LA ENSEÑANZA DE LA ESCRITURA L2

La RC se ha preocupado por resolver cuestiones como lo que los estudiantes traen con ellos de sus propias culturas y cómo lo que ellos traen influye de forma recíproca con lo que se encuentran cuando empiezan a redactar en inglés.

Si preguntamos cuál es la contribución de la RC a la enseñanza de la escritura L2, vemos que su hallazgo esencial, el de que existen diferencias, no ha avanzado mucho más allá de su pronunciamiento inicial hace más de 30 años. Desde entonces, la investigación en la RC ha trabajado en probar,

o a veces no probar, la existencia de la RC, y completar los detalles sacando más diferencias. Los investigadores de la RC aparentemente no han estado muy interesados en explorar las implicaciones ideológicas de su trabajo y, aveces, los profesores han estado demasiado ansiosos de adherirse a conclusiones cuestionables de la investigación de la RC.

Tal recuento final puede parecer descorazonador, pero los lingüistas y los científicos cognitivos han afirmado desde hace tiempo, que los individuos se mantienen ignorantes del funcionamiento de su propio aparato cognitivo, tal como el lenguaje, a menos que su sistema se ponga explícitamente en contacto, y se compare, con otros sistemas. La RC puede, de forma muy útil, ser vista no como el estudio de patrones retóricos conducidos de forma interna y cultural-específicos, sino más bien como el estudio de las diferencias o preferencias, en las elecciones pragmáticas y estratégicas que los escritores hacen en respuesta a la demanda externa y a las historias culturales. Visto de esta forma, la RC puede claramente hacer una contribución a una pedagogía, que vea las instrucciones de la escritura como el esfuerzo para hacer que todos los estudiantes, no sólo los de habla no inglesa, se den cuenta de las opciones apropiadas en una variedad de tipos de texto y contextos de escritura.

Por otro lado, Leki (1991) señala que la RC tiene varias implicaciones para el profesor ISL. En primer lugar, la investigación conforme a la RC ayuda a los alumnos a entender que las preferencias en los estilos de escritura están influidas culturalmente. Además, la conciencia puede beneficiar a los alumnos psicológicamente, pues ellos se pueden sentir bien consigo mismos sabiendo que su escritura en inglés no está mal tan solo porque exhibe algunas características retóricas de su primera lengua. Por último, la RC ayuda a explicar por qué y cómo deberían los profesores clarificar las expectativas de la audiencia angloparlante en cuanto a los escritores ISL.

Además, la nueva y más amplia definición de RC tiene ulteriores implicaciones para los profesores de hablantes ISL. Los profesores necesitan ser conscientes de las diferencias culturales en la escritura de sus alumnos y además entender su comportamiento en las composiciones y revisiones que realizan. También necesitan ser sensibles a los diferentes patrones internacionales que existen a través de las culturas y adaptar los grupos de escritura así como otras actividades del aula, en base a esto. Por último, con el fin de ayudar a sus alumnos ISL para que lleguen a tener éxito en su escritura en el ámbito universitario, los profesores necesitan ser sensibles a las complejas interacciones entre cultura, género y comunidad discursiva.

BIBLIOTECA VIRTUAL MIGUEL DE CERVANTES

2.10 RETOS DE LA RETÓRICA CONTRASTIVA

Este apartado intentará resumir algunos de los retos ante los que se encuentra la retórica contrastiva, señalará cómo va a afrontar una serie de ellos este estudio sobre los resúmenes, y analizará determinadas contribuciones muy valiosas que los investigadores de la retórica contrastiva han aportado a la lingüística aplicada.

Los principales puntos débiles de los trabajos realizados en el pasado, tienen que ver con la metodología, las interpretaciones etnocéntricas de los hallazgos y la visión demasiado estrecha de los textos. Por ejemplo, se han estudiado las redacciones hechas por escolares de enseñanza primaria, a pesar de que se acepta la idea de que la organización discursiva es un aspecto que surge de forma tardía en la competencia escrita (Mohan & Lo, 1985; Connor & Lauer, 1988). Otros estudios se han basado en manuales de estilo para describir los patrones retóricos de culturas concretas, no teniendo en cuenta el hecho de que muchas veces las normas no son reflejo de la forma real de escribir. Por último, algunos tratados ignoran las restricciones propias de cada género de las composiciones, agrupándolas en uno general único.

También se ha criticado la interpretación de los hallazgos. En primer lugar, la mayoría de los estudios basan su análisis en el inglés como lengua término de comparación, lo cual puede llevar a una descripción etnocéntrica de los patrones retóricos del inglés (lineal) con otros (no lineales). Dentro de una sociedad que valora el estilo indirecto y la voz individual (Matalene, 1985; Hinds, 1987), las características retóricas no lineales de otras lenguas se suelen ver a menudo de una forma negativa desde el punto de vista anglófono. Sin embargo, tal visión etnocéntrica es difícil de contrarrestar cuando el inglés es la lengua término, y el fin principal es mostrar a los alumnos cómo escribir composiciones aceptables en inglés para lectores nativos ingleses y educados en esa cultura. Si la retórica contrastiva se extendiese a otros idiomas como lenguas término, tal visión podría cambiar. Después de todo, una de las tareas de todo profesor de L2 ha sido siempre comunicar una información cultural positiva a un grupo de alumnos, a menudo confinados a las fronteras de su propia cultura.

Otro tema asociado a la interpretación de los hallazgos tiene que ver con el peligro de la excesiva generalización. Debido a que las culturas se han definido en base a grupos lingüísticos, con frecuencia se ha ignorado la diversidad de aquellas que utilizan un mismo idioma. Así, el grupo de hispanohablantes se ha considerado, a menudo, como una única cultura. Los patrones retóricos observados en hablantes de español que viven en Puerto Rico no tienen que ser necesariamente iguales a los de los hablantes de España o de Argentina.

Muchos de los estudios realizados en el pasado se han basado en una visión muy estrecha del texto, al ignorar el contexto en el que aparece. Así pues, las diferencias de los patrones retóricos se puede deber no sólo a las diferencias culturales sino también a:

1. Las prácticas de enseñanza de los textos (factores de desarrollo).

2. Varios patrones interculturales en los distintos tipos de texto.

3. Desigual percepción del mismo género (que tiene distintas funciones).

4. Dispares comunidades discursivas (un género se puede utilizar en distintas comunidades discursivas cuya experiencia y fines sean diferentes).

Por último, la investigación de la retórica contrastiva en su conjunto se ha centrado en una elección esporádica de lenguas. Mientras que se han llevado a cabo bastantes profundizaciones sobre algunas lenguas (chino, árabe, finlandés), hay otras que se han descuidado. Para poder ejercer una influencia pedagógica más amplia en las clases de lenguas extranjeras, se necesitaría seguramente realizar un mayor número de análisis para conseguir una percepción más equilibrada de las lenguas.

2.11 EL VALOR DE LA INVESTIGACIÓN EN EL CAMPO DE LA RETÓRICA CONTRASTIVA

A pesar de las muchas deficiencias que la retórica contrastiva contiene, un valor muy importante de este campo de estudio es el interés por la concepción de los textos como discurso. Así la retórica contrastiva señala la importancia del estudio del lenguaje a nivel discursivo y de la enseñanza de las lenguas. En esta línea Mauranen (1994) señala en su investigación:

> The language-related areas which were problematic were to do with language as discourse rather than language as code. This discourse view of language seemed rather vague among the interviewees, especially as concerns the borderlines between language use and personality, nationality, and thinking. This uncertainly, together with

> underestimating cultural differences in the genre systems, may put the foreign students in a disadvantageous situation.(37)

Los tratados de la retórica contrastiva que tienen en cuenta la naturaleza multidimensional de los textos, también señalan la necesidad de un examen de las diferencias culturales en los géneros. Un estudio con una visión más amplia del texto da importancia al propósito comunicativo de éste, por lo que es necesario llevar a cabo un análisis del género intercultural. Como consecuencia, la investigación en la retórica contrastiva puede ofrecer al estudiante de una segunda lengua una visión sinóptica del sistema de los géneros, y le puede ayudar a familiarizarse con algunos de ellos, que pueden ser cruciales para su éxito en ciertas disciplinas.

Por todo esto, la investigación en la retórica contrastiva nos da una visión del texto multidimensional, y así, permite una comprensión más amplia de la existencia de distintos patrones retóricos. Este tipo de análisis ha explorado factores que juegan un papel muy importante en la creación de las diferencias superficiales de los esquemas discursivos, más allá de identificarlos. Un resumen de los patrones discursivos más importantes es el siguiente:

DISTINTOS PATRONES DISCURSIVOS	AUTORES
Tradiciones retóricas	Kaplan, 1966
Factores educacionales	Mohan & Lo, 1985
Diferentes papeles del género	Mauranren, 1994
Relación escritor - lector	Hinds, 1987
Tamaño de la comunidad discursiva	Fredrickson & Swales, 1994

La retórica contrastiva, por tanto, es un área de investigación en desarrollo con fines pedagógicos prácticos. El conocimiento obtenido de la identificación de las diferencias y similitudes retóricas de varios tipos de texto, permite tanto al profesor como al alumno hacer frente a los importantes elementos culturales que afectan a la naturaleza, el uso y la producción de estos textos. Así lo señala Kaplan (1987) en su ejemplo de clases de composición en L2:

> A native speaker of any particular language has at his disposal literally hundreds of different mechanisms to signify the same meaning...the non-native speaker does not posses as complete an inventory of possible alternatives, does not recognize the sociolinguistic constraints on those alternatives... From a pedagogical point of view, it is the responsibility of the SL teacher to increase the size of the inventory, to stipulate the sociolinguistic constraint, and to illustrate the ways in which a choice limits the potentially following text (10-15).

Por otro lado, el análisis de los resúmenes que vamos a realizar en este estudio intenta alcanzar alguno de los retos de la investigación de la retórica contrastiva comentados anteriormente. En primer lugar, los resúmenes suponen una fuente de información fiable. Son escritos por profesionales del campo lingüística y de la medicina, en este caso, y por tanto reflejan patrones discursivos propios de su área de conocimiento, y de este género en particular. En segundo lugar, para evitar realizar una generalización de los patrones discursivos culturales utilizados en un mismo idioma, este estudio se centrará únicamente en resúmenes escritos por españoles y por norteamericanos. En tercer lugar analizaremos el contexto en que se incluyen estos resúmenes. Examinaremos el género de los artículos de investigación, el propósito comunicativo de los resúmenes y sus lectores, para conseguir una visión lo más completa posible de estos textos.

Con el propósito de lograr una descripción del contexto teórico de nuestro análisis, antes de proceder al mismo, nos parece interesante prestar atención al tema del multiculturalismo, centrándonos en los aspectos que más interesan en este trabajo. Posteriormente, pasaremos a analizar la

destreza de la escritura, y más en concreto, el tema de la escritura L1 y L2, así como la escritura académica y científica. En un siguiente capítulo procederemos a tratar el tema del género, y dentro del mismo el concepto de resumen para pasar a detallar sus características principales.

∴∴∴∴∴∴∴∴∴∴ ∴∴∴∴∴∴∴∴∴∴ ∴∴∴∴∴∴∴∴∴∴

BIBLIOTECA VIRTUAL MIGUEL DE CERVANTES

BIBLIOTECA VIRTUAL
MIGUEL DE CERVANTES

3. El multiculturalismo

BIBLIOTECA VIRTUAL MIGUEL DE CERVANTES

3.1 LA INTERCULTURALIDAD

Los idiomas son fenómenos de muchas facetas, por lo que pueden y deberían ser estudiados desde distintos ángulos. Así, en el campo del estudio de las lenguas nos encontramos que hay una diversidad de puntos de vista. Por ejemplo, en un extremo están aquellos lingüistas que intentan aislar los problemas específicos, excluyendo un número demasiado alto de variables y, para ello trabajan con oraciones no contextualizadas, bajo una única variable del lenguaje. En el otro extremo se encuentran aquellos lingüistas que defienden que las estructuras lingüísticas deben ser estudiadas con relación a su marco cultural, social, psicológico y discursivo auténticos. Además señalan que los idiomas son como son, con el fin de tolerar la variación y resistirse al manejo brusco, como ocurre en el caso del habla improvisado y, por tanto, el analizar la homogeneidad artificial, esto es, ejemplos esterilizados del lenguaje de forma aislada, nos dará cuando menos una visión limitada. Lo ideal sería que los resultados de estas dos tendencias se suplementasen. Pero aveces, por desgracia, sus mundos conceptuales son demasiado diferentes para permitir la translación de uno a otro.

Sobre la base de todo esto, se puede decir que uno de los principales problemas en el estudio del lenguaje es la fragmentación, esto es, la tendencia de muchas escuelas de lingüística a mirar al lenguaje desde su propio punto de vista restringido y a menudo demasiado técnico. Los lingüistas, por tanto deberían ser conscientes de los problemas más allá de su propia perspectiva personal y, ser capaces de unir su propio trabajo a ese que surge de otras escuelas y a una observación de campo del material auténtico. Pero, a pesar de esto, también es un hecho que el desarrollo del trabajo de los lingüistas está yendo cada vez más en la dirección de un expansionismo. Así, la psicolingüística relaciona el lenguaje a la psicología, la sociolingüística a las estructuras sociales, la neurolingüística al proceso del lenguaje humano, la lingüística computacional a la tecnología y la inteligencia artificial, la lingüística aplicada al aprendizaje de idiomas y su enseñanza, la lingüística histórica a los cambios de la cultura a través de los tiempos, los estudios del estilo a consideraciones intertextuales, etc. Y, por último, dentro de la descripción del lenguaje en sí mismo, se ha aprendido a analizar no sólo los sonidos, las expresiones y las oraciones, sino también los macropatrones y el discurso textual.

Todos estos desarrollos traen consigo nuevos retos y uno de ellos tiene que ver con la interculturalidad y la retórica contrastiva. Aunque este desafío necesita más argumentación teórica y más investigación práctica, es un hecho que ésta es una realidad que tiene visos de facilitar importantes aplicaciones prácticas, básicamente mejorando la comunicación y el entendimiento intercultural. Por otro lado, la constante búsqueda de técnicas más efectivas para la enseñanza de las lenguas ha llevado a la conexión entre la lengua y la cultura. Así en la actualidad, la preocupación por la introducción de aspectos culturales en la clase de idioma, es uno de los grandes debates en el campo de la didáctica de las lenguas (Dyrham & Zárate, 1997)

Si hacemos un repaso por la historia, vemos que la cultura clásica formó una parte integral de la clase de lengua cuando los ejemplos gramaticales se

tomaban de versos escritos por conocidos poetas, y cuando los estudiantes aprendían inglés, español o alemán, leyendo a Shakespeare, Cervantes o Goethe. Se suponía que esto les daba pistas sobre la cultura local, así como sobre la cultura humanista. Hoy en día, el uso frecuente de elementos de la vida cotidiana crea la necesidad de adquirir una competencia socio-cultural y, de esta forma aumenta el ámbito de la enseñanza de las lenguas. En el caso de los estudiantes con fines específicos, la situación se complica por el poco tiempo que se concede a la clase de lengua. Esta situación coloca el problema en términos de eficacia absoluta, pero en las peores condiciones posibles, pues por un lado, el nivel inicial de conocimiento de la lengua del alumno, la competencia comunicativa y la motivación a menudo son un problema, y por otro lado, la mayoría de los profesores de idiomas saben muy poco o casi nada del campo específico de sus alumnos, al menos cuando comienzan a impartir estos cursos. Por tanto, bajo estas condiciones, la cultura toma un nuevo significado.

A pesar de que aunque se pueda pertenecer a una misma comunidad académica y de que parezca que se habla un lenguaje común, la forma en que se piensa, se comunica o se escribe está en gran manera influenciado por nuestra lengua materna y nuestro país de origen. La etnografía y la sociología han confirmado la idea de que la mayor parte del iceberg llamado cultura, está sumergido en la parte inconsciente de nuestro cerebro y comportamiento (Maille, 1999). La forma en que comemos, jugamos, estudiamos, o vestimos, es el resultado de vivir en una familia, ambiente profesional o país determinados y por supuesto cada círculo tiene su propio método de hacer las cosas, esto es, una subcultura. Las categorías social y profesional también se describen a menudo como subculturas, teniendo puntos en común con la cultura de su país.

En el caso del inglés con fines académicos (EAP) es interesante hacer notar que la parte exterior del iceberg se supone que consiste en una cultura sofisticada, técnica y formal. Así, la cultura técnica se ha definido como una serie de reglas y prácticas de una comunidad dada que se pueden explicar en

manuales del tipo a "cómo redactar un informe técnico", y es a menudo lo que se considera como lenguas con fines específicos o técnicos. Pero hay otro nivel, el de la cultura formal, que los especialistas han definido como las reglas de comportamiento o pensamiento que tienen un nivel de conciencia, como por ejemplo, la distancia que dos personas ponen entre sí en la comunicación. También hay que señalar que en el caso de los alumnos de EAP parece haber una creencia absoluta de que debido a que el objeto de las ciencias y la tecnología es universal, su visión también tienen que ser universal, y no imaginan que estos temas tan triviales como los mencionados anteriormente tengan importancia.

La relación entre la comunicación lingüística y la cultura es un hecho reconocido ampliamente. Saville-Troike incluso dice: "The very concept of the evolution of culture is dependent on the capacity of humans to use language for purposes of organizing social cooperation." (Saville-Troike, 1982:34) Así pues, es fácil entender por qué las distintas enseñanzas L2 entre culturas de características muy diferentes, han estimulado el estudio de la retórica contrastiva, pues es una obviedad que las culturas con diferentes tipos tanto de discurso como de género, producen problemas contrastivos. Este también es el caso de las culturas con distintos patrones culturales y diferentes formas de expresarlos a través del comportamiento, incluido el comportamiento lingüístico. Pero todas estas obviedadades nos llevan a plantearnos otra serie de interrogantes, así por ejemplo nos preguntamos sobre los nexos de unión entre las necesidades comunicativas y el estudio de la retórica intercultural.

Para un lingüista, especialmente un lingüista especializado en las tradiciones que se centran en la estructura de las oraciones individuales, la retórica intercultural trae consigo una serie de nuevos problemas más allá del alcance de la metodología sintáctica. Estos problemas los causa el hecho de que la retórica no se basa en las oraciones individuales, sino en los macropatrones discursivos con nexos culturales. Así, el aventurarse dentro de la retórica intercultural conllevará el que el lingüista contemple no sólo desde la oración al discurso, sino también desde el discurso a la pragmática, esto es, al

uso y función de los modos específicos del discurso en una sociedad o grupo social concretos.

Este proceso de descubrimiento presenta sus propios problemas peculiares que deben ser resueltos, bien con un propósito particular en cada proceso específico, o más generalmente construyendo una teoría y una metodología concurrentes. Aquí la principal dificultad que se plantea está en la heterogeneidad de los materiales que se cubren. Se debe obviamente clasificar los tipos de textos y los géneros, para posteriormente correlacionar tal clasificación con los distintos patrones discursivos. Pero es un hecho que en las diferentes sociedades, los tipos de textos y sus funciones varían mucho. Así pues, cualquier clasificación que intente ser general será irremediablemente muy abstracta (Wierzbicka 1991), tan abstracta que puede perder su utilidad para ser aplicada en aspectos concretos, por ejemplo en la enseñanza de la composición. Pero partiendo de la base de que a pesar de esto, una discusión general de tales problemas tiene algún uso, procederemos a analizar a continuación algunas de estas utilidades relevantes.

3.2 LAS DIFERENCIAS CULTURALES Y LA RETORICA CONTRASTIVA

La noción de que los distintos grupos culturales y lingüísticos exhiben distintas preferencias para la organización retórica de los textos escritos, ha estado abierta a debate desde el famoso artículo de Kaplan de 1966. Por un lado, la evidencia que apoya tal argumento no es fácil de demostrar, y los trabajos anteriores de retórica contrastiva han sido criticados sobre la base de esto. Pero por otro lado, la noción de retórica contrastiva tiene un atractivo intuitivo fuerte, como pueden atestiguar muchos profesores de inglés como segunda lengua (Kaplan, 1988; Swales, 1990). Además, en los últimos años una amplia variedad de investigaciones, tanto dentro como fuera del análisis textual escrito, han configurado un fuerte grupo de apoyo en favor de la noción de retórica contrastiva.

Las primeras evidencias que apoyan la RC provienen de la psicolingüística, con la investigación llevada a cabo por Slobin y sus colegas (Berman, 1985; Slobin, 1987; Bocaz, 1988) sobre el desarrollo del lenguaje a través de la lingüística. En esta línea de trabajo, tanto Slobin como otros investigadores se han dado cuenta de que los niños que están aprendiendo varios idiomas muestran preferencias por diferentes clases de estructuras lingüísticas, estructuras que prevalecen en cada una de las lenguas examinadas. Las diferencias estructurales descubiertas no apoyan la versión más fuerte de la teoría whorfiana, sino que abogan por el reconocimiento de las preferencias culturales que hacen un mayor uso de ciertas opciones entre las distintas posibilidades lingüísticas (Hunt & Agnoli, 1991).

La sociolingüística, por otro lado, también ha facilitado pruebas sobre las variaciones en el discurso, que sólo se pueden entender en términos de sus contextos socioculturales, esto es, la modelación social y cultural de los patrones del uso del discurso. Así los estudios de Hearth (1986), Shor (1987) y Street (1984) dan evidencia de esto. También los estudios realizados directamente en el aula, proporcionan datos de los usos discursivos utilizados,

basándose en las preferencias sociales de los hablantes. Algunos de estos estudios son los de Boggs (1985), Cazden (1988) y Scollon & Scollon (1981). Fuera del contexto del aula, la exploración sociolingüística de la socialización del lenguaje y la influencia de tal socialización en los patrones del uso del lenguaje, apoyan una perspectiva basada en la RC (Besnier, 1988; Boggs, 1985; Clancy, 1986; Ochs, 1988; Phillips, 1983; Schieffelin & Gilmore, 1986; Schieffelin & Och, 1986). De esta forma, las distintas culturas tienen formas diferentes de expresar ideas con el lenguaje. Estos usos diferentes son moldeados social y culturalmente, y se reflejan en la organización del discurso. Parece razonable, por tanto, sugerir que las mismas influencias del contexto social en la organización del uso del lenguaje oral surjan también en el lenguaje escrito.

Otra fuente de evidencias a favor de una perspectiva basada en la RC, la proporciona el desarrollo de la teoría de la construcción social y su influencia en la retórica, según Bazerman (1988, 1991), Bruffee (1986), Kaplan & Grabe (1991) y Myers (1990). En concreto, el estudio del discurso científico en la última década, ha demostrado que incluso el más objetivo y universal de los géneros discursivos es, de hecho, un producto de socialización retórica y de convencionalismos preferidos, aceptados por la comunidad científica (Atkinson, 1991; Swales, 1990). Los científicos no escriben artículos objetivos y neutrales, sino que responden a las tendencias de la moda en este campo y dan forma a su escritura de acuerdo con esto.

Una última área que apoya la noción de la RC se puede ver en la retórica, con la emergencia de puntos de vista post-estructurales del estudio crítico del texto y, su énfasis en las fuerzas socio-históricas que dan forma a la lectura y escritura de cualquier texto (Crowley, 1990; Derrida, 1976; Neel, 1988). No parece válida la noción de que cualquier texto puede ser objetivo y estar libre de un modelado contextual. En el contexto de la RC, la variación atribuida a las distintas culturas e idiomas inevitablemente causaría distintos modelados contextuales y distintos patrones preferenciales de organización textual.

Dada esta gran diversidad de evidencias para la noción general de RC, sería apropiado reconocer su amplio atractivo teórico. Al mismo tiempo, es importante considerar la variedad de evidencias y argumentos de apoyo que surgen del estudio directo de la RC sobre la base de las diversas lenguas.

3.2.1 OBSTÁCULOS QUE SE LE PLANTEAN A LA RETORICA CONTRASTIVA

Siguiendo a Enkvist (1997), los principales obstáculos que se le presentan a una persona que se dedica al estudio de la retórica contrastiva, se pueden clasificar de la siguiente manera. En primer lugar existe un problema de observación. La RC implica un estudio contrastivo de culturas y de los

antecedentes culturales. Así, cada investigador es dirigido por su propia cultura y sus categorías y, por tanto, no es probable que se de cuenta enseguida de las características relevantes de una cultura extraña. Por tanto, un analista de las culturas debe primero aprender a observar las distinciones y características significativas del comportamiento social en la cultura extraña y, sólo entonces, puede continuar y relacionar el discurso y el patrón cultural.

En segundo lugar, cuando se ha aprendido a observar y definir las características culturales más destacadas de una lengua, se debe procurar categorizarlas, para sistematizarlas de una forma relevante al propósito del investigador. Si se desea ser más ambicioso, e intentar una categorización que no sólo se adapte a un problema específico, sino que tenga una validez más general para muchas culturas y grupos lingüísticos, se podría considerar este problema como un tema de comparación con terceros, esto es, un concepto, o una serie de conceptos, que se pueden utilizar como una base para una comparación más generalizada.

Por tanto, si se desea establecer un sistema general para la comparación de las culturas y de los tipos discursivos asociados a ellas, se necesita realizar una comparación con terceros, capaz de extraer las características relevantes para el estudio que se está llevando a cabo. La comparación con terceros ideal sería una universal, en el sentido de que ofrecería un sistema para comparar todas y cada una de las características culturales que se pueden encontrar en la sociedad. Por ejemplo, todas las culturas disponen de algún tipo de patrón para expresar cortesía y así, algunos tipos de comportamiento, incluido el lingüístico, son más apropiados que otros dependiendo del tipo de situación. El problema de, quién ha de ser educado, con quién y bajo qué circunstancias, es más un problema cultural-específico. Por tanto la edad, status, poder adquisitivo, educación, ocupación, género, relaciones familiares y rango, son aspectos que probablemente afectan la elección de los niveles de educación. El hecho de cómo tales niveles se exponen y expresan, es por lo general un tema tanto de macropatrones retóricos como de estructuras sintácticas y léxicas. De igual modo que en el

caso expuesto anteriormente, se puede asumir que ciertas transacciones económicas están extendidas culturalmente y que funciones tales como comprar y vender, dejar y tomar prestado, etc., tienen sus propios exponentes culturales y lingüísticos específicos. Por tanto, se puede entonces confeccionar una lista de funciones sociales universales como, obtener la comida, comer, beber, buscar alojamiento, tener hijos..., y de nuevo buscar expresiones en el discurso y en las fuentes lingüísticas.

Cuando se comparan con más detenimiento culturas afines, se pueden naturalmente pasar por alto áreas donde se ha visto que los patrones son más o menos idénticos y que las diferencias son más o menos irrelevantes para la retórica contrastiva. Pero, por otro lado, también hay un riesgo de pasar por alto las diferencias existentes entre culturas afines. Por ejemplo, sorprende a muchos alumnos de idiomas que ciertos tipos de texto, como los artículos académicos, tienden a tener distintas macroestructuras en diferentes idiomas europeos. Así, de este modo, los artículos médicos siguen patrones algo distintos. De forma más concreta, Mauranen demuestra que los trabajos académicos en inglés y finlandés presentan diferencias notables en su estructura retórica (Mauranen, 1993). Así mismo, los editoriales de periódicos también difieren entre el finlandés, el inglés y el alemán, e incluso las redacciones de los niños en las escuelas se construyen de forma distinta. Es un hecho además, que los datos obtenidos de estos estudios han provocado una gran especulación de por qué existen tales diferencias.

Según Enkvist (1997), aunque el finlandés, que no es una lengua indoeuropea, tiene una estructura muy distinta de la de la mayoría de las lenguas europeas, su aparato semántico es perfectamente capaz de expresar lo que uno podría llamar patrones europeos estándar de pensamiento y cultura. Es por tanto más convincente creer que las diferencias existentes se deben a la tradición. Así, los miembros de una nación han aprendido a expresarse de cierta forma habiendo estado expuestos al discurso que sigue al patrón nacional preferido. Además tales patrones son transferidos también de forma inconsciente a una lengua extranjera. Debido a esto, quizá una de las

características que marcan a un texto como no nativo al 100%, es una ligera y sutil falta de fidelidad a los patrones retóricos idiomáticos propios de esa lengua. Por tanto, podemos decir que un texto de estas características es, por definición, el que tiene éxito en evitar los errores léxicos y sintácticos básicos, pero que sin embargo el lector nativo cuando lo lee, siente como que no está escrito de una forma totalmente correcta.

Para el profesor y para el traductor, todas estas observaciones son muy valiosas pues, por ejemplo, uno de los problemas del traductor es, decidir cuándo producir un discurso que siga los macropatrones retóricos de la cultura de destino, desechando las del texto origen. En la práctica esto puede incluso significar renunciar a las estructuras de oración y párrafo, e incluso a la disposición general del texto origen. Tal aparente falta de respeto por el texto origen, muy bien puede llevar a choques de opinión entre el autor y el traductor, o entre el traductor y la persona que edita el texto para su publicación. Como consecuencia de todo esto, para evitar tal altercado necesitamos información y educación cada vez más sofisticada, acerca de la relatividad de la retórica tanto cultural como lingüística.

3.2.2 FACTORES QUE AFECTAN A LA RETORICA CONTRASTIVA

Con el objeto de cubrir todo el espectro de factores que afectan a la retórica contrastiva, se han confeccionado muchas listas de características culturales y lingüísticas. Una de ellas es la de Enkvist (1997), que organiza y agrupa los factores por categorías que son bien conocidas en la lingüística moderna.

En primer lugar considera los factores sintácticos y léxicos, que comprenden los mecanismos de cohesión y coherencia entre las oraciones y los textos. Para el lingüista discursivo y textual, la oración no es autónoma,

pues su tarea es contribuir al flujo de información a través del texto. Por tanto la oración debe estar unida a todo aquello que pasó anteriormente y dotada de nexos para lo que viene después. En inglés, la tendencia general es comenzar una oración con lo que se denomina "información antigua", que se supone es conocida por el receptor. Esta información puede ser conocida por varias razones, bien porque pertenece a un grupo en particular, como una nación o familia, también porque está presente en el contexto situacional o porque ha sido mencionado anteriormente. Existen varios mecanismos para la colocación de "información antigua" al inicio de la oración, por ejemplo la elección de palabras confrontadas por estructuras sintácticas tales como la pasiva, o confrontadas sin otros cambios sintácticos.

Pero si se decide colocar nueva información al inicio de la oración, debemos avisar a nuestro receptor mediante el énfasis en la entonación. Así, en vez de seguir el método de comenzar con la "información antigua", un hablante, y aveces un escritor, puede optar por la estrategia de introducir en primer lugar la información crucial. También, por otro lado, es una realidad que tendemos a economizar lenguaje omitiendo, por ejemplo, lo que se puede deducir sin dificultad y, por tanto, la típica afirmación de que siempre se debe responder a una pregunta con una oración completa, suena más al lenguaje de un profesor de idiomas que a un diálogo auténtico.

Los mecanismos para marcar la antigua y la nueva información son, sin embargo, específicos del lenguaje. Una razón para esto es la diferencia en la función del orden de las palabras, en los distintos idiomas. El idioma inglés tiene un patrón del orden de las palabras relativamente rígido, porque el orden de las palabras señala, entre otras cosas, la diferencia entre sujeto y objeto. En español, como indica Vazquez-Ayora (1977), el orden flexible en una oración es posible, e incluso deseable. El latín, el ruso o el finlandés, sin embargo, marcan la diferencia entre sujeto y objeto con una terminación de caso y, utilizan el orden de las palabras para indicar el significado para lo que el inglés u otros idiomas necesitan otros medios. Los artículos y los demostrativos son otro factor a tener en cuenta en estos estudios. Así, por ejemplo, el finlandés

no tiene artículos en el sentido inglés. Por otro lado, las construcciones existenciales, como la inglesa “there is”, tienen la función de comenzar una estructura cuando no hay una información antigua apropiada u otro comienzo adecuado.

Todos estos mecanismos, por tanto, regulan la forma de las oraciones para adaptarlas con el fin de servir la estrategia del texto, esto es, el principio gobernante general que regula el flujo de información a través del texto. Para los estudiantes y profesores de retórica, el dominio de estos mecanismos es de una importancia crucial, pues estos son los que hacen a un texto fluir suavemente, si se desea, o presentar una forma rota y aparentemente incoherente si se requiere tal efecto. El punto importante es darse cuenta que el texto es el "padre" de la oración, y que las estrategias del texto son anteriores a la formación sintáctica de las oraciones individuales. El dar a una oración su ajuste textual, esto es, su conformidad con la estrategia del texto, no es una operación de cosmética superficial, adecentando la oración una vez que ya está allí, sino que el ajuste textual es un requisito más básico, que determina la elección de las palabras así como la estructura sintáctica de una oración. Para los textos modernos y la lingüística discursiva, esto es tan obvio que parece curioso que los gramáticos y los profesores de composición, a través de los siglos, hayan pasado tanto tiempo y realizado tantos esfuerzos con los fenómenos sintácticos dentro de las oraciones individuales, mientras pasaban por alto las cuestiones fundamentales de estrategias textuales y flujo de información. Pues en verdad, son la estrategia textual y el flujo de información las que realmente determinan cuál de las estructuras sintácticas y léxicas disponibles elegirá un hablante o escritor en cada caso particular.

También surgen problemas similares cuando miramos a las formas en que las unidades textuales se unen para formar un texto y el discurso. Así Enkvist (1997) señala que en su terminología, un párrafo es una unidad tipográfica, esto es, un trozo de escritura cuyo inicio y fin están marcados, por ejemplo, mediante la sangría. Una unidad textual por el contrario es un trozo de texto que es coherente por medio de algunos mecanismos lingüísticos tales

como una cadena cohesiva o, de forma menos obvia, por mecanismos de inferencia que unen sus elementos, por ejemplo las oraciones, unos con otros. Tal distinción entre las unidades textuales y los párrafos, hace posible discutir las estrategias de la construcción de párrafos de forma más precisa. Una estrategia es hacer que los bordes de los párrafos coincidan con los bordes de las unidades de texto principales. Otra estrategia es cortar los párrafos para hacerles coincidir con las unidades textuales menores. Y aún otra estrategia de construcción de párrafos, generalmente más delicada, es dividir un texto en párrafos sin armonizarlo con las unidades del texto. Un tipo de mecanismo que contribuye a señalar qué marca una unidad textual, es el metatexto, esto es, una porción del texto cuyo fin no es dar información acerca del tema del mismo sino clarificar la estructura del texto.

BIBLIOTECA VIRTUAL MIGUEL DE CERVANTES

3.2.3 EL PROCESAMIENTO DE LOS PATRONES RETÓRICOS Y SINTÁCTICOS

Uno de los desarrollos más interesantes en la lingüística en las últimas décadas es el aumento en el interés acerca del procedimiento. En realidad hay que señalar que las consideraciones de proceso han existido durante mucho tiempo, pero hasta la fecha no hemos tenido forma de observar de manera directa y con detalle, cómo los patrones retóricos y sintácticos individuales son procesados en el cerebro humano. Nadie hasta ahora ha escrito una gramática neurológica de una lengua específica, por tanto lo mejor que podemos hacer es especular e intentar examinar nuestras hipótesis mediante la experimentación psicolingüística. A medida que los experimentos realistas tienden a traer con ellos una mezcla de variables incontrolables, tal experimentación es, cuanto menos difícil, y a menudo ha llevado a la controversia e inclusos los resultados contradictorios.

Así pues, durante los últimos veinte años ha tenido lugar un cambio muy importante en la teoría e investigación de la escritura, pues el interés ha variado del producto al proceso de escritura. Según Hairston (1982), la teoría

tradicional basada en el producto, consideraba el estilo como el elemento más importante en la escritura, y mantenía que el proceso de escritura era linear y estaba determinado por el escritor antes de comenzar a escribir. Por el contrario, la teoría basada en el proceso, se centra en los procesos de escritura, enseña estrategias para la invención o el descubrimiento, tiene en cuenta a la audiencia, el propósito y el contexto de la escritura, enfatiza la recursividad en el proceso de escritura, y distingue entre fines y modos de discurso (expresivo, expositivo, persuasivo y descripción, narración, evolución, clasificación).

Se debe admitir que los idiomas a lo largo de los tiempos han llegado a optimizar los procesos y estructuras lingüísticos. Así, si nos preguntamos por qué es ventajoso para la comprensión del discurso el introducir primero la información antigua y luego la nueva, podemos decir lo siguiente. Cuando iniciamos una oración, nuestra elección de estructuras casi carece de restricciones, pero a medida que continuamos, cada vez son más escasas las formas en que podemos seguir adelante si tenemos en cuenta las restricciones sintácticas, semánticas y pragmáticas. Por tanto, nuestro patrón de conversación tiene las mayores dificultades en adivinar lo que vamos a decir antes de que comencemos nuestro discurso, unidad textual u oración. La afirmación de que cuanto más se oiga, más fácil es anticipar lo que sigue a continuación, es demasiado simplista, pues las probabilidades varían y, por tanto, en algunos momentos el adivinar es fácil y, en otros, difícil o imposible. Pero debemos asumir que en conjunto, la anticipación se hace más fácil cuanto más hemos oído o leído de la oración. Por tanto tendría sentido intentar facilitar la carga de proceso al principio de la oración, unidad textual o discurso. Y esto se podría hacer colocando "información antigua" y, por tanto más fácilmente anticipable, pronto en la oración y, dejar la información nueva para más tarde. Así pues, el método de colocar los elementos más largos y pesados más tarde en la oración, es un corolario del principio de la colocación de la información al inicio, pues las construcciones pesadas lo son precisamente porque incluyen mucha información nueva, por tanto se deben incluir más tarde en la oración.

Naturalmente todas estas especulaciones se deben considerar con la debida cautela, pues estas hipótesis necesitan de más comprobaciones. Así, una de las cuestiones relevantes es, hasta qué punto es universal el principio de que la información vieja ha de ir en primer lugar y, hasta qué punto se restringe a un número limitado de idiomas. Otro tema también interesante es cómo un idioma, como por ejemplo el inglés, puede apartarse del patrón de información no marcado básico, y colocar nueva información al principio de la oración, avisando al receptor debidamente de lo que se ha hecho. Otro principio que afecta el orden de los elementos en una oración es el hecho de que tendemos a comenzarla con agentes humanos o con otros agentes animados cerca de nosotros, convirtiéndoles en sujetos sintácticos, pero si no están disponibles estos agentes animados, se necesita utilizar otras estructuras. Así, por ejemplo, las guías turísticas tienden a infundir vida a los objetos inanimados con oraciones como “This piece of china has witnessed many interesting conversations”.

3.2.4 ASPECTOS CULTURALES E INTERTEXTUALES

Sobre la base de todo lo expuesto anteriormente, podemos decir que hay características de la estructura discursiva que son dependientes del lenguaje, pues están afectadas por las restricciones sintácticas y por los mecanismos de unión de los idiomas individuales. Así, en la actualidad muchos de los estudios de los universales lingüísticos se han centrado en la sintaxis, bien basándose en las generalizaciones de unos cuantos patrones, o en una búsqueda empírica de las características compartidas por un gran número de idiomas distintos. Por tanto podríamos utilizar estudios sobre el proceso discursivo, tanto cognitivos como neurolingüísticos o psicolingüísticos, para llegar a los universales de patrones discursivos que reflejen principios generales del proceso de información.

Otro área para el estudio empírico y el desarrollo teórico es el cultural. Así podemos hablar, por un lado, de la pragmática del discurso, esto es, el uso de tipos y patrones del discurso en distintas situaciones discursivas y, por otro lado, de los estudios intertextuales del discurso, esto es, la comparación y contraste de los tipos de texto, dentro y entre los grupos sociales y culturales. De esta forma, los estudios intertextuales de los distintos tipos de texto han sido de gran relevancia. Por ejemplo, esto es así en la historia de la literatura y de sus estilos, aunque aquí una categorización más general es difícil debido a la variación de los antecedentes y funciones culturales de lo que podríamos llamar "literatura". Así, la disciplina tradicionalmente llamada literatura comparada, en los países occidentales, ha sido principalmente interpretada como la comparación entre las literaturas europeas y las de otras partes del mundo afectadas por las tradiciones literarias europeas. De este modo, ha habido una tendencia a ver las literaturas anglófona y francófona de Africa, dentro del marco conceptual inspirado y orientado en Europa, aunque naturalmente con elementos nuevos y frescos mezclados con una serie de raíces familiares. Los antropólogos sociales han sido capaces de ver los textos que han recogido en su contexto social original, por ejemplo, con relación a la religión, magia y rituales variados; y que han intentado definirlos y describirlos en la antropología social. A pesar de esto, la principal tendencia ha sido hacia un estructuralismo, donde se ven los textos como elementos dentro de su estructura cultural específica.

Esto plantea el interrogante de hasta qué punto una tipología discursiva comprensiva basada en la cultura, es posible en absoluto. De hecho ha habido muchos intentos de realizar esa categorización universal que parece bastante útil como primera visión. Pero todos estos intentos se deben comparar con una serie de estudios de retórica contrastiva para ver dónde pueden necesitar ser complementados. Esto se debe hacer sobre la base de a qué nivel se espera contrastar las características culturales en el discurso, puesto que la cultura en si misma es un término elástico que cubre una gama de características, desde la más general a la más detallada. Por tanto ninguna lista finita de características culturales puede nunca incluir todo sobre una cultura desde

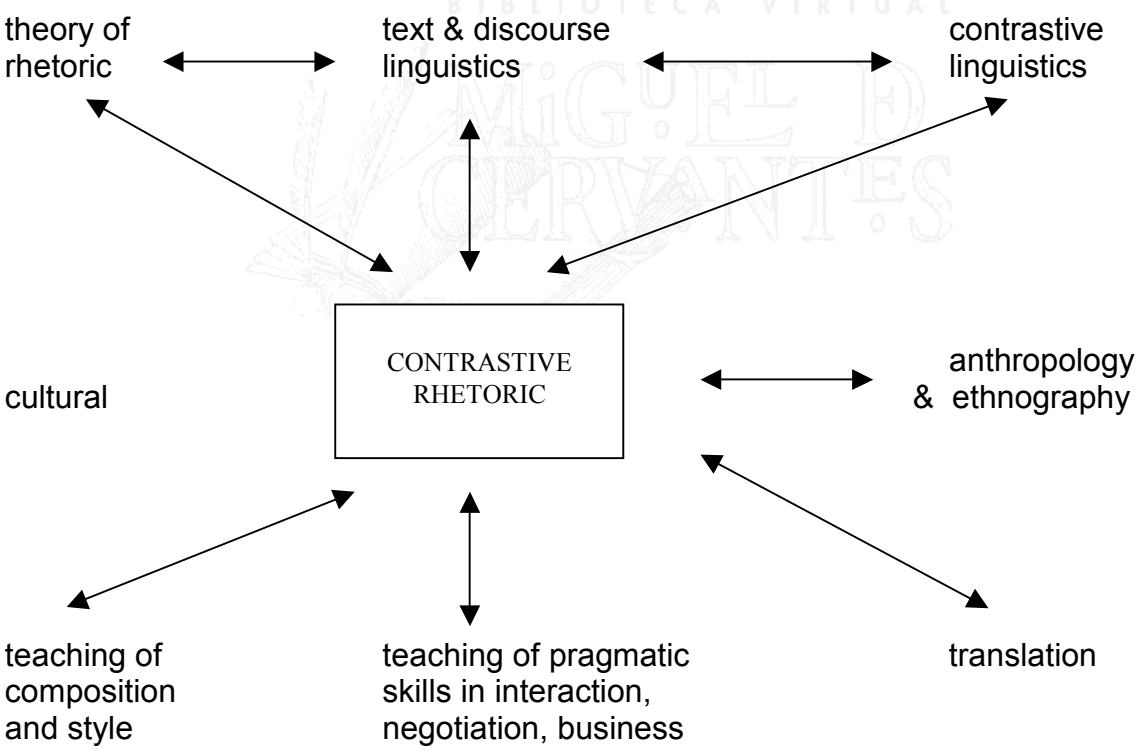
macropatrones, tales como, patriarcado frente a matriarcado, nómadas frente a agricultores, hasta micropatrones, tales como, tipo de puntadas que se dan en un bordado, patrones de costura... Así pues, lo que tiene que decidir un estudioso de la antropología, la etnografía, la retórica, la estilística, la sintaxis y otros tipos de disciplinas, es qué nivel de detalle mejor sirve su propósito particular.

La elección entre los tipos disponibles de discurso y texto, y entre los géneros y estilos, se debería realizar no sólo en un contexto social y temporal, sino también en un contexto estético. Además, muchas de estas elecciones están afectadas e incluso determinadas por modas que cambian con el tiempo. Tales cambios pueden ser rápidos o lentos, dependiendo de la estabilidad de las estructuras sociales y de la facilidad y rapidez de su transferencia sobre distintos medios de comunicación. Por otro lado, las influencias culturales también se deben tener en cuenta. Algunas culturas son aptas para dominar a otras y traer con ellas sus propios patrones, incluidos los retóricos, incluso hasta la extinción de los anteriores, esto es, los nativos. En la Europa de hoy en día, por ejemplo, y aún más en los países más pequeños, hay un lamento diario por el dominio de la lengua inglesa y la cultura norteamericana. Hay un conflicto global entre la internacionalización, en el sentido de aumentar el ámbito de la homogeneidad cultural, y afirmar la herencia nacional, esto es, mantener vivas las características culturales distintivas de naciones y grupos individuales. Por tanto, hay una tensión paradójica en el mundo, entre una cada vez mayor necesidad de idiomas internacionalmente viables y un énfasis, e incluso resucitar, de idiomas minoritarios y amenazados. En conjunto, en países con diversas razas y sociedades, como es el caso de los Estados Unidos de Norteamérica, Canadá y la antigua Unión Soviética, ha habido considerable polémica sobre los ideales y política a seguir.

3.2.5 CONSIDERACIONES EDUCACIONALES

La RC es una rama de la lingüística aplicada que tiene lazos muy fuertes con las situaciones de enseñanza específicas. Y puesto que las necesidades obligatorias de los fines de la enseñanza y las estrategias, varían de una sociedad a otra, de un país a otro y de un grupo idiomático a otro, sería interesante revisar la historia de la lingüística aplicada, para ver hasta qué punto las estrategias educacionales vienen en primer lugar y llevan al desarrollo de teorías y métodos, o si por el contrario, las teorías y los métodos vienen primero y más tarde se traducen en estrategias educacionales.

Muy esquemáticamente, según Enkvist (1997), el campo de la RC se puede ilustrar con relación a las disciplinas que le son afines, de la siguiente forma:



(Enkvist, 1997:194)

Como muestra el cuadro, se puede considerar la RC bajo varios encabezamientos. Así, un área que contiene materiales relevantes es la composición y la retórica, otra es el estudio de la interacción oral, que es un

tema central en el análisis pragmático y conversacional. Por otro lado, hay cada vez una mayor cantidad de información en las actividades relacionadas con la economía (Graham et al. 1987, 1992). Por último, también son interesantes la traducción y la interpretación, con su cada vez más amplia bibliografía.

Esta dispersión de material relevante sobre una gran variedad de áreas de conocimiento, puede a primera vista sugerir que la RC es un área crosdisciplinal e interdisciplinal. Sin embargo, en general debemos estar alerta en el uso de estos términos, pues cuando se habla de retórica intercultural, uno debe considerarlo como un área de conocimiento en si mismo, al poder ser considerado con distintos fines y métodos dentro de los distintos tipos de instituciones.

BIBLIOTECA VIRTUAL MIGUEL DE CERVANTES

3.3 LAS DIFERENCIAS CULTURALES Y LA ESCRITURA

Uno de los marcos más profundamente afectados por el problema del multiculturalismo es la escritura, debido a que ésta es tanto una expresión personal como cultural. La diversidad es un tema candente en la escritura, así, los congresos y las publicaciones científicas plantean constantemente temas como por ejemplo, los nuevos cánones, las comunidades con diversos discursos, la construcción social, la intertextualidad, la multivocalidad y la variedad de lenguas existente. Pero dentro de todo esto, se detecta una gran diferencia entre la teoría y la práctica. Mientras la teoría aplaude esta variedad y diversidad de lenguas, la mayoría de las instrucciones retóricas continúan siendo monológicas y etnocéntricas.

A pesar de que es fácil asumir que los valores y prácticas retóricas de nuestra propia lengua son naturales o evidentes, los estudios basados en la escritura de las diferentes culturas indican que, tanto el contenido como la forma, están basados en principios que varían ampliamente de un país a otro.

Así Purves (1988), en su estudio sobre varias comunidades internacionales, dedujo que las redacciones escritas sobre un mismo tema, difieren considerablemente en el enfoque y en los patrones de coherencia, además de en el uso de detalles específicos, lenguaje figurativo y en las referencias personales. Por ejemplo, los alumnos australianos, italianos y tailandeses construyen una prosa muy metafórica y ornamentada, mientras que los finlandeses, japoneses y estadounidenses utilizan un estilo mucho más sencillo.

Por otro lado, Schleppergrell, & Colombi (1997) han realizado un estudio en el que comparan textos escritos en español e inglés por escritores bilingües, cuya formación académica ha sido en inglés. El artículo presenta un enfoque interesante para el análisis, porque las dos alumnas del estudio son hablantes nativas de español aprendido en un contexto familiar. Ambas son nacidas en Estados Unidos de padres de habla española y han estudiado en escuelas norteamericanas. A ambas se les pidió que hicieran una redacción sobre un tema específico, en inglés y en español. Estos autores concluyen que las diferencias que observaron entre ambas alumnas en los dos idiomas evidencian una habilidad subyacente común, que confirma la visión de Cummins (1992), que señala que los textos escritos son una destreza en la que la habilidad en un idioma se refleja en el rendimiento en el otro idioma.

En apoyo a esto, también podemos decir que el artículo de Kaplan sobre retórica contrastiva de 1966, señala que los patrones de pensamiento específicos a la lengua o cultura nativas del estudiante, pueden ser evidentes en los patrones organizativos de la información encontrada en ejemplos de alumnos L2 en su escritura libre en inglés. Otros lingüistas (por ejemplo Hinds, 1982) han cuestionado algunos de los patrones específicos atribuidos a los distintos grupos culturales identificados por Kaplan, pero lo que es un hecho en el que ha coincidido la mayoría de las investigaciones de RC, es que parece

haber una tendencia a transferir patrones culturales preferidos de argumentación, de la lengua materna al inglés, cuando la tarea consiste en escribir de forma libre.

3.3.1 LA IDENTIDAD DEL ESCRITOR

Una diferencia mucho más básica dentro de la retórica tiene que ver con la construcción de la identidad del escritor dentro de una cultura más extensa. En esta línea, muchos libros de enseñanza de retórica de los Estados Unidos enfatizan la voz individual y personal, o comienzan con la escritura personal, pues consideran que es más fácil y atractivo para los alumnos el escribir sobre ellos mismos. Pero el asumir que la escritura expresiva y personal es algo natural, refleja un énfasis típicamente americano sobre la individualidad como base de la identidad, puesto que esta idea no es compartida por todas las culturas. Así, para algunos estudiantes, la escritura personal es difícil, no porque las construcciones individualistas de uno mismo son extranjeras, sino porque tales escritos están llenos de riesgo, pues como Belcher et al. dicen, los alumnos saben que se les va a evaluar por todo lo que escriban :

> ...achieving success at the postsecondary level involves more than control of the English language; it also involves familiarity with the writing conventions of the university culture and disciplinary subcultures in which the second language learner participates. In fact, Ballard (1984) argued that while a student is "inducted" into a particular discipline through lectures, discussions, readings, and laboratory work, it is through written assignment that the success of his acculturation is most commonly judged. (Belcher et al, 1995:4)

Por otro lado, la occidentalización parece borrar de forma inevitable las historias individuales y, con ellas, la capacidad de imaginar un futuro en términos no occidentales, puesto que este mundo moderno está constituido en su núcleo, de prácticas epistémicas occidentales, esto es, por métodos supuestamente superiores de conocer el mundo, de hablar de él y de construirle.

Así pues, debido a que el énfasis de la enseñanza de textos argumentativos tiende a convertir a los alumnos multiculturales en monoculturales, y para obviar tal socialización unilateral, los profesores de escritura a menudo giran hacia enseñanzas que incluyen la escritura expresiva y la argumentativa.

Pero la cultura de un alumno no es la única causa de colonización por parte de las prácticas discursivas académicas, por el contrario, todo esto procede de una compleja interacción de clase, género, región geográfica, nacionalidad, afiliación urbana, suburbana o rural, y de otras fuerzas socializantes como la cultura popular, la política o la religión. Juntos, todos estos aspectos determinan el grado en el que un estudiante habla y escribe un lenguaje parecido al académico formal, o, si por el contrario, tiende a derrocarlo y necesita por tanto ser traducido a él, y así es colonizado por él.

3.3.2 VALORES RETÓRICOS DE LA CULTURA NATIVA

Una serie de las características retóricas presentes en los textos que se producen, particularmente por encima del nivel de la oración, están basadas en los valores retóricos de nuestra cultura nativa. Los miembros de las minorías lingüísticas y culturales deben por tanto ser conscientes de las formas en que sus propias preferencias culturales difieren de las de la cultura de destino. Sin embargo, los estudiosos de las culturas minoritarias no tienen y no deben emular todas las normas de las culturas dominantes. Por tanto es importante aumentar su conocimiento de las características de la retórica textual que pueden jugar un papel en los contextos académicos, con el fin de que esto les permita hacer elecciones informadas y conscientes cuando lo juzguen necesario.

Puesto que no nacemos con ideas preconcebidas sobre cómo escribir bien, la apariencia de los textos que redactamos y producimos tiene que ver

con el gusto que vamos adquiriendo a lo largo de nuestra vida. Así mismo, por mucho que creamos en las ideas innatas acerca de la gramática, no se ha ni siquiera sugerido que podamos tener ideas preconcebidas sobre la prosa escrita. Pero tal sugerencia no estaría demasiado lejos de la creencia general de que los buenos escritores lo son en cualquier idioma, o que incluso, aunque las distintas culturas pueden tener sus propios estilos poéticos y literarios, cuando se trata de ciencia, estamos tratando con un idioma universal. Estas opiniones están muy ampliamente extendidas entre lingüistas y no lingüistas.

Por todo esto, es importante demostrar que las diferencias culturales penetran también en el mundo de las ciencias, así como en cualquier otro aspecto del comportamiento social e intelectual, además, como es sabido, las diferencias culturales son más problemáticas cuando los usuarios no son conscientes de ellas. Prácticamente cualquier hablante nativo de una lengua particular, puede distinguir a un escritor extranjero basándose en sus errores o peculiaridades en el léxico y la gramática. Sin embargo, incluso si tales errores son eliminados de un texto, una serie de características "extranjeras" aún permanecen en el ámbito discursivo, las cuales afectan nuestra comprensión y valoración de un texto, aunque generalmente no somos conscientes de ellas.

Como lectores tendemos a responder a los textos a los que nos enfrentamos en base a nuestras expectativas aprendidas culturalmente, además de con relación a la correcta escritura y a la argumentación persuasiva. Si los textos no cumplen estas expectativas, tendemos a percibirles como no convincentes, incoherentes o hasta ilógicos. Para la mayoría de la gente, el escribir correctamente es un reflejo de que se piensa de una forma correcta y la expresión textual es inseparable del contenido o flujo de la argumentación. Así pues, puesto que es natural que los académicos quieran pasar por buenos pensadores e investigadores convincentes, es importante para ellos ser conscientes de las características textuales que pueden crear una impresión desfavorable a los lectores de otra cultura.

3.3.3 LA ESCRITURA ACADÉMICA

Aunque las diferentes estrategias de la escritura se hacen entendibles si las observamos y si reflexionamos sobre ellas, normalmente no prestamos una atención consciente a estos temas durante una vida académica normal. Simplemente asumimos que todo el mundo se guía por las mismas reglas en nuestro entorno académico, y si un texto difiere de la forma en que nosotros esperamos que debe ser, entonces consideramos que no es correcto. Esta es una desventaja obvia para los escritores en que los valores de su cultura nativa se desvían de los de la cultura dominante.

Los trabajos recientes sobre el discurso académico realizados por los estudiosos del discurso, investigadores y educadores, muestran que hay cada vez un mayor interés en el área relacionado con el discurso científico escrito. Este interés, sin embargo, se ha centrado principalmente en textos escritos en inglés, asumiendo que el inglés es la lengua madre de los escritores y que éstos están bajo la influencia de la cultura angloamericana. Pero incluso dentro de esta atención prioritaria hacia todo aquello escrito en inglés, se ha prestado menos atención a escritores cuya lengua materna no es el inglés, a pesar de que, como se ha visto, hay bastantes ejemplos de escritores y especialistas de otras lenguas que utilizan esta lengua como un vehículo de expresión. Tales especialistas, es probable que posean ciertos hábitos retóricos de su propia cultura así como de la nueva. Pues cuando estos autores escriben, ambas fuentes tienen una influencia específica en la eficacia y credibilidad de sus argumentos.

Es un hecho que la escritura es una actividad social influenciada por la cultura. Y así, el sistema educativo, como parte del mundo social de los seres humanos, se refleja de forma inevitable en los hábitos del escritor. La cultura está incluso presente en esas áreas lingüísticas en las que se asume generalmente un carácter general. Por tanto, la variación cultural resulta ser importante, en un mundo en que el dominio de las convenciones discursivas,

parece ser uno de los requisitos para impulsar la escena académica internacional.

La retórica, por otro lado, se entiende como el discurso persuasivo, esto es, las estrategias que utiliza el escritor para convencer al lector de sus tesis y para aumentar la credibilidad de su investigación. Por tanto, el análisis de los cambios en las expresiones pertenece a la retórica. El género y la retórica se pueden ver como dos dimensiones distintas, estando la segunda condicionada por el primero. Así pues, en base a esto y asumiendo que la cultura está presente en la escritura sobre el contenido y en el uso de ciertas estrategias retóricas, parece justo asumir que también habrá cambios retóricos entre los artículos escritos en distintos idiomas, e incluso en el mismo idioma cuando han sido escritos por autores con unos antecedentes culturales distintos. Así mismo, si nos centramos en los dos idiomas que se abordan en nuestro estudio, también parece correcto admitir que las estrategias utilizadas por escritores de origen español y angloamericano, pueden ser las mismas, aunque su frecuencia relativa sea distinta.

En otras palabras, algunas características del discurso académico son aportadas por el género del texto, otras por la cultura a la que pertenecen y también por el propio estilo del autor. Las primeras características nos ayudan a distinguir un texto técnico de una novela, por ejemplo, y las otras, las características retóricas, aportan al texto de los aspectos culturales. Un ejemplo se puede ver en la tendencia de los hablantes nativos de inglés a colocar las frases temáticas al principio de un artículo, mientras que los escritores de habla española, al igual que los finlandeses y los alemanes (Valero, 1996; Mauranen, 1993; Clyne, 1987), tienden a incluirlas más tarde en el texto.

Como se ha señalado, existen una serie de estudios sobre estas diferencias entre distintos idiomas, pero en el caso de artículos escritos por autores de habla española en inglés, el número es muy escaso. A pesar de esto, los estudios detallados de varios textos y los estudios sobre textos

traducidos en inglés y español (Orellana, 1986; Williams, 1994; Valero, 1995b), reflejan que el idioma español tiene una serie de características distintivas, así como una tendencia a utilizar oraciones más complicadas que el inglés, también presenta problemas en el uso de las preposiciones y ciertas preferencias por el uso de determinados conectores a expensas de otros, y por último, se caracterizan por la asimetría en la longitud de los párrafos. Tales diferencias están conectados con el hecho de que los escritores de habla española, por lo general, al escribir en inglés están utilizando una lengua con la que no están completamente familiarizados.

Incluso si existe una transferencia, error o desviación, del español influyendo en el inglés estas características no siempre se deben a las dificultades lexico-gramaticales, es decir, no son explicables dentro del sistema de la lengua, como algunos lingüistas pretenden. Pues, como se ha señalado, hay ciertas diferencias culturales que afectan también al texto. En este sentido cabría incluso distinguir entre escritores españoles y escritores hispanoamericanos que escriben en inglés. Cualquier similitud o diferencia en sus preferencias relativas a la retórica textual, habría que explicarla desde un punto de vista cultural, no lingüístico.

En cuanto al género del artículo de investigación se han realizado una serie de estudios utilizando el modelo de Swales (1982) "Four Move Model" (ver capítulo 2). Por ejemplo, Najjar (1990) examinó las introducciones de artículos de investigación árabes y Taylor & Tinguan (1991) hicieron lo mismo con artículos chinos. Los resultados de estos dos trabajos, junto con el de López (1982), uno de los pocos estudios en que se contrastan el español y el inglés en géneros distintos al de las redacciones de alumnos, señalan que el tipo de información incluida, la cantidad y la forma en que las introducciones se organizan, parece bastante similar en todas las lenguas.

Estos resultados puede que nos lleven a pensar que existe la posibilidad de que haya algún factor, más poderoso que la cultura de la escritura de los distintos grupos idiomáticos, que sea capaz de unificar la naturaleza de los

patrones discursivos en las distintas lenguas. Así, Widdowson (1979) señala que hay una retórica universal de la exposición científica, que se estructura de acuerdo con ciertos patrones discursivos, que con alguna tolerancia hacia las variaciones estilísticas individuales, impone una conformidad en los miembros de la comunidad científica independientemente de la lengua que utilicen. En otras palabras, la presunción es si la comunidad científica identificada por el género de los artículos de investigación, comparte la cultura de la escritura común que da forma al discurso producido por sus miembros según patrones retóricos similares.

En respuesta a esto podemos decir que en este género, el de la escritura de artículos académicos, dos tipos de cultura funcionan al mismo tiempo. La primera es la cultura nacional del escritor. La segunda es la cultura disciplinar, esto es, las instituciones y tradiciones del campo de investigación en cuestión. Los escritores académicos desean principalmente ser miembros de la cultura disciplinar y, generalmente, en absoluto de otra cultura nacional puesto que una petición central en cualquier disciplina académica es que los artículos de investigación sean convincentes para los colegas de esa misma área, y por tanto se debe de hacer creer a los lectores que lo que se ofrece como hechos se debe tomar como hechos y que los argumentos suenen como válidos. Pero, por otro lado, otra visión del asunto puede ser que un estilo, lexis o gramática, que tenga ciertos rasgos extranjeros, no tiene porque parecer poco convincente o estúpido.

Mauranen (1992) señala que hay dos posibles soluciones para resolver estos problemas:

(1) La integración, esto es, adoptar las normas y valores de la cultura extrajera dominante, de la mejor forma posible. Esto se puede ver como la única forma de lograr credibilidad y acceso total a la comunidad académica internacional. La crítica a esta solución es que muchos miembros de culturas minoritarias no están en disposición de cambiar las prácticas que les son más familiares y

convincentes y, cabe la posibilidad de que no se les pueda convencer fácilmente de que si otra cultura es más grande e influyente, es también mejor.

(2) La emancipación, esto es, estate orgulloso de tu propia cultura, la cual has heredado, y desarróllala. Compórtate como un igual y utiliza tus propios patrones de comportamiento. Esta solución se puede criticar por su falta de realismo. Por ejemplo la cultura finlandesa es una cultura relativamente minoritaria y, debido a esto, las preferencias retóricas de los finlandeses y los anglonorteamericanos no son diferencias entre dos grupos iguales, por tanto, en la práctica los anglonorteamericanos pueden elegir ignorar las formas en que los finlandeses querrían expresarse.

Puesto que ninguna de estas soluciones parece del todo satisfactoria, la autora propone que se debería abandonar la lucha y trabajar en pos de una cultura académica verdaderamente unificada, excluyendo las diferencias culturales tanto como sea posible.

3.4 ASPECTOS CULTURALES DE LA COMUNIDAD INTERNACIONAL

Cuando nos enfrentamos a la situación real de tener que trabajar y comunicarnos con extranjeros en su propia lengua o utilizando una lingua franca o incluso nuestro propio idioma, se nos plantea la cuestión de si es suficiente dominar un código lingüístico para que las relaciones se desarrollen de la misma manera que si éstas se llevaran a cabo entre miembros de la misma cultura. La respuesta es no. El problema surge cuando hay que relacionarse cara a cara o por escrito con individuos de otras nacionalidades. Tal problema puede no radicar en la realización de una intervención con una sintaxis perfecta, un vocabulario específico adecuado y un acento excelente, porque la habilidad para interactuar con hablantes de otra lengua no siempre

depende únicamente de las habilidades lingüísticas, sino también de la comprensión y aceptación de los parámetros culturales.

Cada sociedad y cada cultura tienen sus hábitos, costumbres y esquemas mentales propios, y esto es mucho más profundo y complicado de entender y asimilar que la simple aceptación de estereotipos como "los norteamericanos son competitivos, directos e impacientes", o "los alemanes son fríos y cerebrales", o "los españoles son impuntuales y desorganizados." La cultura no es simplemente un conjunto de manifestaciones artísticas, es algo interno que se refleja también en la forma de pensar, de actuar, de entender el tiempo y el espacio, de moverse y expresarse. Es una aceptación de una serie de creencias, normas y valores, y una interpretación de todo ello, que se materializa en todos los aspectos de la vida diaria. Y las relaciones profesionales y académicas no dejan de ser uno de estos aspectos.

Aunque teóricamente todas las lenguas son igualmente importantes y valiosas, la desigualdad entre ellas es un hecho. Así, a la hora de entablar relaciones entre los diferentes países, algunas lenguas parecen haber dominado sobre las demás, presentándose aparentemente como más efectivas. En esta línea Kahane dice lo siguiente:

> Language is intertwined with culture, and the two attitudes represent an age-old cycle. The internationally dominant position of a culture leads to a powerful expansion of the language, with its reverse correlate: the very expansion of the language contributes to the prestige of the culture behind it. (Kahane, 1986:498)

3.4.1 LA SITUACIÓN DEL ESPAÑOL EN EL MUNDO DE LA COMUNICACIÓN CIENTÍFICA Y ACADÉMICA INTERNACIONAL

Es evidente que el inglés constituye el vehículo primordial de comunicación en el campo de la ciencia y la tecnología, con claro predominio sobre las restantes lenguas de la actualidad. Por ello, como se ha visto, para

todo científico resulta fundamental poder expresar en lengua inglesa los resultados de sus investigaciones. Es por esto que el dominio del inglés en las publicaciones de investigación académica ha sido un tema de estudio durante muchos años. Así vemos que Woods (1967) concluyó que entre el 50 y el 80% de las publicaciones de química, biología e ingeniería eran en inglés. También opinó que era probable que el número de las publicaciones no escritas en inglés aumentaran en el futuro. Pero el estudio realizado años más tarde por Baldouf & Jernudd (1983) demostró que la tendencia había sido precisamente la contraria, la proporción de artículos escritos en inglés en esas áreas había aumentado enormemente hasta entre el 66 y 85%. Igualmente Maher (1986), concluyó que, en el ámbito de la medicina, los porcentajes del uso del idioma inglés como una lengua internacional había ascendido del 53 al 72%.

BIBLIOTECA VIRTUAL

El interés también se ha centrado últimamente, en si los autores que habitualmente utilizan esta lengua son hablantes nativos o no nativos del inglés. Así Baldouf & Jernudd vieron que había un mayor número de artículos publicados procedentes de países de habla inglesa que de organizaciones internacionales que publican en inglés. Por otro lado, en un estudio acerca de artículos sobre temas de ciencias de la salud y económicos, publicados en Gran Bretaña y Estados Unidos, Swales (1985) mostró que menos de la cuarta parte de los autores eran hablantes no nativos de inglés. De estos, tan sólo la tercera parte procedían de Europa occidental y menos de un 5% de países del Tercer Mundo.

En estos estudios llevados a cabo por Woods y Baldouf & Jernudd, cuatro idiomas distintos del inglés eran lo suficientemente significativos como para ser considerados a parte, estos son el francés, el alemán, el ruso y el japonés. Se podía haber opinado que el español, como uno de los idiomas más hablado en el mundo, debería haber estado incluido en estos estudios, pero no ha sido así. Esto hace pensar que el español no es en la actualidad uno de los idiomas más importantes en el mundo de la comunicación científica o académica internacional. Como consecuencia de esto, los investigadores necesitan publicar en inglés para obtener un reconocimiento internacional.

Pero este, naturalmente, no es un caso aislado de los científicos y académicos españoles :

> In most academic genres, particularly in the sciences, the trend is still towards conformity, because of a wide majority of academics looking for recognition through publication in the English speaking world, where established conventions and standards are observed rather rigorously. (Bathia, 1993, 200-1)

Además, en el caso del español, se podría decir que existe una cierta carencia de eso que se podría llamar orgullo de cultura y de idioma. Así la despreocupación por el buen uso de la lengua es un hecho patente en la sociedad española actual. La inflación de la teoría lingüística en las aulas por un lado, y ese fenómeno que se ha dado en llamar "pasotismo", por otro, han afectado al mundo de las Humanidades y, por ende, al del lenguaje. En las escuelas, colegios, institutos y también, en gran medida, en las universidades se "pasa" del esfuerzo en el uso correcto de la lengua.

Por otro lado, hay que mencionar la interferencia lingüística, esto es, el hecho de que cuando dos lenguas están en contacto en la práctica de un mismo individuo, se produce con frecuencia distanciamiento de las normas de esas lenguas. Señala García Yebra (1982) que la interferencia lingüística suele tener carácter unilateral debido a que la lengua más vigorosa, en nuestro caso el inglés, invade inevitablemente el campo de la más débil o menos desarrollada y, añade, que esto sucede siempre en las zonas de bilingüismo popular, y con demasiada frecuencia en el bilingüismo culto de los traductores. Esta idea tiene una clara confirmación en el lenguaje técnico y académico.

Así pues, el inglés se ha convertido de forma indiscutible en la lengua franca de las publicaciones científicas a nivel mundial y esto se hace extensivo a nuestro propio país. Pero no es siempre fácil para un escritor redactar un texto científico y mucho menos si la lengua que ha de utilizar no es la suya. Pues escribir correctamente no consiste únicamente en no cometer errores

ortográficos ni sintácticos, de hecho, la visión textual del escrito es un aspecto fundamental en la consecución de un resultado positivo.

3.4.2 DIFERENCIAS ENTRE LA CULTURA ESPAÑOLA Y LA NORTEAMERICANA.

La diferencia relevante entre las culturas española y anglo-norteamericana para la presente discusión es que la cultura española, a pesar de su gran tradición y arraigo, tiene muy poca proyección mundial en la actualidad. Por el contrario, la cultura anglo-norteamericana, en un amplio sentido, posee el idioma más importante para la discusión académica internacional, y es ampliamente conocida en el mundo. De forma clara, el tratar la cultural anglo-norteamericana como un ente conlleva una considerable idealización. La cultura angloamericana es muy heterogénea tanto en sus aspectos étnicos como lingüísticos, y comprende un número significativo de subculturas. Por el contrario, si nos centramos únicamente en España, la cultura española es relativamente homogénea, aunque naturalmente también muestra una variabilidad intracultural. Sin embargo, esta abstracción de la variabilidad intracultural está motivada por el deseo de aclarar las diferencias interculturales en la retórica textual, y en particular contrastar una cultura grande y dominante con otra más pequeña y periférica.

3.4.3 LA COMPETENCIA DE LOS CIENTÍFICOS Y ACADÉMICOS ESPAÑOLES EN EL PANORAMA MUNDIAL

> I have often been struck by the fact that scientists in conversation are crisp and clear about their work. The same scientists, writing in a journal, produce a nightmare of incomprehensibility. Various explanations have been proposed, but I think the real problem may be structural: Scientific writing now demands a passive, abstract literary form. (...) Passive abstraction has many drawbacks. Since nobody in the real world communicates this way, it's an alien mode that we must shift into, like a foreign language. It's a struggle to write. It's agony to read. Particularly in reports of experiments, it doesn't reflect what actually happened. But most important, abstraction actually provides less information

> than narrative, by removing the flavors, the feelings, the juice, and sometimes even the substance... (Timpson, 1991:127)

Si ya de por sí les resulta complicado a los científicos y académicos el plasmar sus ideas en forma escrita, este problemas se agrava todavía mucho

más si esto se ha de hacer en una lengua que lo es la propia. De esta forma, Hamp-Lyons define al escritor L2 de la siguiente forma :

> These ESL writers may exhibit different skills and have different needs than many of their college peers who are native writers of English : Most of them are already literate, often highly literate, in their first language. Their problems are not with lack of ideas or the means to express them, but with the means of expression for those in English. They do not lack a voice in their own language and culture, but they need to discover how they can speak with a voice that will be heard in the new culture. (Hamp-Lyons, 1993 :59).

Esta situación tampoco les es ajena a los científicos y académicos españoles. Así, Maggie Jo St. John (1987) ha llevado a cabo un estudio en la universidad de Córdoba (España) sobre los procesos de composición en inglés y los resultados, de un grupo de investigadores españoles. Las conclusiones de dicho trabajo indican que estos científicos mostraron gran interés por trasladar correctamente sus pensamientos en una lengua extranjera, además de que asimilaron correctamente la estructura informativa de los artículos científicos en inglés. Así St. John señala lo siguiente:

> This awareness of information structure may result from the sensitivity the participants have acquired through the reading of many articles in English and having early on to struggle though them word by word, sentence by sentence, with a dictionary close to hand. There is also the factor that a similar format appertains to articles in Spanish. (St. John, 1987:115)

En suma, este estudio viene a indicar que el proceso de escritura para un investigador experimentado es bastante distinto del de otra persona en una

situación diferente. Así, vemos que con el fin de tener un resultado satisfactorio, el científico se ocupa de adquirir las técnicas y estructuras del inglés escrito con las que se familiariza a base de haber tenido que realizar gran parte de su investigación en ese idioma.

3.5 LAS DIFERENCIAS CULTURALES Y EL GÉNERO

Si el género se considera como el reflejo de las reglas que definen la escritura de un tipo de texto específico, por ejemplo, los trabajos académicos, entonces la retórica es el dominio de las reglas estratégicas, esto es, las reglas que te dicen cómo escribir bien. Las reglas de la retórica son particularmente específicas a la cultura reflejando sus valores, con los que la gente se familiariza en la escritura a medida que desarrolla esta destreza. Estas preferencias cultural-específicas operan dentro de los confines del género, e incluyen características como el grado de expresión de autoridad presente en el texto, el evitar la repetición, si se debe ir directo al punto principal o se debe prepara al lector de forma gradual, etc.

> A genre comprises a class of communicative events, the members of which share some set of communicative purposes. These purposes are recognized by the expert members of the parent discourse community, and thereby constitute the rationale for the genre. This rationale shapes the schematic structure of the discourse and influences and constrains choice of content and style. (...) In addition to purpose, exemplars of a genre exhibit various patterns of similarity in terms of structure, style, content and intended audience. (Swales, 1990a:58)

La variación croscultural en la interacción oral se ha convertido en un área de estudio discursivo bien establecida, pero sin embargo hay muy poca bibliografía publicada con relación a los géneros escritos, aunque recientemente han surgido algunos estudios de interés en la variación croscultural de los discursos académico y profesional. Por ejemplo, en el caso de los textos expositivos se ha sabido durante bastante tiempo, que las distintas culturas organizan y desarrollan ideas de forma diferente cuando escriben este tipo de textos, y estas diferencias persisten cuando los usuarios

de estas lenguas y culturas aprenden a escribir en un nuevo idioma. Así, los estudios de Hinds (1990), Clyne (1981), Kaplan (1983), Connor & McCagg (1984) y Cheng (1985), entre otros, han concluido con hallazgos en esta línea en cuanto a la prosa expositiva y argumentativa en concreto.

3.5.1 LOS GÉNEROS ACADÉMICO Y CIENTÍFICO

La escritura académica y científica se pueden considerar como dos tipos de género, y, al mismo tiempo, como una actividad social dentro de una comunidad. Sobre esta misma base, un artículo de investigación se puede decir que constituye un género dentro del mundo científico, con distintas convicciones en las diferentes disciplinas.

Pero la situación en los géneros académico y científico es menos optimista que la de la prosa expositiva y argumentativa, expuesta en el punto anterior. Hay razones claras para la falta de trabajos de investigación en estos campos. Así, el análisis de géneros no literarios, hasta la fecha, se ha centrado más en géneros bien establecidos y más estandarizados, en especial en aquellos que están relacionados con la investigación. En la escritura en este campo de la investigación, la tendencia aún es hacia la conformidad, porque, como ya se ha señalado, una gran mayoría de académicos buscan el reconocimiento a través de publicaciones en el mundo de habla inglesa, donde los científicos y académicos de las distintas áreas de conocimiento contemplan las convenciones establecidas de una forma un tanto seria.

Sin embargo, en el caso de muchos otros géneros profesionales, en especial en la escritura de cartas comerciales, solicitud de puesto de trabajo y otra serie de géneros legales, las restricciones socioculturales locales parecen jugar un papel más significativo en sus realizaciones lingüísticas. En una serie de situaciones del inglés con fines específicos en las que tales géneros se utilizan, es necesario que los analistas del género sean conscientes de las restricciones locales, que parecen determinar las realizaciones lingüísticas de

estos géneros, con el fin de asegurar el éxito pragmático en situaciones profesionales de la vida real en un entorno local. Pero conviene ser cautos pues por el momento no se han realizado muchos estudios en este campo y aún se necesitan muchos datos para asegurar que los hallazgos del análisis del género son sensibles a las restricciones socioculturales locales.

A pesar de todo esto, en la mayoría de los géneros, es poco probable que las restricciones culturales locales afecten de forma substancial a la estructura de unidades semánticas de un género específico. Sin embargo, es muy probable que sí tengan implicaciones interesantes y significativas en la construcción de ciertas unidades semánticas, e incluso en la forma en que ciertas estrategias no discriminatorias se utilicen para llevar a cabo intenciones específicas. Estas restricciones son especialmente importantes en géneros relacionados con las transacciones empresariales. Así, por ejemplo, son bien conocidos los tabúes culturales existentes con los números, colores y formas. Por ejemplo, en la India se debe evitar el uso del cero y de cualquier número acabado en cero, mientras que en Kenia, Ghana y Singapur ocurre lo mismo con el siete (Bathia, 1993).

Según Hawkins (1983), la cultura nacional, esto es, esa combinación de costumbres, destrezas, arte e ideas que distingue a cada país, siempre ha sido un factor en los proyectos internacionales. A medida que el mundo empresarial, y por ende el científico y el académico entre otros, se van haciendo cada vez más pequeños, la tendencia hacia un aumento en el entendimiento croscultural es probable que obtenga una mayor significación. Así, señala que en los Estados Unidos existe una cultura de "bajo contexto", mientras que Japón y China tienen culturas de "alto contexto". En el primer caso, el del bajo contexto, los mensajes verbales son importantes, puesto que el significado y la comprensión vienen de lo que se ha expresado de forma oral, las relaciones a menudo son limitadas y el cambio se hace de una forma fácil y rápida. En el segundo caso, el del alto contexto, el significado y la comprensión provienen de mirar a la posición que la persona ocupa dentro de la empresa u organización, o de la relación entre los hombres y mujeres en el

ámbito académico o profesional. No es de extrañar por tanto, que en Japón, a diferencia de los USA, se prefiera una comunicación indirecta y vaga, frente a una específica y directa.

Por otro lado, y en referencia a los géneros concretos, la escasa investigación existente en torno al género empresarial, indica que en algunos contextos los factores socioculturales dominantes influyen a ciertos tipos de géneros profesionales. Sin embargo, muchos de los géneros académicos y profesionales, en especial en el mundo de la investigación y de la ciencia, son del tipo conformativo, en el sentido de que son convencionales de forma universal, hasta tal punto que incluso en sus realizaciones culturales, raras veces muestran variación alguna. De esta forma, el artículo de investigación es uno de tales géneros donde uno encuentra muy poca variación entre las diferentes culturas (Swales, 1981; Hill et al., 1982; Zappen, 1983).

3.6 LAS DIFERENCIAS CULTURALES Y SUS IMPLICACIONES PEDAGÓGICAS.

Si hacemos un breve análisis de la situación actual en cuanto a la formación en las lenguas extranjeras, en concreto respecto al proceso de aprendizaje y adquisición de una lengua, hay que señalar los cambios tan notables que se están produciendo en este área y su relativa importancia en el Sistema Educativo Español. Todos estos cambios han sido motivados, en parte, por los avances de la psicolingüística y la sociolingüística, y sus aplicaciones, así como por las demandas sociales sugeridas por los cambios políticos, económicos, sociales y del mundo laboral. Además, estos cambios han determinado un enfoque centrado en las necesidades de los alumnos, así como la implantación y desarrollo progresivo de la enseñanza de lenguas con fines académicos y profesionales.

Por otro lado, todo esto ha propiciado la aceptación, por parte de los alumnos, de una formación inicial y continuada en lenguas extranjeras con una

orientación especializada, tras reconocer que estos conocimientos pueden ser un factor para obtener un puesto de trabajo, facilitar el desempeño de determinadas tareas o actividades científicas y/o académicas, o para la promoción profesional en el futuro.

Incluso se puede detectar una actitud en favor del dominio de más de una lengua extranjera. A esto hay que añadir la incidencia de la implantación y la extensión de las aplicaciones de las nuevas tecnologías en los procedimientos de estos campos profesionales, hecho que puede exigir un mayor y mejor dominio de las lenguas extranjeras.

3.6.1 ASPECTOS PEDAGÓGICOS

BIBLIOTECA VIRTUAL MIGUEL DE CERVANTES

Las claves de la escritura, esto es, la retórica y las convenciones de las disciplinas académicas, no se obtienen de forma innata sino que necesitan ser aprendidas. Estas convenciones varían de un idioma a otro y, por tanto, a menudo necesitan ser estudiadas cuando se estudia una segunda lengua. Es un hecho que los estudiantes de inglés como segunda lengua tienen problemas con la escritura en inglés y, muchos de estos problemas parecen ser de transferencia. Por tanto, la retórica contrastiva, como el área de la investigación en la adquisición de una segunda lengua que identifica los problemas en la escritura haciendo referencia a las características de la lengua materna, es muy importante y necesario para los profesores.

La retórica contrastiva, en primer lugar explica los estilos de escritura en diferentes idiomas y culturas, enfatizando que un estilo de escritura no es mejor que otros. En segundo lugar, la retórica contrastiva ayuda a los profesores a concienciar a los alumno de los distintos estilos de escritura y de las diferentes expectativas de la audiencia cuando se escribe en inglés como segunda lengua. Esta audiencia varía, pues aunque a menudo son hablantes de inglés nativos, debido a la economía global existente hoy en día, con frecuencia también son otros hablantes de inglés no nativos.

La retórica contrastiva no fuerza los modelos de escritura a los alumnos. En vez de esto, da opciones de estilos de los que elegir dependiendo de la audiencia. Así, los profesores de inglés como segunda lengua tienen la tarea de informar a los alumnos sobre las expectativas de los lectores nativos de esta lengua. Así, por ejemplo, si los lectores son hablantes nativos de inglés, no esperan que el punto principal esté al principio del párrafo, sino que lo normal para ellos es que el desarrollo de un ensayo sea el siguiente: apertura, desarrollo y conclusión. Tampoco cuentan con encontrarse con otro tipo de estructura, sino que los hablantes nativos de inglés esperan ser guiados por transiciones explícitas tales como: “in summary”, “in conclusion”, “first”, “second”… Sin embargo, naturalmente, es importante que a los alumnos no nativos se les anime a mantener sus estilos retóricos cuando escriban a audiencias de su propia lengua.

El objetivo de la retórica contrastiva es, en definitiva, facilitar la enseñanza de las técnicas de escritura en segunda lengua. La intención no es dotar de un método pedagógico, sino proporcionar un conocimiento sobre las distintas audiencias en diferentes entornos. En resumen, la retórica contrastiva ha fomentado la atención a los siguientes temas de la enseñanza de las técnicas de lectura y escritura:

- Conocimiento de la morfosintaxis de la lengua término, no a nivel oracional, sino inter-oracional.
- Conocimiento de las convenciones de la escritura de la lengua término tanto en el sentido de frecuencia y distribución de los diferentes tipos de escritura, como en el sentido de la apariencia del texto.
- Conocimiento de las características de la audiencia y de las expectativas de la audiencia en la cultura término.
- Conocimiento del tema de discusión.

Todos estos temas tienen que ver claramente con el producto. Pero, a pesar de que el primer énfasis ha sido en la composición más que en los procesos mentales a través de los cuales se genera la composición, estos procesos ni se pueden ignorar, ni se han ignorado, puesto que una atención exclusiva al producto puede ser el resultado de una serie de malentendidos elementales.

3.6.1.1 LA SINTAXIS

Los profesores a menudo asumen que la morfosintaxis puede enseñarse en un vacío. El resultado de tal suposición es una clase de gramática en vez de una clase de escritura. En principio no hay ninguna objeción a la enseñanza de la gramática en sí misma, pero es una falacia confundir la enseñanza de la gramática con la enseñanza de la escritura. Así pues, la investigación demuestra que el conocimiento gramatical es necesario pero no suficiente para la enseñanza de las técnicas de escritura.

Es verdad que el conocimiento de la gramática es un requisito para la realización de una composición. Por otro lado, las características de la morfosintaxis son probablemente suficientes para escribir sin realizar una composición, esto es, la escritura de tan sólo frases independientes y no en forma de redacción. Pero una vez que se esté realizando una composición, entonces es insuficiente el conocimiento de la morfosintaxis únicamente. Así, los hablantes nativos tienen en su repertorio un gran número de estrategias al nivel de oración, y las instrucciones morfosintácticas verdaderamente pueden inculcar parte de estas estrategias, pero en la actualidad éstas no tienen la capacidad de seleccionar esas estrategias que se utilizan con mayor frecuencia, o que tienen la más amplia distribución o la mayor productividad. Tampoco la morfosintaxis puede inculcar la información sociolingüística que gobierna las elecciones de entre las posibilidades disponibles.

Por tanto, un alumno que no domina las estrategias básicas al nivel de oración, no está preparado para familiarizarse con y dominar las restricciones sociolingüísticas de esas estrategias. Así pues el control morfosintáctico es un requisito para aprender a redactar. Además de todo esto, las restricciones sociolingüísticas no son únicamente una función del producto como tal, sino que las elecciones sociolingüísticas se realizan en el proceso de composición.

3.6.1.2 LAS FORMAS CONVENCIONALES

La capacidad de escribir de forma convencional en una lengua, es quizá parte del concepto popular de literalidad, e incluso es más sobresaliente que la precisión sintáctica y la ortografía. Este tema es a menudo pasado por alto por la mayoría de profesores, al resultarles demasiado obvio para dedicarle atención en clase, pues siempre tienen más urgencia por otros temas que consideran más interesantes y útiles. Sin embargo, en una situación de contraste como la que nos ocupa, no hay razón para asumir que el hablante no nativo de inglés, será consciente de esta serie de convenciones existentes en este idioma, o que el estudiante será capaz de adquirir estas convenciones por si mismo.

3.6.1.3 LA AUDIENCIA

El tema del conocimiento de la audiencia es también crucial para el éxito de la escritura, porque define todo lo relacionado con el conocimiento compartido por la audiencia y el escritor, así como las posibles estrategias a usar en determinadas situaciones, por ejemplo, puede ayudar a evitar los problemas causados por la ausencia de respuesta. Los escritores con poca experiencia, a menudo tienden a elegirse a sí mismos como audiencia. Esta suposición permite evitar el problema del conocimiento compartido (que dicho sea de paso, se ha de analizar en el proceso de composición, antes de que exista el producto) puesto que el universo del conocimiento del escritor

coincide con el del escritor como audiencia. Es difícil para los escritores sin experiencia proyectarse en otra persona y hacer suposiciones sobre universos de conocimiento no coincidentes. Además, la artificialidad de la clase de escritura sólo complica el tema interponiendo la audiencia real, esto es el profesor, entre el escritor y cualquier suposición de la audiencia que pueda tener. En estas condiciones, no hay una estrategia viable que pueda utilizar el estudiante, puesto que, por definición, el profesor tiene un universo de conocimiento más amplio que el alumno.

3.6.1.4 EL CONOCIMIENTO DEL TEMA

El conocimiento del tema específico en las clases de inglés con fines específicos, está en cierta medida fuera del alcance del profesor de composición, a menos que el tema sea la composición en sí misma. El estudiante, por lo general, trae el conocimiento del tema consigo mismo. El universo del conocimiento que el alumno trae consigo al aula incluye el conocimiento del mundo y el conocimiento técnico, derivado de las fuentes externas, como puede ser otra asignatura, la investigación en la biblioteca, el trabajo experimental en un laboratorio... El tema también tiene que ver con el proceso de composición, puesto que las elecciones se basan en aspectos como, qué segmentos del universo del conocimiento serán utilizados con relación a qué audiencia específica y qué objetivo de escritura particular se debe marcar antes de que comience la preparación del producto.

La retórica contrastiva trabaja hacia atrás, pues intenta entender el proceso de composición mirando al producto, por un lado en la lengua término, intentando entender las estrategias y suposiciones utilizadas en esa lengua para lograr ciertos objetivos y estrategias retóricos, y por otro lado en la otra u otras lenguas del alumno, intentando entender qué estrategias y suposiciones trae consigo, qué estrategias y suposiciones concurren en la lengua término, y qué estrategias y suposiciones pueden crear tensiones con la lengua término.

3.6.1.5 OBJETIVOS PEDAGÓGICOS

Los objetivos pedagógicos en cuanto a estas diferencias culturales, se pueden resumir en los puntos siguientes:

1. Hacer al profesor de composición consciente de que:

   a) En las diferentes culturas existen distintas convenciones de composición y que estas distintas convenciones necesitan ser expuestas en la enseñanza de la composición. El hecho de que un alumno sea capaz de componer en una lengua no significa que pueda redactar en otra.

   b) Ciertas características gramaticales funcionan en el ámbito discursivo. El hecho de que un alumno tenga sólo control sobre la sintáctica oracional, no significa que el alumno pueda generar un texto.

   c) Hay una distribución relativa de la responsabilidad del escritor o lector en los distintos sistemas culturales y que esta distribución afecta las suposiciones sobre la audiencia y sobre el conocimiento compartido. El hecho de que un alumno entienda a su audiencia en un sistema lingüístico, no significa que el alumno entienda a su audiencia en cualquier otro sistema lingüístico.

   d) Una composición es un producto al que se llega a través de un proceso. El hecho de que un estudiante pueda generar un texto con relativo éxito implica que ha seguido un proceso de escritura correcto.

   e) La competencia morfosintáctica es un requisito para la escritura. El hecho de que un estudiante pueda entender la estructura de

las oraciones individuales en una lengua no significa que el estudiante pueda entender la estructura de cohesión y coherencia en ese texto en esa lengua.

2. Hacer al alumno de composición consciente de que:

   a) La audiencia se debe definir antes de comenzar la composición. La presunción de que la audiencia es el escritor no siempre es válida.

   b) Hay una serie de distintos actos de escritura: escritura sin composición, escritura a través de la composición en la que el propósito esencial es informar, y escritura a través de la composición, en la que el proceso de composición funciona como un sistema de ayuda. Cada uno de estos actos requiere de distintas estrategias. El hecho de que un estudiante sea capaz de escribir en una lengua no significa que sea consciente de la frecuencia y distribución de las tareas de escritura en cualquier otra lengua.

   c) Existe una serie de convenciones textuales que el estudiante se espera que pueda manejar. El hecho de que el estudiante conozca las convenciones de su propia escritura, no significa que el estudiante entienda las convenciones utilizadas en la lengua término.

   d) Con el fin de redactar cualquier texto, los estudiantes deben tener un universo de conocimiento, incluidos tanto el conocimiento del mundo como el conocimiento técnico del tema. El hecho de que un estudiante tenga opiniones sobre un tema dado, no significa que un estudiante sepa lo suficiente del tema como para escribir sobre él.

e) La escritura es un fenómeno social, una técnica para negociar el significado con otra serie de seres humanos, que requiere mucho más que un control mínimo de los temas sintácticos y léxicos en la lengua término.

3.6.2 LA SITUACIÓN EN EL MUNDO ACADÉMICO Y PROFESIONAL

Existen dos importantes áreas de la destreza de la escritura relativamente nuevas para los profesores e investigadores, la escritura para ser publicada en el mundo académico y la escritura en el mundo profesional. El género de la escritura académica, dentro del cual se encuentran apartados como el artículo de investigación, se ha visto que requieren de ciertos componentes retóricos. Por ejemplo, una buena introducción a un artículo de investigación incluye el establecimiento del campo de investigación, mostrando el vacío existente en la investigación previa y explicando cómo la investigación propia de uno llena este vacío.

En la escritura profesional, por otro lado, en el género de las cartas de solicitud de un puesto de trabajo por ejemplo, la retórica contrastiva señala las expectativas tan distintas que se tienen entre el mundo occidental y el sudeste asiático (Bathia, 1993). Las cartas angloamericanas incluyen largas discusiones sobre las cualificaciones del candidato, mientras que las cartas del sudeste asiático son muy escasas en este tipo de comentarios. Las cartas de solicitud del sudeste asiático muestran a un candidato modesto que prefiere refrenarse de discutir sus capacidades en su carta. Después de todo, el posible jefe tiene una copia del curriculum vitae del candidato y se le debería permitir hacer su propia valoración.

Hoy en día, con el aumento de la internacionalización del mundo académico y profesional, puesto que se espera que los escritores no nativos escriban y publiquen en inglés, y con el fin de facilitarles esta tarea, la investigación de la retórica contrastiva proporciona a los profesores e

investigadores descripciones de escritura académica y profesional de todo el mundo.

Kachru (1988) señala que, con el objetivo de asegurar el éxito pragmático en la comunicación, el inglés con fines específicos no se puede permitir ignorar los contextos cultural e interpretativo. Pero por desgracia, la investigación sobre el análisis contrastivo del discurso es escasa y bastante restringida, y esto es debido a que la mayoría de los marcos actualmente utilizados son esencialmente lingüísticos y pocos de ellos prestan atención a la variación croscultural en el uso del lenguaje en contextos académicos o profesionales.

Como se ha señalado anteriormente, en la mayoría de los géneros académicos, en especial en las ciencias, la tendencia es aún hacia la conformidad, debido a que la mayoría de los académicos buscan el reconocimiento a través de sus publicaciones en el mundo académico internacional. Además, la divulgación de estas publicaciones pasa necesariamente por tener que escribirlos en inglés, lengua en la que las convenciones establecidas se observan de forma bastante rigurosa. Sin embargo, en el caso de muchos otros géneros profesionales, en especial en ciertos tipos de cartas de negocios, solicitudes de trabajo y otros géneros legales, las restricciones locales parecen jugar un papel relativamente más significativo en sus realizaciones lingüísticas, indicando cierto grado de variación a través de las culturas. Pero también es curioso que estos mismos géneros demuestren un cierto grado de ortodoxia en el uso de las fuentes lingüísticas.

3.6.3 LOS ESTUDIANTES NO NATIVOS

Los orígenes de los estudiantes son extremadamente diversos y, por tanto, ninguna etiqueta puede captar de forma precisa esta heterogeneidad. Sin embargo esto no impide el que los profesores e investigadores tiendan a

ponerles distintas etiquetas. Puede ser que se utilicen etiquetas como ESL (English as a Second Language), incluso si no reflejan la verdadera realidad del alumno, con el fin de que se disponga de una serie de abreviaturas con las que se pueda hablar de los estudiantes. Pero incluso aunque las razones estén bien intencionadas, es necesario considerar que, en el proceso de poner etiquetas a los alumnos, el profesor o investigador se está poniendo en la poderosa posición de construir retóricamente sus identidades, lo que es una empresa potencialmente peligrosa. A lo peor, una etiqueta puede implicar que se esté sancionando una postura etnocéntrica. A lo mejor, puede llevar a estigmatizar, generalizar y hacer predicciones poco precisas sobre lo que los estudiantes es probable que hagan como resultado de sus antecedentes lingüísticos o culturales. El hecho es que incluso si no se puede eliminar todos los términos problemáticos, se puede cuestionar las formas aparentemente inocentes y despreocupadas en que se utilizan.

Es una realidad que las experiencias en la escritura no nativa no son idénticas a las experiencias en la escritura nativa. Las formas de enfrentarse de los alumnos a la escritura en inglés, sin duda están marcadas por sus antecedentes educacionales y tradiciones retóricas. Pero los profesores e investigadores necesitan considerar a los estudiantes como individuos y no, como miembros de un grupo cultural, con el fin de entender la complejidad de escribir en un idioma que están en proceso de adquirir. Así veremos que las identidades culturales no son estáticas sino que siempre están en movimiento y no congeladas para que se puedan inspeccionar.

> We can assume that many international graduate students must feel like "cultural outsiders trying to adapt to the norms and demands of American universities in general and their own academic traditions are not accepted or respected. And, perhaps for the first time, they may feel that they are judged "language deficient" by being required to take an ESL course, although in their native countries they may have been considered proficient users of English as a foreign language. (Frodesen, 1995:344)

Aunque el campo del L2 se asume que es inclusivo y que acepta la diversidad, los profesores y los investigadores tienen una tendencia a utilizar etiquetas que, de forma ingeniosa o no, preserven un sistema que sitúa a la gente en posiciones dominantes y subordinadas. Así, la principal organización que une a los profesores en el campo del inglés L2, TESOL, denomina a los estudiantes "speakers of other languages". Cuando dice "other", se refiere, naturalmente a distintas del inglés. Por implicación, el inglés es la norma contra lo que el otro, el distinto, se mide. En cierta medida esto es un error, pues en vez de utilizar el idioma que nos separe a unos de otros, deberíamos intentar utilizar el idioma que nos una.

3.6.4 EL PROFESOR DE INGLES CON FINES ESPECIFICOS

Casi todos los profesores de lenguas con fines específicos, inglés en nuestro caso, se han sentido desgraciados en alguna ocasión, especialmente al principio de sus carreras, cuando se encuentran que muchos de los conceptos y actividades que han obtenido y aprendido a lo largo de sus estudios académicos y de su experiencia profesional previa, son inútiles.

El inglés con fines específicos (ESP), no tiene que ver con la enseñanza de tipos específicos de inglés. En realidad, su meta es el satisfacer distintas necesidades de los alumnos, por ejemplo, por qué necesitan el idioma, cómo van a utilizar ese idioma, en que situaciones se les va a requerir. Por tanto, el profesor deberá adaptar sus clases a la situación específica que se le plantea. Pero aunque cada situación particular difiere en ciertos aspectos de otros, también es verdad que hay una gran cantidad de características similares concurrentes entre estos profesores de ESP.

Steven resume la figura del profesor de ESP de la siguiente manera:

> "Almost always he or she is a teacher of General English who has unexpectedly found him/herself required to teach students with

> special needs. The experience is often a shock! Sometimes the shock is unpleasant, because so many elements are unfamiliar or puzzling. Sometimes the shock is a pleasant one, because the teaching is so directly relevant to the needs of well-motivated learners. Most often the shock is a mixture of the welcome and the unwelcome." (Stevens, 1978: 41-42)

En resumidas cuentas, en general el profesor de ESP es un individuo con una formación académica enfocada hacia las humanidades, especialmente hacia la lingüística y/o literatura. Repentinamente se encuentra impartiendo clases a alumnos con diferentes necesidades de los que les puede ofrecer un curso de inglés general. Cuando el profesor intenta adaptarse a esta nueva situación, se da cuenta que ha de seguir un proceso duro y solitario con el fin de dar ese nuevo enfoque hacia el ESP, a sus clases. El proceso es duro porque para empezar, el profesor no siempre está preparado para hacer frente a este curso, pues ha de empezar aprendiendo qué significa el ESP. Debe asimilarlo y aceptarlo con el fin de prepararse rápidamente, para tratar con esta nueva situación. El proceso en muchas ocasiones resulta solitario porque al tratar de recopilar tanta información como sea posible sobre el tema en concreto, posiblemente no pueda conseguir apoyo o información de sus propios colegas universitarios, pues estos no están tampoco familiarizados con este género o incluso no estén de acuerdo con los métodos del ESP.

Otro problema con el que se encuentran estos profesores es la poca importancia que sus alumnos y el resto de profesores suelen dar a esta asignatura. Sus alumnos están más preocupados con otras asignaturas y sus colegas les consideran aveces como profesores de un nivel inferior , pues todos consideran que esta es una asignatura fácil, o lo que se conoce como "maría". Además el horario en que se imparten estas asignaturas generalmente no es el mejor, lo que provoca el que los alumnos tiendan a no asistir.

Además de estos problemas planteados, también surgen otros relacionados con la situación real de los alumnos, la metodología, los materiales y el profesor.

En primer lugar, es muy difícil encontrarse con una audiencia totalmente homogénea, tanto en el conocimiento de la lengua como del fin específico. Además, no todos los alumnos tienen las mismas metas, incluso a pesar de estar estudiando la misma carrera. Por tanto se necesita hacer algún tipo de estudio para averiguar cuáles son las verdaderas necesidades de los alumnos. Este análisis de necesidades se transformará posteriormente a términos lingüísticos y pedagógicos con el fin de producir un curso efectivo. El profesor ha de tener en cuenta que en contraste con los estudiantes de inglés general hay muchas características de los estudiantes de inglés con fines específicos de las que se puede sacar ventaja. Estos alumnos están encantados de saber que realmente se les está enseñando lo que en verdad les interesa y que van a necesitar en un futuro próximo. Se les está dotando de una serie de herramientas que les permitirá acceder a bibliografía específica, congresos, seminarios... y por tanto están preparados y deseando aprender. Pero por otro lado, también se dan cuenta de que la forma en que se desarrollan las clases es diferente a lo que ellos están acostumbrados, y esto les desconcierta, pues ya no se les da largas explicaciones gramaticales y las clases se desarrollan en inglés. Pero no se les permite simplemente sentarse y escuchar, se les pide que participen de forma activa en clase. La tarea del profesor es involucrarles en las diferentes actividades y hacerles olvidarse de su miedo a hacer el ridículo.

Una vez que el profesor ha definido las necesidades de sus alumnos, llega el momento de decidir cual es la metodología más apropiada. Como señala Hutchinson & Waters (1987): "it has to be experienced in the classroom", puesto que no hay una respuesta directa a qué metodología se debería utilizar en una clase de ESP. Esto es positivo y negativo. Es verdad que a priori es más fácil planificar un curso de inglés general, puesto que hay una amplia gama de distintas posibilidades metodológicas. Pero también es verdad que el profesor de ESP es capaz de elegir sus propios métodos, dando la forma que desean a sus cursos, pero siempre con la guía de sus alumnos y su propia experiencia.

De forma inicial, el profesor tiene una tendencia a estar demasiado orientado hacia la gramática, como se suele hacer en los cursos de inglés

general, pero una vez en el mundo del inglés con fines específicos y tras comprobarlo con sus estudiantes averiguara qué tipo de destrezas del inglés y qué vocabulario específico necesitan. Pero además de estos aspectos particulares, el profesor sabrá cuales son las estructuras gramaticales más recurrentes que se utilizan en el inglés con fines específicos (voz pasiva, grupos nominales, comparación), así como cual es la terminología subtécnica utilizada o los afijos científicos. Además también se tendrán en cuenta las funciones relevantes del lenguaje tales como la definición, la descripción, etc., que pueden ser muy útiles para los alumnos.

Cuando ya se ha decidido la metodología a seguir en el curso de inglés con fines específicos que se va a impartir, es hora de seleccionar los materiales que se van a utilizar en clase. Para comenzar, los libros de texto disponibles en general son inadecuados para las expectativas de los profesores. No se adaptan a sus necesidades y por tanto decide preparar sus propios materiales. Esto se presenta como un gran reto y el profesor comienza de muy buena gana a buscar textos relacionados con el tema específico en libros y en artículos. Pero pronto se da cuenta que está recorriendo el mismo camino por el que antes muchos otros fueron y otros irán en el futuro, generalmente para llegar a la misma conclusión.

El proceso es el siguiente, en primer lugar el profesor tiene tendencia a seleccionar textos de áreas específicas, intentando enseñar a los alumnos sus intereses inmediatos. Pronto el profesor cambia de las áreas específicas a las relacionadas. Y finalmente concluye que la única razón para seleccionar textos de áreas específicas a las relacionadas. Y finalmente concluye que la única razón para seleccionar textos de áreas específicas o relacionadas es llamar la atención del estudiante sin preocupación por los hechos lingüísticos o pedagógicos, decidiendo que puede captar la atención del alumno utilizando temas específicos, relacionados o de cualquier otra área. Esto simplifica su tarea en cierto modo, pues se da cuenta que no tiene que ser un experto en el fin específico, y además no necesita preparar tantas actividades diferentes para cada campo de estudio específico de sus alumnos.

Si analizamos las diferentes tareas que tiene que llevar a cabo el profesor de inglés con fines específicos, se ve que estas son de lo más variado. Además de ser profesor tiene que ser investigador, puesto que el inglés con fines específicos no está aún suficientemente desarrollado como para que pueda encontrar suficiente documentación en la biblioteca del departamento o en las librerías especializadas. Una vez que ha llevado cabo el trabajo de investigación, tiene que experimentar todos los métodos de enseñanza que ha aprendido, para ver si se adaptan a sus alumnos. Se requiere una gran creatividad con el fin de llenar esos vacíos que nunca se encuentran en la bibliografía consultada. Una vez que tiene certeza de cual es la metodología correcta y los materiales que se han de utilizar, el profesor adapta, crea o simplemente copia los diferentes ejercicios. Cuando la selección está preparada organiza los diferentes en unidades que se corresponden con los contenidos de su curso. Por tanto, el profesor nunca será un experto en las diferentes áreas de interés de sus alumnos pero en verdad tendrá una mente más abierta y estará más familiarizado con el mundo de la ciencia y la tecnología de lo que estaba antes.

Mientras lleva a cabo todo este trabajo, el profesor está muy motivado, pues entiende que es un gran reto, y piensa de forma positiva que los alumnos también estarán motivados, Pero además de este sentimiento global, el profesor también está preocupado. Está preocupado porque no está tan cómodo como solía estarlo, puesto que tiene que tratar con temas técnicos que no le son familiares. También está preocupado porque él es el único responsable de todos los materiales que ha producido. Le surgen una serie de preguntas sobre cómo llevar a cabo sus clases y qué contenidos incluir en ellos. Pero estos temores desaparecen si el profesor está cualificado, tiene destreza y está deseando hacer este trabajo. Hutchinson et al. (1987) resumen las tres características que se requieren de un profesor de ESP:

i) a positive attitude towards the ESP content
ii) a knowledge of the fundamental principles of the subject area

iii)an awareness of how much they probably already know
(Hutchinson, t. & Waters, A., 1987: 163)

El profesor tiene que considerar el ESP como un reto, intentando relacionarse lo más posible en los métodos de enseñanza así como en el aprendizaje de los procesos. Tiene que analizar con mucho cuidado las necesidades de los estudiantes así como sus problemas con el fin de ayudarles de forma adecuada. El profesor de ESP podrá mejorar su metodología con su formación y experiencia, como dice Stevens:

> ...the essential point is that becoming an effective teacher of ESP requires more experience, additional training, extra effort, a fresh commitment, compared with being a teacher of General English. (Stevens, 1978:43)

BIBLIOTECA VIRTUAL

Por tanto, se puede decir que a pesar de su shock inicial, el profesor de ESP, una vez que está trabajando de forma activa en este campo, progresar y aumentar su conocimiento como profesional en el campo educativo.

3.7 POSIBILIDADES DE CONVIVENCIA DE LAS CULTURAS DOMINANTES Y LAS PERIFERICAS

Se pueden encontrar fácilmente una serie de razones estéticas para preservar la riqueza y variedad en la cultura humana. Por ejemplo, se puede querer preservar las pequeñas culturas tan sólo porque deseamos mantener una diversidad. Y puesto que la diversidad dota de una base útil para la innovación, deberíamos fomentar el mantenimiento de comunidades académicas locales y pequeñas, con su propia práctica discursiva y retórica. Por tanto, se deberían mantener como culturas en peligro de extinción, con el fin de reservar la posibilidad de una contribución original a la totalidad del pensamiento científico.

Por todo esto, puesto que las prácticas retóricas encarnan patrones de pensamiento, deberíamos animar al mantenimiento de la variedad y la diversidad en las prácticas retóricas académicas, puesto que la excesiva estandarización puede ir en contra del pensamiento innovador y creativo forzándole hacia formas estándar. Naturalmente, el lenguaje y el pensamiento tienden hacia la variedad para resistir la estandarización, pero ¿por qué no utilizar la fuentes que aún están ahí?

La sugerencia por tanto sería que se trabajase hacia una tolerancia general y una conciencia de diferencias en las preferencias en el ámbito textual entre culturas minoritarias y mayoritarias de igual forma. El tener conciencia de estas diferencias no es suficiente para aquellos a los que les suponga una desventaja, pues necesitan destrezas prácticas para hacerle frente. También se debería ser más indulgentes con los errores lexicogramáticos de los escritores no nativos, en vez de fomentar a los escritores a señalar su "extranjería" por medios lexicogramáticos. Tal señalización está dentro del dominio consciente de los lectores que no son lingüistas o puede que aún no sean conscientes de las diferencias culturales en la retórica textual y puede, por tanto, alertar a los lectores al rango no nativo del escritor y ayudar a entender y tener en cuanta otras lenguas extranjeras.

Por tanto hay dos papeles importantes que los lingüistas han de jugar. En primer lugar, como investigadores deben dotar de descripciones sistemáticas de las áreas del uso del lenguaje que no sean conocidas por el usuario, pero que jueguen un papel importante en el éxito de la comunicación. En segundo lugar, se necesita que los lingüistas, al igual que los profesores, den instrucciones y realicen prácticas sobre las destrezas lingüísticas y comunicativas apropiadas. Hay una necesidad práctica obvia de esto, que se nota en las culturas periféricas, pero también esto es útil para los miembros de culturas dominantes.

Si tienen éxito, tal enseñanza también puede reparar algo del balance en la situación comunicativa intercultural: Los miembros de la minoría cultural tendrán el poder de la elección, la libertad dotada por la habilidad de manipular como poco dos códigos de expresión. De esta forma al menos algo del problema de ser no convincente, de forma no intencionada, se puede evitar. Al fin, pueden ser las culturas periféricas las que ganen como consecuencia de esta situación, puesto que tendrán que ir a través de experiencias enriquecidas de conciencia y expresando el pensamiento en formas alternativas. No pueden optar como miembros de culturas dominantes.

BIBLIOTECA VIRTUAL MIGUEL DE CERVANTES

BIBLIOTECA VIRTUAL
MIGUEL DE CERVANTES

4. La escritura

BIBLIOTECA VIRTUAL MIGUEL DE CERVANTES

4.1 EL ESTADO DE LA CUESTION

La destreza de la escritura ha estado muy descuidada como área de estudio durante décadas, debido al énfasis de la enseñanza en la destreza oral, durante la hegemonía de los métodos audio. Debido a esto, tan sólo en los últimos veinte años la destreza de la escritura ha interesado a los investigadores de la lingüística aplicada.

Así, desde la década de los 60, por primera vez en la historia moderna, los profesores de inglés como segunda lengua comenzaron a pensar en la escritura como escritura, y no simplemente como un "segundo paso" en la enseñanza de la lengua hablada, o una "derivación" del estudio de la lectura y la traducción. Uno de tantos ejemplos de este interés, son las palabras que presentamos a continuación, sobre los fines de la obra editada por Freedman et al. (1996):

> That objective is to look beyond Writing itself, as if some unitary skill, to the connections that can be made between our knowledge of the world and ways of representing that knowledge, so to speak "on record", to its connections with other skills, its bases in socio-psychological abilities which pertain in general to our human capacity to communicate, to its place in the process of what Halliday refers to as "learning how to mean" (Freedman, 1996: IX).

A pesar de que se pueda pensar lo contrario, el aprendizaje de cómo escribir en inglés, bien como primera o como segunda lengua, continúa siendo un tema fundamental en todo el mundo. Pero escribir en inglés puede significar muchas cosas. En un extremo, y teniendo sólo en cuenta el aprender a escribir en inglés como primera lengua, nos podemos estar refiriendo a aprender a escribir algo incluso tan básico como la lista de la compra. En el otro extremo estaría la habilidad de producir textos literarios o trabajos de investigación.

Las posturas existentes en cuanto al aprendizaje de la escritura son de muchos tipos. A veces aprender a escribir se considera como el hecho de adquirir la destreza básica tras la cual se pueden fundamentar otras destrezas posteriores, y probablemente más importantes, y sin la cual una educación ulterior es prácticamente imposible. Pero aunque se asume que aprender a escribir en este sentido es bastante sencillo, los profesores con frecuencia constatan que muchos estudiantes que ya han finalizado su educación básica, o no tan básica, de alguna forma aún no han aprendido a escribir correctamente (Bereiter & Scardamalia, 1996).

Dentro del ámbito de la enseñanza de la expresión escrita, el expresionismo, en un principio, permitía a los profesores animar a los alumnos a desarrollar la libertad y fluidez a través del uso de periódicos, poesía y otra serie de textos escritos. El cognitivismo, posteriormente animó a los alumnos a planear su escritura, a la autoreflexión y a las sucesivas revisiones de las distintas versiones de su escritura. La introducción del expresionismo y el cognitivismo en la enseñanza del inglés como segunda lengua ha llevado a la investigación de la composición, a la mejora de la enseñanza y del aprendizaje y a veces a una evaluación más equitativa de los alumnos no nativos.

Pero, a pesar de todas estas técnicas, en el contexto del aprendizaje de la expresión escrita en segunda lengua, la dificultad aumenta, pues a todas las dificultades que se plantean en el aprendizaje de la lengua materna, se suman otros tantos problemas que surgen en el aprendizaje de una segunda lengua. Ya no sólo consiste en intentar dominar un medio distinto y aprender a manejar sus exigencias particulares, sino que también se debe aprender a expresarse de forma apropiada en una lengua y en una cultura distintas. Por tanto, son tan numerosas las nuevas variables que se pueden añadir, cuando el aprender a escribir en inglés se convierte en aprender a escribir en inglés como segunda lengua, que es obvio que nunca será posible diseñar una taxonomía completa incluso con fines descriptivos.

BIBLIOTECA VIRTUAL

En general hay varios temas principales que abordan de forma recurrente los investigadores y profesores de la expresión escrita en L1 y L2 (Freedman et al., 1996), y algunos de los más importantes son los siguientes. En primer lugar está la definición de las propiedades lingüísticas del trabajo terminado, así como lo que se supone que los alumnos han de producir cuando escriben. En segundo lugar está el proceso a través del cual llega a existir ese trabajo o producto terminado. En tercer lugar, y asumiendo que se sabe qué tipos de procesos se deben de llevar a cabo, se considera importante conocer cómo el estudiante adquiere las habilidades relevantes y las destrezas mentales necesarias para conseguirlo. Por último, también preocupan los aspectos pedagógicos, esto es, lo que los profesores necesitan saber con el fin de ayudar a sus alumnos a adquirir la habilidad de escribir, así como los tipos de programas que mejor ayudan a desarrollar la destreza de la escritura.

En realidad el área de investigación representado por estos temas que se acaban de exponer es, en cierto modo, reflejo de una de las áreas del estudio académico más antiguas, la retórica. Esta ha pasado, durante los últimos años, y fundamentalmente en torno a la lengua inglesa, por uno de los periodos más intensos de su historia, habiendo sufrido un cambio fundamental y permanente. A través de la retórica es como mejor se puede apreciar la

evolución del estudio de la escritura, debido a que su enfoque ha sido principalmente hacia el proceso de la escritura.

Hasta este momento sólo se ha hecho referencia a la escritura en general, pero lo que realmente nos ocupa y preocupa en este trabajo es la escritura con unos fines específicos, y es un hecho que el lenguaje científico y académico tienen su propio estilo. Basándonos en esto, hay que tener en cuenta que aunque se tengan ciertos conocimientos básicos de la L2 y de la materia específica de interés, también se necesita adquirir ciertas técnicas para escribir un texto relativo a esa materia. Estas técnicas se basan en unos conocimientos gramaticales y léxicos así como en unos métodos de escritura que lleven a poder expresar correctamente el significado y el mensaje del texto.

BIBLIOTECA VIRTUAL

Para comprender el estado actual de la investigación en torno a la escritura científica y académica en inglés como primera y segunda lengua, será útil considerarla en tres subapartados diferentes: el teórico, el pedagógico y el profesional. De estos tres subapartados, tan sólo el apartado profesional tiene una amplia tradición investigadora, siendo el apartado de la teoría el que ha suscitado menos investigación, (Anderson et al., 1983), aunque esto se está intentando subsanar en alguna medida en estos últimos años. Así pues, a continuación procederemos a abordar estos tres apartados de una forma más detallada.

4.2 LA ESCRITURA EN PRIMERA Y SEGUNDA LENGUA

En general, las valoraciones de los principios básicos de la escritura son las mismas para el contexto de la lengua materna como para el de la segunda

lengua (Hamp-Lyons, 1993), aunque hay algunos aspectos especiales de la escritura en lengua no nativa que requieren una atención especial.

Así, sólo examinando las diferencias entre la escritura en inglés L1 y L2, podemos aprender y centrarnos en las características y necesidades especiales de los escritores de inglés como segunda lengua. Es importante además tener en cuenta que muchas de las limitaciones de los escritores no nativos tienen lugar porque estos aún están aprendiendo inglés. Así, la mayoría de los estudios de carácter empírico que se centran en un examen comparativo directo de la escritura de adultos en L1 y L2, dan a entender que los textos escritos en L2 analizados, son menos efectivos que los escritos en L1, al menos a juicio de los lectores nativos. Esta sugerencia es explícita en los estudios que reflejaban unos resultados generales más negativos para los escritores no nativos, que señalan que en general, los textos escritos en L2 son más cortos en número de palabras que los L1. Estos estudios también indican que los escritores no nativos cometieron más errores en general que los nativos. Estos errores fueron morfosintácticos, lexicosemánticos, ortográficos, de puntuación, en el uso de mecanismos de cohesión y también en los verbos, nombres, pronombres, artículos y preposiciones.

Además, se acepta de forma generalizada que aprender a escribir en una lengua extranjera es un proceso mucho más lento que aprender cualquier otra destreza comunicativa. Esto es así porque el escritor está separado de sus lectores por el tiempo y el espacio, y por tanto tiene que conseguir una comunicación eficaz con sus lectores tan sólo a través de su imaginación.

4.2.1 PERSPECTIVAS DE LA INVESTIGACION

En los últimos años se ha producido un gran interés[1] por el estudio del tipo de escritura que se realiza en el ambiente laboral y académico tanto en primera lengua como en segunda lengua. Al analizar este tipo de escritura, los investigadores pueden centrarse en una o varias de las siguientes perspectivas teóricas: la perspectiva textual, la perspectiva individual y la perspectiva social. Por supuesto, estos tres puntos de vista son una simplificación de un número mayor de perspectivas, con el fin de poder realizar una comparación de los mismos.

4.2.1.1 LA PERSPECTIVA TEXTUAL

En cuanto a la perspectiva textual, la principal preocupación de la lingüística y de la crítica literaria durante la mayor parte del siglo XX, ha sido la descripción de las características formales de las lenguas y de los textos (Selzer, 1983b; Redish, 1985). Como continuación a los planteamientos de estas tradiciones, la mayor parte de la investigación en torno a la escritura se ha centrado en el análisis de las características de los textos. Esta línea de investigación se ha centrado de una forma destacada en el estudio y análisis de la escritura con fines específicos. Así, un propósito de estos análisis ha sido la descripción de las características típicas de un género en particular y, otro fin ha sido la producción de textos legibles. De este modo, una investigación basada en la perspectiva textual se centra principalmente en el análisis del vocabulario especializado y en la longitud de las oraciones. También se centra en los temas de las oraciones independientes, así como en intentar identificar las convenciones de organización y las variaciones estilísticas. Finalmente, los resultados de estos estudios se utilizan para formular generalizaciones sobre el tipo específico de textos.

[1] Todos los estudios en torno a este tema tienen principalmente como origen los EEUU, aunque también existen investigadores, bien aislados o bien reunidos en grupos de trabajo, en otros países, por ejemplo en Finlandia, Japón, Brasil, Venezuela, Inglaterra.

4.2.1.2 LA PERSPECTIVA INDIVIDUAL

Esta perspectiva ha estado muy influenciada por las recientes teorías e investigación en torno a la psicología. Si hacemos un repaso a los últimos cien años, vemos que durante gran parte de este siglo, la lingüística y la psicología, en Estados Unidos principalmente, han estado dominadas por el Behaviorismo, que señalaba que las estrategias mentales no son observables y están más allá de la investigación científica. Durante la década de los 50 y 60, sin embargo, estas teorías se toparon con grandes objeciones. En el campo de la lingüística, Chomsky señaló que la teoría Behaviorista no podía dar cuenta de la complejidad del fenómeno de la adquisición de una lengua y así consiguió cambiar la dirección de la investigación que se estaba llevando a cabo en esos momentos. En el campo de la psicología, la tradición cognitiva de desarrollo europea influyó en los investigadores americanos centrados en el desarrollo del pensamiento reflejado en la escritura de los niños. Otra tradición de psicología cognitiva en los Estados Unidos guió a los investigadores hacia la creación de modelos de una teoría general del razonamiento, centrados en el proceso de la escritura. Estas dos líneas de trabajo en el campo de la psicología trasladaron la atención de algunos estudiosos de la destreza de la escritura, hacia las estrategias que los escritores utilizan en su composición.

Para los investigadores centrados en la perspectiva individual (Emig, 1971; Gould, 1980), un texto no es tanto un objeto sino el resultado del proceso cognitivo del individuo. Los estudiosos interesados en esta perspectiva tienden a examinar cómo los escritores hacen ciertas elecciones durante el proceso de composición. Además, también hacen averiguaciones sobre los fines del escritor en cuanto al texto que está escribiendo, y esto lo llevan a cabo mediante entrevistas retrospectivas o pidiendo al escritor que vaya señalando sus pensamientos a medida que escribe. Por otro lado también tienen en cuenta cómo la formulación individual del proceso de composición de un texto dirige la producción del texto resultante.

Por último, un fin primordial de este tipo de estudios, es el describir los procesos que son efectivos y aquellos que no lo son, con el fin de enseñar las estrategias efectivas a los escritores que aun no cuentan con una destreza escritora apropiada.

4.2.1.3 LA PERSPECTIVA SOCIAL

La perspectiva social también se centra en el proceso de composición, pero entendiendo el proceso en términos mucho más amplios. En la perspectiva social, los procesos de escritura no comienzan con la pre-escritura y terminan con la revisión, sino que los investigadores que se centran en una perspectiva social, estudian cómo los actos individuales de comunicación definen, organizan y mantienen los grupos sociales. Estos consideran los textos escritos no como objetos independientes que tienen un significado propio, sino como nexos en cadenas comunicativas con un significado que emergen de su relación con los textos previos y con el contexto presente. La perspectiva social, por tanto, va más allá de la preocupación retórica tradicional por la audiencia, forzando a los investigadores a que consideren temas como los papeles sociales, los propósitos del grupo, la organización comunal, la ideología y las teorías de la cultura.

Los investigadores centrados en una perspectiva social (Nystrand, 1982) consideran que la escritura es un acto social que tiene lugar en una estructura de autoridad, que cambia constantemente a medida que la sociedad cambia, que tiene consecuencias en la esfera política y económica, y que da forma al escritor al igual que el escritor da forma a la escritura.

4.2.2 LA INTERPRETACIÓN DE UN TEXTO

Los diversos estudios basados en la escritura realizada tanto en el ambiente académico como en el laboral, muestran que la mayor parte de las

revisiones que se hacen de un texto tan sólo se hacen a nivel de vocabulario y oracional, y por tanto se realizan muy pocas revisiones a nivel del documento en su conjunto.

Es una realidad que los problemas existen en la elección del léxico y de la estructura oracional, pero en la mayoría de los textos el problema más sobresaliente es que su redacción a menudo confunde al lector. Así, si el lector no puede encontrar la información que necesita, por muy bien compuestas que estén las oraciones, o por muy correctamente seleccionado que esté el vocabulario, el texto no podrá cumplir su función.

Por otro lado, la experiencia, además de los diversos estudios textuales y discursivos, demuestran que para que un texto funcione en una situación comunicativa real, no necesita estar perfectamente escrito o estar construido correctamente, desde el punto de vista sintáctico. Por tanto, la interpretación no depende directamente de la perfección sintáctica. Por supuesto, existen construcciones sintácticas que no se pueden ignorar (no podemos decir "María enseña a Juan" si lo que realmente queremos decir es "Juan enseña a María"), pero el hecho es que se puede lograr el éxito comunicativo utilizando estructuras cuya sintaxis difiere en gran manera de la norma literaria asumida como correcta.

Así pues, si queremos definir la interpretabilidad de un texto, no podemos basarnos únicamente en la corrección sintáctica o en los conceptos lingüísticos habituales de la gramaticalidad, aceptabilidad y corrección estilística y situacional. Siguiendo a Enkvist:

> A text (...) is interpretable to those who can, under prevailing conditions, build around that text a scenario or text world in which that text either might be true, or seems to conform to certain maxims of human behaviors, or both. (Enkvist, 1991:6)

Esta afirmación tiene en cuenta distintos receptores, puesto que el texto puede ser interpretable para unas personas, y no serlo para otras. También el comentario de Enkvist tiene en cuenta distintas realidades, debido a que en

algunas situaciones el contexto puede señalar un significado muy preciso, incluso aunque sólo se emita un grito, como cuando alguien recibe un gran susto. Y, por último, naturalmente, el propósito del intérprete también influye.

A medida que el discurso va tomando forma, el escritor aumenta la cantidad de información que desea compartir con su lector, y esto lo hace dándole más información para eliminar las dudas que éste pueda tener. El orden en que estas dudas se eliminan, esto es, la distribución de elementos dentro de las oraciones, así como la colocación de unidades sintácticas y textuales dentro del discurso, es un aspecto muy importante de la estrategia textual y de la organización textual.

Los textos se ordenan de forma que, de algún modo, optimicen el orden en que el escritor desea eliminar las incertidumbres del receptor y exponerle el estado de los hechos que definen lo que quiere comunicar. Pero, a medida que los patrones de distribución están influidos, tanto por las restricciones sintácticas, como por las tradiciones culturales y retóricas asociadas al lenguaje específico y al tipo de texto en el que están implicados, no siempre se puede transferir un patrón dado, sin sufrir una alteración de la lengua origen a la lengua término. La razón de que no se pueda realizar una transferencia directa se debe parcialmente a la sintaxis, pero también en parte a las diferencias culturales y a las tradiciones retóricas, unidas a los tipos de discurso y al texto.

Cuando comenzamos a leer un texto, primero identificamos algunas de sus elementos estructurales. Pero tan pronto como los hemos reconocido, también aplicamos nuestro conocimiento, para identificar otros elementos y para anticipar lo que va a venir después. Por tanto, la interpretación del texto es un proceso activo que conlleva secuencias de zigzag interrelacionadas entre el texto y la estructura, esto es, una secuencia de movimientos interrelacionados de arriba a abajo, del texto a las estructuras, y de abajo a arriba, de las estructuras al texto. Asimismo, la linearización de los elementos en el texto es crucial para el orden en que estos zigzags tienen lugar, pues la

secuencia de elementos en la superficie textual, determina el orden de procesos de abajo a arriba y, haciendo eso, también la emergencia de tales patrones como desencadenantes del proceso en sentido contrario, esto es, de arriba a abajo.

4.2.3 LA ESCRITURA ACADÉMICA Y PROFESIONAL EN UNA SEGUNDA LENGUA

La escritura académica es de forma inherente un proceso cognitivo y social pues, como indica Shaughnessy (1997), el discurso académico comprende una serie de vías útiles de hablar sobre y para el mundo, entre los individuos y dentro de las distintas comunidades.

Por escritura académica entendemos toda aquella expresión escrita que se lleva a cabo dentro del ámbito universitario. Así, este término engloba tanto la escritura de los alumnos dentro de las diferentes asignaturas, como la de los profesores e investigadores en su ámbito laboral. En primer lugar procederemos a analizar la situación en que los alumnos se encuentran, para más tarde analizar la de los investigadores.

Ultimamente entre los investigadores del aprendizaje del inglés como segunda lengua, ha surgido un gran interés por la investigación en torno a los tipos de actividades académicas y conocimientos culturales que contribuyen al éxito académico de los alumnos extranjeros (Ballard, 1984; Johns, 1988; Reid, 1989; Spack, 1988). Lo que subyace a este interés es la creencia de que el tener éxito en el ámbito universitario tiene que ver además de con el dominio de la lengua inglesa, también con otra serie de condicionantes. Por ejemplo, tiene que ver con el conocimiento y manejo de las convenciones de escritura de la cultura universitaria y, con las áreas de conocimiento con las que el estudiante no nativo está familiarizado. De hecho, Ballard (1984) señaló que a pesar de que un alumno recibe información de una determinada asignatura a través de conferencias, discusiones, lecturas, trabajo de laboratorio, etc., es a

través de los trabajos escritos como se juzgan con más frecuencia los conocimientos adquiridos.

Pero hay que tener en cuenta que no hay duda de que el contexto es un elemento fundamental a la hora de producir una escritura apropiada. Esto es, lo que se considera como una escritura correcta en un momento y lugar determinados y para una audiencia específica, no tiene por qué serlo en todas las circunstancias, por tanto los distintos contextos implican restricciones distintas e incluso contradictorias para los escritores. Un ejemplo de esto es el estudio realizado por Diederich (1974) que pidió a 53 lectores de procedencias muy diversas, que comentaran 300 redacciones y posteriormente las evaluaran del 1 al 9. Los resultados fueron que el 94% de los textos evaluados recibieron más de 7 notas diferentes, y ningún texto recibió menos de 5 notas diferentes. Por tanto, hubo muy poca consistencia entre los evaluadores al no existir ningún objetivo estándar universal para la evaluación de textos. Estos resultados no tienen por qué ser sorprendentes, puesto que si los evaluadores eran de procedencias y profesiones muy diversas, entonces estaban leyendo con distintos propósitos; constituyendo varias comunidades discursivas distintas, cada una de ellas con sus propios objetivos y expectativas.

En esta línea, parece de gran utilidad llevar a cabo un análisis de cómo se evalúa a los estudiantes no nativos, en las diversas asignaturas que cursan. En general, los problemas que se plantean se pueden agrupar en tres categorías independientes. En primer lugar incluimos las dificultades con el inglés, idioma que están aprendiendo. En segundo lugar están los problemas con la forma en que las ideas se estructuran y presentan. Y, por último, y probablemente más importante, los problemas que surgen de la falta de relación existente entre las actividades que los alumnos lleven a cabo con el fin de lograr el conocimiento y las ideas sobre lo apropiado de las distintas actitudes hacia ese conocimiento que mantienen los profesores.

Las dos primeras categorías son temas frecuentes de atención por parte de los estudiosos de la expresión escrita en inglés como segunda lengua; la

tercera, por el contrario apenas se menciona. Sin embargo, según Ballard & Clanchy (1992), ésta es la categoría más efectiva con que comenzar, a la hora de aconsejar a los alumnos extranjeros sobre los problemas que surgen en su trabajo académico en inglés L2. Así pues, sólo prestando atención a las diferencias en las actitudes en cuanto al conocimiento, podemos comprender las impropiedades tan comunes de las distintas lenguas.

Así, es interesante que los profesores de expresión escrita en inglés como segunda lengua tengan en cuenta los contextos sociales tan amplios en los que los hablantes no nativos funcionan cuando dejan la clase de inglés como segunda lengua y el ambiente académico, pues a través de un mayor contacto de la comunidad académica con representantes de la diversidad intelectual y de la sociopolítica, la comprensión tanto de los alumnos como del discurso académico del que van a pasar a formar parte, puede ser enriquecedor. Por otro lado, los profesores también deben prestar atención al contexto académico en que se encuentran sus alumnos y debido al cual están escribiendo. Hay que procurar que las tareas que se realicen en el aula y las respuestas que se ofrezcan a los alumnos, tengan sentido dentro del contexto específico en que los alumnos vayan a poner en práctica todo aquello que aprendan.

Es un hecho que los hablantes de inglés como segunda lengua se sienten marginados cuando tienen que enfrentarse a las diferentes instituciones anglófonas y, se ven forzados a tener que tomar unas decisiones que les resultan generalmente muy difíciles. En esta línea el comentario de Belcher en cuanto a los alumnos no nativos se puede hacer extensivo a toda la comunidad de habla inglesa como segunda lengua :

> Many second language college students (are) faced with the dilemma of being forced to choose between allegiance to their native culture - hence being judged "unfit" for the academy - and membership "at whatever psychological and social costs" in the academy. (Belcher, 1995, XIII-XIV)

Si nos alejamos del ambiente estudiantil y nos centramos en la producción escrita realizada por profesores e investigadores, se observa una orientación hacia la escritura muy determinada. Estos escritores utilizan la escritura para llevar a cabo un trabajo, y lo hacen muy bien. Este punto de vista refleja unas situaciones de escritura muy complejas. Estos escritores saben perfectamente para quién están escribiendo, y en ningún caso su audiencia es el "lector general". Su preocupación más sobresaliente es la respuesta de su audiencia, de la cual obtienen una reacción a la cual a su vez también reaccionan los propios autores. En su ambiente la escritura es, en cierto sentido, un negocio y no únicamente gramática, y comprende tomas de decisiones serias con consecuencias importantes.

Pero en resumidas cuentas, tanto los unos como los otros, los alumnos y los investigadores, escriben con un propósito más o menos claro, disfrutando hasta cierto punto y con relativo sentido del fin que la escritura tiene en sí misma.

BIBLIOTECA VIRTUAL MIGUEL DE CERVANTES

4.2.4 LA ORGANIZACIÓN DE LOS TEXTOS EN PRIMERA Y SEGUNDA LENGUA

Para que un negocio tenga éxito, un problema quede aclarado, o un examen sea evaluado correctamente, es crucial que la información que contienen los textos que se utilizan sea fácil de extraer. La escritura en un ambiente laboral o académico pocas veces tiene como fin el ser saboreada como se hace con una novela, sino que tiene la función de ser utilizada para obtener información. Generalmente la mayoría de estos documentos están dirigidos a personas ocupadas que quieren consultarlos, obtener lo que necesitan, y abandonar el escrito lo más rápidamente posible. Les resulta una molestia tener que buscar la sección específica de su interés, leer información

irrelevante o pasar tiempo intentando adivinar qué parte del documento tiene relación con otras secciones.

Así, para poder analizar la facilidad para el acceso a la información de cualquier documento, debemos considerar los siguientes aspectos :

* Quién va a utilizar el documento.
* Qué propósitos desea lograr el escritor al redactar el documento.
* Cómo, cuándo y por qué querrán los lectores utilizar el documento.

También se debe de juzgar la adecuación del contenido y su organización, así como la escritura y el diseño, con respecto a la audiencia, el propósito y la tarea del lector.

BIBLIOTECA VIRTUAL MIGUEL DE CERVANTES

Redish et al. (1993) señalan la importancia de comprender quién es el lector y cómo éste va a utilizar el material que se presenta, y una vez hecho esto, se debe planificar el contenido y la organización del documento para esa audiencia. En la planificación de un documento se deben de seguir cuatro principios generales:

1. Observar el material desde el punto de vista del lector. El primer paso consiste en considerar el tipo de persona interesada en el documento. Casi siempre hay varias clases y el identificarlas de la forma más específica posible es una gran ayuda, pues es difícil visualizar al público en general o a un individuo normal de la calle. Es más fácil hacerse una imagen del "profesor que tiene unos cuantos alumnos españoles que van a comenzar un Master de Dirección de Empresas en Boston" o del "investigador que está escribiendo un artículo sobre la evaluación en ESP".

   Una vez que se ha identificado la audiencia principal, siempre se pueden encontrar audiencias secundarias, y esto se puede hacer pensando en el ciclo de la vida del documento, esto es, desde que se escribe hasta que se archiva para siempre.

2. Considerar cómo va a utilizar la audiencia el documento. Un paso crítico en la planificación de un documento es comprender cómo van a utilizar los lectores dicho documento. Los alumnos están acostumbrados a escribir narraciones, redacciones o informes, que esperan que la gente lea de principio a fin. En el ambiente laboral sin embargo, muchos documentos se utilizan principalmente como referencia, así es el caso de los resúmenes de los artículos de investigación. El lector va al documento buscando una respuesta o una pregunta concreta, o una información específica, o instrucciones de cómo hacer algo concreto. El fin del lector es consultar el texto, obtener la respuesta, y terminar lo más rápidamente posible.

3. Organizar el material de forma lógica desde el punto de vista del lector. Dos técnicas útiles para organizar estos documentos son :

   A) Ponerse en el lugar del lector y formularse las preguntas que éste se haría, para posteriormente ordenar estas preguntas de forma lógica.

   B) Realizar un análisis del procedimiento que se está describiendo, si es posible, llevar a cabo el procedimiento, y después anotar los pasos del mismo en un orden lógico.

4. Incluir únicamente el contenido que necesita la audiencia, pues la mayoría de los escritores escriben con exceso. El escritor ha de tener en cuenta cómo va a utilizar el documento.

Tras aplicar estos cuatro principios para la planificación de un documento, el escritor puede decidir qué es lo más destacado que necesita escribir en su documento. Por ejemplo, los contenidos de un artículo sobre las pautas a seguir para leer correctamente un texto, son distintos de los contenidos de otro artículo sobre los aspectos teóricos de la destreza de la lectura, por lo que estos temas deben aparecer en dos artículos diferentes.

Una vez que se han seleccionado los contenidos apropiados y que se han organizado de una forma lógica, se necesita llevar a cabo esa organización y hacerla explícita al lector. Esto se puede realizar mediante algunas de las siguientes técnicas :

I. Fijar el contenido. Al principio del documento se debe fijar el contenido general, indicando al lector qué se incluye en el mismo, y por qué le puede interesar leer partes del mismo. También se debe señalar qué espera el autor que el lector obtenga del mismo.

II. Fijar indicadores. La forma en que se organice un documento no ayudará al lector a menos que también se le indique cuál es la estructura del mismo. Se debe indicar al lector a dónde se le lleva y cómo se ha organizado la información. Así, las tablas de contenido, los índices, etc. son herramientas útiles para hacer esto. Incluso dentro de una sección, se pueden hacer indicaciones sobre la estructura de la información que viene a continuación.

III. Limitar la cantidad de información sobre la organización en cada momento. Si se dan demasiados detalles en cuanto a la organización, el lector puede perder la perspectiva general que se pretende que tenga.

IV. Incluir encabezamientos si fuera necesario. La investigación de cómo la gente lee y entiende ha demostrado algo obvio, esto es, que los encabezamientos ayudan al lector a ver la organización y a entender el texto. Pero también ha demostrado algo no tan obvio, los encabezamientos muy generales o vagos pueden desorientar más que si no hay encabezamientos.

V. Organizar el material para más de un tipo de lector. Si el documento, o partes del mismo, debe ser utilizado por distintas audiencias, se debe procurar hacerlo fácil para todo el mundo. Por lo general, un documento, sea del tipo que sea, muy pocas veces se escribe para una única audiencia.

Algunos lectores tan sólo querrán saber lo más básico, mientras que otros, ya saben bastante pero desean clarificar detalles.

VI. Hacer la organización del material gráficamente explícita. Los lectores deben ser hábiles en percibir la organización del documento a primera vista. A la hora de escribir, se puede ayudar al lector haciendo que la organización esté clara.

Existen muy pocos datos sobre el valor de la revisión y de la reescritura de los documentos, esto es, nuevas versiones que sean más claras para el lector o lo que se ha venido en llamar “user friendly”. Sin embargo, el hecho es que el resultado de estas prácticas es altamente beneficioso. Pero, si esto es tan positivo, ¿por qué no se practica más ? La verdad es que en la mayoría de los casos no es un deseo del escritor el que su texto no este claro, sino que el problema radica en que, por lo general, no ha pensado en las necesidades del lector, o tiene otros problemas distintos como, por ejemplo, la falta de preparación para organizar el documento con el fin de que la información sea fácilmente localizable. Este problema aún se agrava más en el caso de los escritores de una lengua que no es la suya, así Hamp-Lyons afirma lo siguiente :

> Another specific problem for second language writers, it has often been suggested, is the acquisition of the rhetorical patterns typical of English language discourse. (Hamp-Lyons, 1993 : 57)

Tras esta afirmación, la autora pasa a realizar un breve repaso de la historia de la retórica contrastiva y de las críticas que así mismo ha recibido. Tras esto, hace suya la afirmación de Mohan :

> Assumptions about similarities and differences in cross-cultural discourse studies should be justified as far as possible and stated as clearly as possible as working hypotheses. (Mohan & Lo, 1985 : 572)

Y finalmente, siguiendo con esta idea de que las conclusiones de los estudios de retórica contrastiva han de ser tomadas con la debida cautela, afirma lo siguiente :

> ...and until the evidence is stronger those of us who must assess the rating of students from a wide range of cultures must err on the side of caution as we try to design writing assessments that will be fair to all our students.

A pesar de esto, son muchos y variados los estudios de retórica contrastiva centrados en el análisis de textos escritos a todos los niveles (ver capítulo 1: la retórica contrastiva), pues como indica Connor (1990), un modelo general de la escritura persuasiva de los alumnos necesita ser multidimensional, esto es, necesita considerar tanto las características lingüísticas como las características a nivel discursivo de los textos, y esto se puede hacer extensivo para otros tipos de escritura. Gorman, Takala y Purves (1986) utilizan los términos de competencia lingüística y textual para referirse a la habilidad para producir textos con gramática, ortografía y puntuación apropiados. Por otro lado, la competencia discursiva y estructural trata de la habilidad para manejar el tema y para organizarlo en la forma apropiada.

Se puede hacer una distinción conceptual y terminológica entre tipo de discurso y tipo de texto. Por tipo de discurso se entiende el tipo definido por la función total del discurso, por ejemplo, las frases que produce una guía turística entrarían dentro del tipo de discurso, pero una guía turística puede que sea una mezcla heterogénea de varios tipos de texto: consejos operativos a los turistas sobre dónde ir, o qué visitar... Estos tipos de texto también tienen sub-funciones específicas dentro de su texto, pero al mismo tiempo se definen no sólo por criterios funcionales sino también por características lingüísticas e internas del texto.

Es un hecho que un uso correcto de los elementos sintácticos y una habilidad para producir un texto coherente no son suficientes para desarrollar un texto, puesto que se necesita incluir en estos textos algunas características que son específicas del género. Así por ejemplo, para describir y evaluar las

características persuasivas en los textos de su estudio, Connor identificó cuatro dimensiones distintivas de textos argumentativos y persuasivos: "superstructure of argument, strength of logical reasoning, use of persuasive appeals and adaptation of the text to one's audience" (Connor, 1990:74).

A continuación procederemos a describir algunos de los estudios de la retórica contrastiva que analizan distintos aspectos estructurales del texto, así como el nivel discursivo y el lingüístico entre otros.

4.2.4.1 LOS PATRONES TEXTUALES GENERALES

Las características textuales que han despertado un mayor interés, especialmente entre los investigadores del lenguaje académico y profesional, son los patrones textuales generales, principalmente en los textos expositivos. El trabajo de Norment (1984) corrobora lo expresado por Kaplan en sus diferentes artículos, en cuanto a los patrones de pensamiento de los escritores nativos y no nativos. Norment indica cómo en su estudio sobre hablantes de inglés de diferentes orígenes ha encontrado patrones de organización lineal distintivos en los textos de los hablantes cuya primera lengua era el inglés, patrones centrífugos en los nativos chinos y patrones lineales con interrupciones tangenciales en los nativos españoles.

En otro estudio, Burtoff (1983) observó distintos patrones de relaciones lógicas en los textos en inglés de hablantes nativos de inglés, árabe y japonés. Así, describe los patrones como "preferidos culturalmente", en oposición a "determinados lingüísticamente" y, además distingue entre patrones "preferidos" y "fuertemente preferidos". Señala la autora que sus escritores L1 prefieren explicar cómo ocurre algo, utilizando detalles específicos y organizando la información en un texto para formar un patrón "theme-rheme", recordando la noción de Kaplan de un patrón lineal. También señala que estos escritores preferían, de forma más clara, reintroducir la información previa en el texto, en vez de desarrollar otro aspecto diferente de él. Por otro lado, los

sujetos japoneses nativos preferían explicar por qué algo había ocurrido, repitiendo hechos o ideas de forma inmediata para darles énfasis, e incluir únicamente información relacionada de forma lógica. Tenían una mayor inclinación a finalizar los textos o segmentos de textos con generalizaciones, ordenando información para formar cadenas causales, como en la noción de Kaplan de un patrón indirecto o circular, y utilizando relaciones adversativas en las oraciones, creando un patrón razón -contra razón. Por último, Burtoff señala que sus sujetos nativos árabes preferían explicar por medio de ejemplos y, organizando la información en argumentos de información extensivos y subordinados, esto es, estructurando la información de forma horizontal en vez de vertical. Además utilizan una variedad de tipos de argumentos subordinados, incluidos los tipos en serie y en paralelo.

Por otro lado, Kobayashi (1984) y Oi (1985), que compararon en sus estudios los textos escritos en inglés de nativos ingleses y japoneses, señalan que los sujetos nativos ingleses tienden a seguir un patrón retórico de general a específico o deductivo, y que por el contrario, los nativos japoneses tienden a seguir un patrón de específico a general o inductivo.

Por último, Xu (1990), examinó la estructura de los párrafos expositivos en inglés L1 y L2, señalando un contrapunto a los estudios ya en curso, al indicar que aunque había diferencias, pues los sujetos de habla inglesa como segunda lengua tenían menos niveles de generalidad por párrafo y menos párrafos subordinados, incluyendo los elementos subordinados y coordinados, estas diferencias no eran significativas estadísticamente hablando.

4.2.4.2 LA ESTRUCTURA DEL ARGUMENTO

Existen seis trabajos principales que comparan la estructura de los argumentos en inglés L1 y L2. El primero de ellos es el llevado a cabo por Mahmoud (1983). Este autor, en su análisis funcional de argumentos escritos por hablantes nativos de inglés y árabe, señaló que los hablantes nativos de

árabe imponían menos condiciones, e introducían menos definiciones y ejemplificaciones que los ingleses. Señaló también que los hablantes árabes indicaban y apoyaban sus posiciones de forma absoluta, con menos frecuencia que los otros. Sin embargo estos hablantes árabes tendían más a desarrollar sus argumentos, reafirmando sus posiciones, en oposición a los sujetos nativos ingleses que desarrollaban sus argumentos señalando razones para su opinión. Mahmoud también señala que los textos argumentativos de los hablantes árabes mostraban menos división en párrafos, y menos conexión retórica, pues las reafirmaciones de su posición interrumpían el flujo del texto. También tenían una estructura segmental más floja (introducción, discusión y conclusión), menos variedad y más errores en el uso de elementos conjuntivos, así como un cierre formal menos explícito.

En segundo lugar, Connor (1984), centrándose en el tema de la coherencia, señaló que los textos de los individuos ISL analizados en su estudio, daban unas justificaciones poco adecuadas para las reivindicaciones que planteaban, y era menos probable que unieran afirmaciones inductivas concluyentes a los temas previos al problema, que los de los individuos L1.

El tercer estudio es el realizado por Oi (1985). Esta autora, por otro lado, señala que en comparación con los hablantes nativos de lengua inglesa, los individuos nativos de habla japonesa estudiados por ella, utilizaban argumentos muy mezclados, tanto a favor como en contra, y alternancia de argumentos, y más a menudo finalizaban sus argumentos en direcciones que diferían de las posiciones iniciales. Esta autora también señala que los individuos japoneses tendían a ser más provisionales en sus afirmaciones y menos hiperbólicos que los hablantes nativos, utilizando más escudos (esto es matizadores del discurso que expresan cautela) y menos superlativos.

Una parte del estudio de Ouaouicha (1986), el cuarto del grupo que estamos reseñando, compara argumentos escritos en inglés por hablantes nativos de inglés y árabe. Ouaouicha señala que los hablantes nativos de

árabe dan más información pero utilizan menos exigencias, justificaciones, reservas y refutaciones que los hablantes nativos de inglés.

Por último, Choi ha realizado dos estudios en los que ha comparado argumentos escritos por hablantes nativos de inglés y coreano. En el primero de estos estudios Choi señala que aunque los textos escritos por hablantes nativos de inglés incluían elementos de exigencia, justificaciones y conclusiones, en algunos de los textos de los coreanos faltaban elementos. El autor averiguó que sus sujetos coreanos utilizan más a menudo estrategias indirectas o inductivas, moviéndose de la evidencia a la conclusión. Este punto corrobora los hallazgos de Kobayashi y de Oi.

En el segundo estudio, Choi (1988), percibió diferencias en la estructura del argumento entre dos grupos, los sujetos ingleses nativos que preferían un patrón exigencia - justificación - conclusión, y los hablantes coreanos, que optaban por un patrón situación - problema - solución - conclusión.

4.2.4.3 LA ESTRUCTURA NARRATIVA

Dos investigadores han estudiado las estructuras narrativas en los textos escritos en inglés por hablantes nativos y no nativos. Harris (1983), por un lado, pidió a sus alumnos que hicieran un comentario de una breve tira de dibujos animados. Este autor concluyó que sus alumnos no nativos, a diferencia de sus compañeros nativos, tenían menos que decir sobre la mayoría de los puntos narrativos, con más frecuencia comenzaban su relato a mitad de la historia, con menos frecuencia hacían referencia explícita a la película, y con más frecuencia omitía elementos de puesta en escena esenciales.

Indrasuta (1987), por otro lado, comparando los textos escritos en inglés por hablantes cuya lengua materna era el inglés y el tailandés, señaló que los textos de los nativos tailandeses mostraban más uso de la primera persona

singular, menos acción, más enfoque en los estados mentales y más marco de telón de fondo, en el que el tiempo y el lugar no son importantes, en oposición al marco integral, en el que los personajes, la acción y el tema están íntimamente interconexionados, y en los que por tanto el marco es esencial.

4.2.4.4 CARACTERÍSTICAS DE LOS EXÁMENES CON PREGUNTAS PARA EL DESARROLLO DE UN TEMA

Hirokawa (1986), comparó respuestas de exámenes, con preguntas para el desarrollo de un tema, en inglés L1 y L2, de un examen final de un curso de doctorado sobre la adquisición de una segunda lengua. El autor señaló que los alumnos no nativos utilizaron más términos indefinidos, detalles e información innecesarios o irrelevantes y repetición, que sus compañeros nativos. También los primeros tenían menos conocimiento de lo que se esperaba en una respuesta tipo tema, por ejemplo utilizaban con más frecuencia listas o respuestas cortas, y eran menos capaces de parafrasear conceptos, identificar el tema en las preguntas del examen, o de utilizar una estrategia correcta para dar un marco apropiado a la respuesta. Por otro lado también presentaban una argumentación razonada y una fuerte base de apoyo para lo mismo.

4.2.4.5 MANIFESTACIONES TEXTUALES DEL USO DE UN TEXTO DE LECTURA

Campbell (1988, 1990), estudió el uso diferenciado de un texto de lectura comparando la escritura nativa y la no nativa. Los textos de sus alumnos extranjeros tenían menos ejemplos de los textos leídos, así como menos antecedentes y primeros planos de ejemplos. También tenían menos información de los textos de lectura en sus primeros párrafos y más información en sus últimos párrafos, más documentación en notas a pie de página y menos documentación en frases reconociendo al autor o texto; más

reconocimiento de citas y parafraseados, y un lenguaje, además de un estilo y un tono, menos apropiado y consistente. La autora también observó que su incorporación de material desde el texto de lectura era menos fluida que la de los nativos.

4.2.4.6 ORIENTACIÓN AL LECTOR

Scarcella (1984), se centró en el estudio de las diferencias en la orientación al lector, esto es, el material que precede a la introducción de la tesis, y concluyó que las orientaciones de sus alumnos no nativos eran más largas que las de los nativos. Observó también que los extranjeros utilizaban menos marcadores discursivos que tengan como finalidad el obtener la atención, además los que utilizan no son muy variados. El único mecanismo que los alumnos L2 utilizaban más a menudo que el L1, fue el contexto histórico, del que incluían tratados más largos. También observó que los alumnos no nativos quitaban importancia a sus temas, mientras que los nativos resaltaban la importancia de los suyos. Los alumnos extranjeros utilizaban menos afirmaciones explícitas y frases introduciendo el tema a continuación, así como mecanismos más clarificadores (repetición, parafraseado o explicaciones). Además, con más frecuencia estos alumnos especificaban sus temas en exceso y por tanto infravaloraban el conocimiento de sus lectores introduciendo información que los lectores consideraban obvia.

De forma similar, Atari (1984) señala que en su estudio, los alumnos árabes L1 precedían la introducción del tema con amplias afirmaciones sobre el estado general de los hechos, y esto lo hacían con más frecuencia que los ingleses L1.

4.2.4.7 LA ESCRITURA PERSUASIVA

Liebman (1992), en su estudio basado en alumnos japoneses y árabes de inglés como segunda lengua, para averiguar cómo se enseña a escribir en las diferentes culturas, entre otras cosas, observó que pocos alumnos parecían tener experiencia en el área de la persuasión. Aquellos que señalaron tener alguna experiencia indicaron que la enseñanza recibida, casi exclusivamente, daba importancia al logos, esto es, la persuasión a través de atracciones lógicas. Unos cuantos árabes evidenciaban preocupación por el pathos, así, un estudiante dijo que la forma de convencer a sus lectores era no decir nada que pudieran molestar a su lector. Y un hablante japonés mostró preocupación por el ethos, diciendo que la mejor forma de persuasión era escribir sus sentimientos reales. Pero en general, los que respondieron a esta pregunta, señalaron que la mejor forma de persuasión era utilizar hechos, detalles y lógica para probar el punto. Y esta es exactamente la forma en que la mayoría de los estudios del campo de la retórica contrastiva prevén que los estudiantes americanos probablemente actuarían.

Por otro lado, es interesante el trabajo de Connor (1990) sobre el análisis de la escritura de opinión de 150 alumnos de inglés como segunda lengua. Esta autora, con el fin de desarrollar una serie de pautas para describir y evaluar a los alumnos de habla inglesa en su escritura de opinión en tres culturas diferentes, la norteamericana, la inglesa y la neozelandesa, a nivel de competencia lingüística textual y a nivel de competencia discursiva y estructural, se basó en los estudios llevados a cabo sobre este tipo de textos, por lingüistas, retóricos y teóricos de la comunicación en el campo de la investigación. Varios lingüistas han estudiado estructuras textuales de opinión, tanto en el ámbito sintáctico como discursivo y secuencial, del acto del habla (Aston 1977, Kummer 1972, Tirkkonen-Condit 1985, 86). También varios retóricos han estudiado la prevalencia de aspectos tales como el logos, el pathos y el ethos (Berlin & Inkster 1980, Connor 1981, Knneavy 1971), mientras que algunos teóricos de la comunicación y filósofos se han interesado por temas tales como el papel del razonamiento informal en la argumentación (Toulmin 1958) y las habilidades socio-cognitivas en la opinión (Delia, Kline & Burleson 1979).

Connor basó su estudio en tres variables principales, la sintaxis, la coherencia, esto es, las características a nivel discursivo, y las características retóricas del texto:

Variables and measures for Analyzing Persuasive Student Writing	
Variable	Measures
1. Syntactic features	Computerized analysis of 12 syntactic features; two underlying dimensions: *Interactive* vs. *Edited Text* and *Abstract* vs. *Situated Style* (Connor & Biber, 1988)
2. Coherence	Scale including three different variables related to topic development in texts, based on Topical Structure Analysis, a linguistically grounded theory (Connor & Farmer)
3. Persuasiveness a. Superstructure	Frequency of four different argument slots (Connor & Takala, 1987; Connor & Lauer, 1985, 1988)
b. Reasoning	Scale measuring Toulmin's categories of *claim*, *data*, and *warrant* (Connor & Lauer, 1988)
c. Persuasive appeals	Scale measuring three appeals: rational, affective, and credibility (Connor & Lauer, 1988)
d. Persuasive adaptiveness	Scale measuring levels of audience awareness and persuasive adaptiveness (Connor & Takala, 1987)

(Connor, 1990:70)

Las medidas lingüísticas y retóricas que se explican en este trabajo tienen repercusiones tanto para la enseñanza como para la evaluación de la escritura persuasiva. En primer lugar, han facilitado análisis secundarios de redacciones persuasivas y han permitido comprobaciones detalladas entre las características lingüísticas y retóricas utilizadas por estudiantes de tres países de habla inglesa (Connor & Lauer, 1988; Connor & Biber, 1988). Por otro lado, estas medidas tienen implicaciones para la teoría de la evolución de la escritura en general, pues examinan características relacionadas con un tipo específico de discurso. Y, por último, estas medidas tienen implicaciones para la enseñanza de la escritura persuasiva.

4.2.4.8 OTROS ESTUDIOS

BIBLIOTECA VIRTUAL MIGUEL DE CERVANTES

Hay también una serie de estudios que evidencian las diferencias entre la L1 y la L2 a nivel léxico. Así, los alumnos no nativos por lo general utilizan palabras más cortas y más vagas que los nativos, y sus textos muestran menos variedad léxica y menos sofisticación. También hay información sobre el uso comparativo de la metáfora. Webb (1988), proporciona datos que indican un efecto de la segunda lengua en los alumnos extranjeros, que da una cada vez mayor conciencia de las cualidades metafóricas del lenguaje y un menor uso de las imágenes en su escritura, pero no encontró que usaran metáforas para rellenar los huecos en su vocabulario L2.

Otro tema analizado son los procesos de composición de los alumnos nativos y no nativos. Los investigadores han señalado diferencias entre los escritores de estos dos tipos en la organización, escritura y revisión de sus textos. Los escritores extranjeros organizan sus textos menos que los nativos. En las tareas relacionadas con bibliografía de apoyo, los escritores L2 consultan y se basan en otros escritos más que los escritores L1. El escribir resulta más laborioso para los no nativos que para los otros, principalmente porque tienen más dificultad y preocupación por el vocabulario. Los escritores extranjeros releen menos sus textos y hacen menos cambios sobre la primera

versión escrita, que los nativos. Dennett (1985), también señaló que, a diferencia de sus alumnos L1, sus alumnos L2 se centraban en los valores del contenidos, la estructura, el significado y la comunicación, cuando reescribían como actividad separada, o sea, como parte de otra tarea. Además, señaló que para sus alumnos no nativos, pero no para los nativos, más reescritura se correspondía con unos mejores mecanismos de escritura.

4.2.4.9 LA IMPORTANCIA DE ESTOS ESTUDIOS

Así pues, en base a todo lo expuesto con anterioridad, este área de la investigación muestra que, en general, la escritura en segunda lengua es diferente y habitualmente más sencilla y menos clara, a los ojos de los jueces nativos, que la escritura de los alumnos L1. Los procesos de composición de los escritores extranjeros parecen estar constreñidos en algún punto importante y destacado. Además, comparado con los alumnos nativos, ellos organizan y releen sus escritos con más frecuencia, escriben con más dificultad debido a una falta de recursos lingüísticos, y muestran una menor habilidad para revisar de oído aquello que han escrito.

En el nivel discursivo, el escritor de una segunda lengua escribe textos más breves y menos eficaces que contienen más errores que los de sus compañeros nativos. Sus textos muestran distintos patrones de exposición, argumentación y narración; sus respuestas a exámenes tipo redacción y el uso de textos de lectura de apoyo son distintos y menos eficaces. Su orientación al lector se considera menos apropiada y aceptable, y exhiben distintos patrones y menos facilidad en su uso de mecanismos de coherencia, principalmente conjuntivos y léxicos.

En el nivel lingüístico más bajo, los textos de los sujetos extranjeros muestran un estilo de escritura más simple que los de los nativos. Las oraciones L2 incluyen menos cláusulas pero más largas, más coordinación, menos subordinación, menos modificación nominal, y menos pasivas. Los

sujetos no nativos utilizan palabras más cortas y menos específicas y generalmente muestran menos variedad léxica y sofisticación.

En síntesis, todos estos hallazgos, tienen implicaciones para la teoría, la investigación, y la práctica. Así contribuyen a la teoría, representando un paso modesto hacia un modelo viable de diferencias entre la escritura nativa y no nativa. Un modelo que podría servir como un elemento central en una teoría comprensiva de la escritura en una segunda lengua. Dicha teoría podría hacer mucho para transformar y legitimar las actuales teorías punteras de escritura basadas en la lengua materna, haciéndolas menos estrechas, menos monolingües, menos monoculturales, menos etnocéntricas y menos fijadas en la escritura de los hablantes universitarios nativos de inglés de Estados Unidos, así como más inclusivas, más realistas, más generales, y finalmente, más válidas. Del mismo modo que una teoría sobre el lenguaje general no puede estar basada únicamente en la lengua inglés, una teoría general de la escritura debe estar basada en algo más que en la investigación de la escritura de los hablantes nativos de inglés.

También es obvia la necesidad de una investigación más profunda y de más calidad, que compare la escritura nativa y la no nativa. Por ejemplo, los investigadores deberían corroborar los hallazgos actuales y rellenar una serie de vacíos, en especial en el área de los procesos de composición. Los investigadores futuros también deberían hacer un mejor trabajo informando de las variables de los escritores, en especial, de los conocimientos del idioma y la habilidad en la escritura, hacer las tareas y condiciones de escritura más realistas, y analizar la información más rigurosamente.

4.2.5 LA IMPORTANCIA DE LA LENGUA INGLESA A NIVEL MUNDIAL

El idioma inglés, como un medio de comunicación internacional en muy distintas esferas, incluida la ciencia y la tecnología, ha reemplazado, en una escala global, a muchas otras lenguas francas.

Además de por razones objetivas, como son la dispersión geográfica, la influencia económica y política de los países de habla inglesa y el número total de hablantes nativos, la importancia relativa del inglés también se puede valorar examinando su carga funcional o vehicular. Esto último se define, en el amplio esquema sugerido por Quirk, Greenbaum et al. (1972), como la importancia del inglés como medio tanto para la ciencia como para la literatura, la educación etc. Por tanto, de manera más específica, la valoración del inglés se puede hacer examinando el papel que este idioma juega en varios tipos de géneros.

BIBLIOTECA VIRTUAL

La lingüística ha ofrecido varias designaciones para el uso del inglés como instrumento de comunicación más allá de las fronteras del lenguaje. Se ha hablado de “lingua franca” (Samarin, 1962) así como de “additional”, “auxiliary”, “vehicular”, “world” o “language of wider communication” (Stewart, 1962).

Muchos de los datos empíricos con que se cuenta, acerca de la diseminación del inglés por el mundo, han surgido, bien de forma accidental o de exámenes del lenguaje dentro de un contexto de planificación del mismo, esto es, como una descripción a gran escala de la situación de la lengua en un país determinado (Ferguson, 1966).

Así, Fisherman et al. (1977) proporcionaron un informe muy detallado de la diseminación del inglés por todo el mundo hasta esa fecha. Sus conclusiones destacaban factores tales como que el inglés se utiliza de forma muy extendida, con fines oficiales, en países donde la lengua materna no es el inglés; que la gran cantidad de periódicos y libros publicados en inglés en Africa y Asia muestra que este idioma es un conducto hacia un mundo más

extenso; y que los países donde el inglés es la lengua materna continúan acogiendo a más del 40% de los estudiantes extranjeros del mundo.

Recientemente se ha renovado el interés entre los lingüistas y educadores por la diseminación del inglés y las implicaciones tan cruciales de este fenómeno lingüístico. Existen, entre otros, temas educacionales y sociolingüísticos, la preocupación por la estructura y por el uso de variedades no nativas, el tema de la inteligibilidad y la conveniencia de un "modelo" (inglés británico o americano por ejemplo), etc. En 1978, la *Conference on English as an International Auxiliary Language*, propuso una serie de áreas fundamentales que podrían dotar de una base para una ulterior investigación. Entre otras se plantearon, la investigación básica, la investigación aplicada, la documentación, la diseminación y la coordinación. Dos de las propuestas más importantes iban en favor de los siguientes aspectos:

> Descriptive and empirical studies of English in different settings – fact-finding at international, national, regional and local levels in relation to role, functions, attitudes, expectations, etc. As well as studies of the implications of the international, intranational distinction in relation to language learning and teaching. (Kachru & Quirk, 1981: xviii)

Por otro lado, y siguiendo la línea del estudio de los distintos tipos de inglés, en su crítica a un volumen de artículos escritos en distintas variedades de inglés existentes en el mundo, Trudgill (1984) señala que el problema central de estos artículos es que son en su mayoría demasiado breves y están demasiado impregnados de datos para poder ser en absoluto persuasivos. Además, el problema de muchos estudios del área de la sociolingüística parece estar en la tendencia que hay a extender excesivamente las áreas de análisis. Así pues, parece más útil una nueva visión basada en el examen de papeles, ocupaciones y funciones sociales relacionadas con el uso del inglés, en vez de en el análisis a nivel nacional, que conlleva una aveces demasiado complicada mezcla de actividades de dominio.

4.2.6 LOS ESCRITORES ESPAÑOLES DE INGLES COMO SEGUNDA LENGUA

Debido a la diversidad de países en que se habla el español, han surgido una variedad de denominaciones, especialmente en los Estados Unidos, para los distintos hablantes de esta lengua. A continuación reproducimos una cita en la que se explican algunos de estos términos:

> The terms Chicana and Chicano refer to Americans of Mexican ancestry. Latina and Latino, (...) refer more broadly to Americans of Latin American ancestry. Hispanic, the term used by the United States Census Bureau, denotes Americans of Latin American and Iberian ancestry. (Mangelsdorf, 1997:299)

Por otro lado, las influencias específicas del español como lengua materna en el desarrollo de las habilidades de escritura entre los estudiantes de inglés como segunda lengua es un tema que ha sido tratado por la lingüística aplicada durante los últimos treinta años al menos.

Además, es un hecho que los patrones discursivos del inglés han sido los más estudiados, puesto que los trabajos tienden a comparar el inglés con otros idiomas. Así, el *Annual Review of Applied Linguistics* de 1982 (Kaplan, 1983) incluye distintos estudios de patrones retóricos de varios idiomas contrastados con el inglés. En concreto, en el caso de las lenguas romances, se señala que el desarrollo de un párrafo muestra una mayor libertad a la hora de introducir material extraño mediante digresiones complejas de la idea central del mismo. Kaplan presentó el siguiente gráfico comparativo:

(Kaplan, 1966: 61)

Kaplan (1966, 1972) señala que los efectos de la transferencia del español como lengua materna en los escritores de inglés como segunda lengua, crean textos que revelan elaboraciones y disgresiones retóricas que no están típicamente asociadas a la escritura inglesa. Como ya se ha visto en el capítulo 2, estos trabajos de Kaplan, basados en una metodología del análisis del discurso que era en cierto modo intuitiva, produjo una serie de críticas en los años 70 y 80.

La mayoría de los estudios anteriores a la década de los 80, en que se contrastan el español y el inglés, lo hicieron a nivel fonológico, sintáctico y léxico, como es el caso de los estudios llevados a cabo por Stockwell & Bowen (1965), Stockwell, Bowen & Martin (1965), Nash (1977), Valdés & Teschner (1978) y Saville & Troike (1971). También se hicieron tres estudios en los que se contrastaban los patrones retóricos del español de Puerto Rico y del inglés, estos corresponden a los trabajos de Santiago (1970), Strei (1971) y Santana-Seda (1974). Estos tres estudios muestran unas diferencias muy llamativas en la organización del discurso escrito de los textos escritos en español de Puerto Rico y en inglés. Estos estudios muestran que las composiciones en español de Puerto Rico tenía proporciones mucho más elevadas de estructuras coordinadas, oraciones no secuenciales, construcciones aditivas y de párrafos de una y dos oraciones.

Vazquez-Ayora (1977), en su libro de texto para traductores profesionales, contrastó el idioma inglés y el español a nivel textual. Se centró en el orden de las oraciones en el párrafo, en las relaciones entre oraciones y en la complejidad general del texto en español debido a la longitud de la oración y un estilo elegante del lenguaje. Señala que cada lengua tiene su propia organización textual y que, en un párrafo en español, es posible, e incluso es deseable, el orden flexible. El desarrollo de los párrafos en español rehusa un inicio abrupto del texto, prefiriendo llevar al lector a través de una fase introductoria, esto es, una fase anticipadora, antes de introducir el tema. Además, un orden rígido de las ideas en el desarrollo del párrafo en español produciría un efecto monótono del texto. A pesar de que el idioma español no

ha desarrollado una gramática "interoracional", Vazquez-Ayora señala que el posible orden flexible en una oración en español se refleja en el párrafo. Así, las oraciones de un párrafo en español tienen un mayor grado de libertad en cuanto a su orden que las oraciones en uno inglés. Así también los elementos sintácticos de una oración en español tiene una extraordinaria flexibilidad dentro de la oración.

Este autor señala, por otro lado, que el español tiende a construir oraciones más largas que el inglés, con una mayor subordinación dentro de la oración en si misma, y entre dos oraciones por separado. Estos niveles de subordinación, en combinación con los elementos léxicos floridos, aceptados por el estilo elegante y formal de la composición en español, generan oraciones complicadas que son difíciles de traducir al inglés sin romper una idea en varias oraciones. En general, comparado con el estilo linear inglés, el párrafo en español tiene un desarrollo indirecto, complicado además por el lenguaje florido y por la información marcada por comas u oraciones subordinadas precedidas por "que".

En la década de los 80, el efecto del español L1 en la escritura de los alumnos de inglés como segunda lengua se investigó con un mayor rigor metodológico. Estos estudios estuvieron marcados por el cambio de un examen directo de los efectos retóricos a nivel discursivo, a un examen de los reflejos sintácticos y léxicos de las construcciones discursivas (Lux, 1991; Lux & Grabe, 1991; Reid, 1988). Este cambio hacia el estudio de las variables lexico-sintácticas sigue la investigación llevada a cabo en esos momentos en cuanto a la lengua nativa con relación al análisis discursivo del inglés. Por ejemplo, la investigación del análisis discursivo de la lengua materna en inglés de la década de los 80, señalaba que ciertos tipos de oraciones subordinadas (causales, condicionales), y las conjunciones oracionales simples, tendían a hacer referencia a un estilo de escritura más informal y conversacional. Ciertos tipos de subordinación, como por ejemplo, las oraciones de relativo, de infinitivo y las cláusulas particulares, reflejan un mayor énfasis en la información por encima de un estilo de escritura más integrado. Mediciones

como el número de palabras por oración, la longitud de las palabras, el número de cláusulas parentéticas, y el número de cláusulas por oración, se realizaban con el fin de analizar la noción de elaboración de las oraciones en la escritura. Por último, ciertas construcciones estaban directamente relacionadas con una mayor densidad de información, tales como las oraciones preposicionales, las oraciones relativas reducidas, las nominalizaciones, y las oraciones nominales complejas (Beaman, 1984; Biber, 1988, 1992...).

Así pues, esta dirección general de la investigación, que combina un análisis cuantitativo de los marcadores sintácticos y léxicos de las funciones discursivas en inglés, ha sido incorporada a una serie de estudios de investigación lingüísticos que examinaban de forma específica los contrastes entre el español y el inglés. En estos casos, las suposiciones interpretativas que hemos señalado anteriormente, como son un estilo interaccional, un estilo informal, un estilo integrado, un estilo elaborado o un énfasis en la comprensión de la información, no se asumen, pero se examinan en base a los análisis lingüísticos. Esta investigación comparativa tiene el fin aplicado adicional de examinar el apoyo o interferencia potenciales que un estudiante de escritura se puede encontrar cuando va de un idioma a otro y desarrolla sus destrezas en una segunda lengua.

Reid (1988) realizó un estudio en el que analizó la variación en la escritura en inglés de alumnos de distintas nacionalidades, cuya lengua materna era el árabe, el chino o el español. Los resultados que obtuvo, concretamente con el grupo español, del que ningún componente era de nacionalidad española, fueron los siguientes:

1. Spanish L1 writers wrote significantly longer sentences.
2. Spanish L1 writers used significantly more pronouns and conjunctions
3. Anglo-American writers wrote significantly longer essays.
4. Anglo-American writers used significantly longer words.
5. Anglo-American writers used a significantly greater number of content words.
6. Anglo-American writers used significantly more nouns, prepositions, and passives.

7. Both groups used similar numbers of complex sentences and adverbial subordinators.

(Reppen & Grabe, 1993:115)

La autora, basándose en estos resultados, concluyó que, los escritores nativos de habla española tienen preferencia por reflejar una coordinación extremadamente relajada en su escritura. Por el contrario, los escritores nativos de habla inglesa, tienden a utilizar un estilo más informativo, basado en palabras más largas. También, estos últimos, tienden a utilizar más palabras con contenido, así como más sustantivos, preposiciones y oraciones pasivas. Estos escritores además utilizan con menos frecuencia pronombres y conjunciones de coordinación, a diferencia de los nativos de habla española. Por último, los hablantes nativos de español construyen oraciones más largas que los hablantes nativos de inglés, lo cual se atribuye a un mayor uso de estructuras coordinadas.

Montaño-Harmon (1988, 1991), al igual que Reid, analizó la variación en la escritura entre cuatro grupos distintos: (1) estudiantes mejicanos de enseñanza media que escribían en español, (2) emigrantes mejicanos de enseñanza media que hacía poco que habían llegado a Estados Unidos, (3) estadounidenses cuya lengua materna era el español y que eran estudiantes de enseñanza media, y (4) estudiantes de enseñanza media cuya lengua materna era el inglés. Los grupos 2, 3, 4 y 5, todos escribían en inglés. Los resultados de la comparación entre los estudiantes que escribían en español y los que escribían en inglés fueron los siguientes:

1. Spanish writers wrote significantly longer sentences.
2. Spanish writers wrote significantly longer essays.
3. Spanish writers had significantly more run-on sentences.
4. Spanish writers had significantly fewer simple sentences.
5. Spanish students used significantly more synonyms.
6. Spanish students used significantly more additive and causal conjunctions.
7. Spanish students used significantly more personal pronouns.
8. Spanish students used significantly more explicative relations (provided more reasons).
9. Spanish students made significantly greater use of additive organization (a simple additive listing of information) whereas

Anglo students made much grater use of enumerative organization (explicitly using *first, second, then, finally*, etc. As signaling organization).

10. Spanish students had significantly more deviations from the main theme and announced these deviations.

(Reppen & Grabe, 1993: 116)

Además de esto, Montaño-Harmon señaló que los estudiantes españoles utilizan más repeticiones, también utilizan una expresión verbal más elaborada, y una mayor variación en la estructura oracional, que los escritores nativos de inglés, que organizan sus redacciones con un estilo deductivo lógico, utilizando términos de transición para señalar la estructura del texto. Estos estudiantes ingleses, por otro lado, utilizan un vocabulario simple, pocos sinónimos y no suelen usar un lenguaje florido. Además, sus textos contienen menos desviación que los del otro grupo. Los escritores mejicanos, por el contrario, escriben oraciones más largas y construyen menos oraciones simples. Por tanto, la autora considera que este estilo más elaborado se refleja en unas oraciones mucho más largas, un uso mayor de estructuras de coordinación y un uso equivalente de oraciones subordinadas. Además, el mayor uso de conjunciones causales y aditivas apoya la opinión de Reid (1988) y de Ostler (1987) de que el estilo de escritura español tiene una inclinación por la coordinación relajada.

Por otro lado, Lux (1991) lleva a cabo un estudio en el que compara redacciones escritas por cuatro grupos de estudiantes universitarios. (1) Ecuatorianos que escriben en español, (2) ecuatorianos que escriben en inglés L2, (3) angloamericanos que escriben en inglés L1 y angloamericanos que escriben el español L2. Las principales conclusiones a las que llegó en su comparación de lo escrito en inglés L1 y en español L1, fueron las siguientes:

1. Spanish students wrote significantly longer T-units[2].
2. Spanish students wrote significantly more adjective clauses (relative clauses and infinitive noun complements) per T-unit.

[2] A T-unit is a "minimum terminable unit." It is often a sentence, but complex sentences often contain more than one T-unit. T-units are considered to be a measure of syntactic complexity and hence of syntactic maturity. (Hamp-Lyons, 1993 : 337)

3. Spanish students wrote significantly more adverbial clauses (conditional, causal, purpose, concessive, temporal, etc.) per T-unit.
4. Spanish students wrote significantly more nominal clauses (verbal infinitive and *that* complements) per T-unit.
5. Spanish students wrote significantly more prepositions, nominalizations, finite verbs.
6. Anglo-American students wrote significantly longer essays.
7. Anglo-American students used significantly more locative adverbs (e.g., after, inside, later, yesterday) and lexical repetition.
8. No differences were found between groups for use of passives, infinitives, WH clauses, pronouns, or coordinate conjunctions.

(Reppen & Grabe, 1993:117)

Estos resultados coinciden en gran medida con los obtenidos en otros estudios, aunque en algunos trabajos no ocurre así, y hasta contrastan con estos. Así, los puntos del 1 al 4, dotan de un mayor apoyo, si cabe, a la idea de que los escritores de habla española utilizan un estilo más elaborado, haciendo un uso superior de la subordinación. Así mismo, este resultado también apoya la idea de que la escritura en español está más adornada, y es más formal, en base a que utiliza una mayor cantidad de proposiciones y nominalizaciones. La falta de diferencias en el uso de pronombres, cláusulas "WH" y conjunciones de coordinación, así como el menor uso de adverbios locativos por parte de los escritores nativos de español, apoya incluso más la interpretación de que éste es un estilo formal. En base a todo esto, los resultados obtenidos por Lux, de alguna manera van en contra de las tesis sobre una preferencia por parte de los escritores nativos de español de un estilo conversacional interactivo y de un estilo con una coordinación muy relajada.

Las discrepancias entre los hallazgos del nº 4 al nº 8 de Lux y los de otros estudios, se pueden deber a los diferentes grupos de escritores de los distintos trabajos. Los estudiantes ecuatorianos eran estudiantes de carreras universitarias técnicas, mientras que por el contrario los estudiantes angloamericanos analizados por Lux eran alumnos de primer año de distintas carreras universitarias y puede que no fueran tan diestros en la escritura argumentativa. Por otro lado, los estudiantes del análisis de Montaño-Harmon

eran alumnos de enseñanza media, y esta diferencia, además de la de la edad, pueden ser decisivas en las diferencias encontradas entre uno y otro estudios. El estudio de Reid (1988), sin embargo, puesto que cubre una amplia gama de alumnos en condiciones cuidadosamente contrastadas, apoya con sus conclusiones las obtenidas por Montaño-Harmon.

Tomados en conjunto, estos tres estudios que se han analizado, apoyan de forma consistente, la idea de que el idioma español escrito tiende a utilizar un estilo más elaborado, así como a hacer un mayor o igual uso de la subordinación. Al mismo tiempo, los resultados contradictorios en cuanto a la coordinación, a los pronombres utilizados y a la longitud textual, aún están abiertos a una ulterior investigación.

Reppen & Grabe, (1993), llevaron a cabo un estudio en el que analizaron las influencias específicas del lenguaje de estudiantes de enseñanza primaria de inglés pertenecientes a dos grupos, nativos de la lengua inglesa y nativos de la lengua española, residentes en Estados Unidos. Los hallazgos de este estudio parecen confirmar una serie de afirmaciones realizadas en otros estudios anteriores. Los resultados más semejantes son los que tienen que ver con un estilo de escritura más elaborado por parte de los alumnos nativos de español. Estos estudiantes además escribieron frases más largas, utilizaron un mayor número de estructuras coordinadas y, en general, utilizaron más subordinación.

Por otro lado, también estos autores concluyeron una serie de datos que difieren de los resultados obtenidos en otros estudios. Por ejemplo, una diferencia consistió en las redacciones más largas que hicieron los alumnos nativos hablantes de español. Esta situación puede estar causada por el hecho de que los alumnos de estudios primarios carecen de la orientación de otros alumnos más adultos en Estados Unidos, en el sentido de que lo correcto es hacer redacciones más largas, aunque según los autores, puede haber otras causas para este hecho, que no pasan a analizar. Otra diferencia consistió en un mayor uso de la subordinación por parte de estos alumnos en comparación

con otros estudios, aunque esto contribuye a afianzar la idea de una tendencia general y consistente hacia la escritura elaborada. Además, otra variación con respecto a otros trabajos es la reinterpretación de la escritura con una coordinación bastante relajada en pos de un estilo más elaborado.

Todos estos resultados confirman en gran manera el hecho de que es posible establecer unos patrones sólidos de variación lingüística entre distintos idiomas que pueden ser replicados de forma consistente con distintos grupos de escritores y en distintos contextos educativos.

En base a todos estos estudios que hemos revisado, la idea principal que se obtiene es la constatación de la necesidad de que se realicen otros análisis distintos en cuanto a la población y a los contextos. Además, también es muy necesario el que se lleven a cabo estudios exclusivos de individuos de nacionalidad española, dadas las claras variantes que probablemente se produzcan con respecto a los hablantes de español nativos de otros países, de Hispanoamérica principalmente.

4.2.6.1 LAS DIFICULTADES DE LOS ACADEMICOS Y PROFESIONALES ESPAÑOLES PARA COMUNICARSE EN INGLÉS ESCRITO

Uno de los aspectos más importantes de la ciencia es el informe de los resultados de la investigación. El problema reside en que la peculiaridad de la escritura académica y profesional frente a otro tipo de escritura más general, lleva a los investigadores a tener que dominar una serie de reglas, signos, estilos y convencionalismos, lingüísticos y retóricos, característicos de la misma. Además, según un estudio (Swales,1987) aproximadamente la mitad de los artículos que se publican en el mundo están escritos en inglés, siendo la cifra en algunas materias muy superior. Así pues, la necesidad de publicar y además de publicar en inglés, se ha convertido en la obsesión de los científicos y académicos en los últimos años:

> In England and America, when questions of employment or tenure are discussed in academic contexts, the slogan 'Publish or perish!' is frequently heard. When similar discussions come up in non-English academic contexts, the slogan changes into 'Publish in English or perish! (Ventola & Mauranen, 1991:457).

Por otro lado, el uso del inglés como segunda lengua en la redacción de un texto científico o académico es una tarea muy exigente. Se parte del hecho de que el investigador domina el inglés académico, pero generalmente nunca ha recibido ninguna instrucción a este respecto aunque la experiencia demuestra que además es necesario. Así, St. John, en su estudio sobre las dificultades que se les plantean a una serie de profesores universitarios de Córdoba (España) para publicar en inglés, señala lo siguiente:

BIBLIOTECA VIRTUAL

> More assumptions are permitted in Spanish, and some of the Spaniards observed that "Americans and British write for bobos" and that "child's language" is required. Suggestions of changes at the rhetorical level to clarify the significance of information were seen as unnecessary. Changes related to grammar are more easily accepted than any relating to discourse or rhetoric. (St. John,1987:119)

Además, los cursos de inglés general enseñan las reglas básicas de la ortografía y la sintaxis, pero los escritores también necesitan dominar los aspectos textuales. Así pues el conocimiento general de un idioma es insuficiente en las tareas de redacción de un texto de estas características. Por tanto es necesaria una orientación textual y lingüística más profunda.

De hecho, en el caso concreto del área de la ciencia y la tecnología debemos tener en cuenta algunas características muy específicas de este tipo de textos, así como de la situación particular del idioma español y de los científicos españoles en este ámbito:

> (a) The fact that the ST (science and technology) are considered "exact sciences", dealing with concise, precise, accurate sort of information, is reflected in the way in which information is presented in ST literature. In these very formalised areas of

knowledge, very formal and standard ways of communicating are used. Not much freedom is allowed to the ST authors.

(b) The ST development is fairly new in most of the Spanish-speaking countries. A great amount of the information in this area is transmitted to those countries through the English language. In order for the specialists to be up-to-date they have to go to articles written in the English language, in which the most recent developments in ST are usually conveyed.

(c) Most of the Spanish-speaking specialists who write specialised literature in ST, are likely to have attended post-gradate courses abroad, most of the time in an English-speaking country, or locally, in which case a fair knowledge of the English language is required by universities.

(d) ST journals, either local, foreign or international, tend to agree in a series of standard procedures as to how to present the information in these journals. Thus, most of them make some recommendations on this matter to the authors or articles.

As a consequence of this situation, there is a great similarity between this type of literature in Spanish and English. (López, 1982:81-82)

Aunque se acepta que la cultura de habla española es muy distinta de la de habla inglesa, estas diferencias culturales no se reflejan en el género analizado por López (1982), las introducciones de los artículos de investigación. Sin embargo, este no es el caso de los científicos estudiados por St. John, que si aprecian diferencias discursivas con respecto a los nativos de lengua inglesa:

In addition, the researchers frequently commented on the inadequacies of Spanish as a scientific language, it is "less precise, longer and more variable in structure. (St. John, 1987:116)

Además, la teoría de Kaplan se podría confirmar en otros tipos de textos menos formalizados y estandarizados. Por ejemplo, las redacción de narraciones o los artículos periodísticos probablemente revelen una organización retórica distinta en español y en inglés, como resultado de una lógica interna particular que tienda a organizar la realidad de formas distintas y particulares en cada idioma.

4.3 LA ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE DE LA ESCRITURA

Durante mucho tiempo, la mayoría de los investigadores se han guiado por la idea, según la cual, la escritura así como el lenguaje oral cumplen una mera función informativa o comunicativa. Naturalmente esto no es así sino que, por el contrario, el lenguaje desempeña también un papel primordial en el proceso de aprendizaje.

El modelo tradicional de producción escrita, basado en el producto escrito final, destacaba por su carácter informativo. La actividad escrita era, y sigue siendo en muchos casos, un instrumento que el profesor tiene a su disposición para, por un lado transmitir información al alumno y, por el otro, medir hasta qué punto éste ha asimilado dicha información. En este contexto, el alumno escribe para mostrar lo que sabe, y más a menudo lo que no sabe.

El lenguaje expresivo, por el contrario, se basa en el proceso de escritura, y se caracteriza por la reflexión crítica sobre la materia estudiada y por un mayor acercamiento a ella. En este sentido, la actividad escrita ya no es un fin en sí misma, sino un proceso de reflexión, de investigación personal, de exploración y de interacción social. El papel del profesor cambia de forma notable porque deja de ser una fuente de ideas y de sabiduría para convertirse en un guía cuya función principal consiste, entre otras cosas, en ayudar al alumno a encontrar su propio camino y conocimiento (Gere, 1985).

Por tanto, la actividad escrita no es un acto solitario, sino que es un proceso social que implica una colaboración muy estrecha entre los alumnos y profesor a la hora de generar ideas con vistas a componer, revisar y editar sus textos.

En el pasado, la enseñanza de la expresión escrita ha sido una destreza desatendida y, como consecuencia de esto, los propios alumnos eran conscientes de que a pesar de que eran capaces de comunicarse oralmente, a menudo eran incapaces de construir un mensaje escrito de forma correcta. Los

alumnos sentían que no tenían el conocimiento y la experiencia necesarios, en cuanto al lenguaje, que la escritura demanda. Por otro lado, los profesores con frecuencia se quejaban de que la escritura de sus alumnos no es creativa y está organizada de forma incorrecta.

Con el fin de combatir estas quejas, en los Estados Unidos ha comenzado a surgir una tendencia, por parte de los profesores de escritura, de ayudar a sus alumnos por medio de la práctica, para que desarrollen las correctas estrategias tanto de lectura como orales y, por supuesto, escritas.

Es prácticamente imposible promulgar una serie de recomendaciones "fijas" sobre cuándo se debe comenzar a escribir, puesto que los diferentes sistemas educativos tienen distintos requisitos y puntos de vista. Sin embargo, se puede afirmar de forma inequívoca que, tan pronto como los alumnos tienen un nivel básico del conocimiento del idioma, deberían comenzar a redactar párrafos y textos.

La escritura, como es sabido, es una destreza que comprende la gramática, el vocabulario, la retórica y otra serie de elementos importantes. Así mismo, esta destreza tiene también que ver con las estrategias orales y de lectura. Por tanto, de ningún modo se deberían restringir los cursos de escritura a una práctica aislada sino que, por el contrario, se debería integrar con otras actividades y destrezas.

Por otro lado, la escritura es un instrumento tanto de comunicación como de autoexpresión. Sin embargo, la mayoría de la gente, especialmente cuando escriben en una segunda lengua, lo hacen principalmente para comunicarse con miembros de su propia comunidad o de un espectro más amplio. Así pues, la función de los profesores de escritura L2 es enseñar una escritura comunicativa y funcional que sea efectiva, más que una autoexpresión creativa.

En los últimos años, tanto los profesores como los examinadores y directores de programas de escritura en inglés como segunda lengua, han sido aconsejados por los diferentes investigadores para que adopten prácticas derivadas de la investigación basada en escritores de inglés nativos. Este consejo parece razonable en general, pues sería de locos ignorar las perspectivas tan abundantes e importantes generadas por esta investigación. Pero sería también una locura asumir que estas prácticas son necesariamente apropiadas para escritores de ESL. La intuición de los usuarios de escritura en inglés como segunda lengua y los estudios empíricos de los escritores de inglés como segunda lengua, sugieren que la escritura en inglés L1 y L2 difieren en aspectos importantes y sobresalientes. Así, por ejemplo, según Krashen (1981), aprender a escribir en nuestra propia lengua es una extensión de la adquisición normal de una lengua, quizá incluso más de lo que lo es la adquisición de una segunda lengua; este autor también afirma que, el tipo de enseñanza que generalmente se da para ayudar a los alumnos a aprender cómo escribir puede tener muy poca o apenas ninguna relación con la adquisición de las destrezas de la escritura.

En consecuencia, parece razonable sugerir que para tomar decisiones inteligentes e informadas sobre la adopción o modificación de las prácticas de la lengua nativa, los escritores de inglés como segunda lengua necesitan una clara y detallada relación del tipo y extensión de las diferencias entre la escritura en inglés L1 y L2.

Por otro lado, se debe recordar que el acto de la escritura es menos espontáneo y más permanente que el acto del habla; además las fuentes que hay disponibles para la comunicación son menores, puesto que, como se ha dicho, el escritor no puede tener una interacción con el lector y así adaptar su escritura a medida que la produce. Por esta razón, la escritura tiende a ser menos flexible que la expresión oral y, así mismo, el lenguaje utilizado por la escritura tiende a ser un lenguaje estandarizado.

Puesto que las convenciones de la escritura son más restrictivas que las del habla, por lo general somos menos tolerantes en cuanto a las desviaciones que puedan aparecer. Es importante que el escritor sea preciso, y esto lleva a la necesidad de que haya algún tipo de guía o control en la escritura, al menos al principio.

Una escritura de calidad depende de una serie de destrezas específicas, puesto que ésta no surge automáticamente de una gramática correcta y de un vocabulario adecuado. En realidad la escritura es un proceso dinámico que siempre necesita de alguna preparación, de varios borradores y de revisión constante. El expresarse de forma correcta y clara es una tarea compleja que conlleva la comprensión y reorganización de lo que uno quiere comunicar. La adquisición de destreza en la escritura es un proceso lento que requiere el conocimiento de los usos y convenciones especiales y, naturalmente, de práctica. Es importante, por tanto, que los alumnos lean tanto como les sea posible con el fin de familiarizarse con las distintas variedades del inglés escrito, puesto que no se puede esperar que los alumnos escriban en un estilo que nunca han visto o leído antes.

Es un hecho que cuando escribimos lo hacemos con el fin de comunicar algo. La comunicación presupone que tenemos una audiencia y que tenemos algo que queremos decir a dicha audiencia. Así pues, la forma de un escrito se decide por tres factores determinantes: el posible lector, el propósito, el contenido y la situación (dónde y cuándo se escribe). En base a esto, es esencial que los estudiantes entiendan el propósito real del escrito que quieren redactar, y que siempre tengan en mente al posible lector, sea real o imaginario. También es necesario incluir ejercicios, paso a paso, sobre el análisis, la selección y el plan del tema, siempre teniendo en cuenta el propósito por el que se escribe.

El profesor debe guiarse por tres principios fundamentales, para la selección y manejo de los temas y contenidos de la enseñanza de la expresión escrita:

1. La necesidad de un elemento de autoexpresión y escritura funcional efectiva.
2. La necesidad de que los alumnos entiendan el fin de un escrito, y que analicen consecuentemente el plan y el contenido.
3. La necesidad de que los alumnos aprendan algunas destrezas más limitadas que puedan aplicar en el mundo que les rodea.

En la enseñanza de las destrezas de la escritura se debería prestar una atención especial a distintos aspectos centrados en la guía y ayuda de los alumnos. Los profesores deberían procurar que los alumnos practicaran con una amplia gama de tipos de escritura funcional, teniendo siempre en cuenta los intereses y necesidades de los estudiantes, eligiendo esos tipos de tareas y de ejercicios que estén de acuerdo con sus necesidades, y pensando en el propósito, contenido y situaciones que les sean más relevantes. Al mismo tiempo, los profesores deberían guiar a los alumnos de forma progresiva hacia una escritura efectiva y correcta, haciendo uso, si fuera posible, de textos auténtico, y no adaptados, como modelo para su escritura.

En clase, los alumnos deberían desarrollar y practicar las destrezas de escritura necesarias en situaciones de la vida real. Los profesores deberían ayudar a los alumnos con aquellos aspectos de la escritura que a menudo les resultan más difíciles, como por ejemplo: la organización de ideas, la elección de las palabras o expresiones correctas, el uso correcto de nexos, el diseño del texto, la ortografía y la puntuación.

Los profesores también deben prestar atención al desarrollo de la destreza de los alumnos para escribir en inglés, para que se sientan más confiados sobre la escritura que necesitan en su vida cotidiana. Es muy importante preparar a los alumnos psicológicamente para que escriban en inglés. Esta tarea tan difícil pero necesaria, implica la necesidad de que sean conscientes de la identidad de su lector, del proceso interactivo entre el escritor y su lector, y de las estrategias comunicativas del lenguaje escrito. Por tanto, el

fin principal del profesor de escritura debe de ser hacer que los alumnos produzcan un inglés escrito fluido, preciso y apropiado.

Teniendo en cuenta que la destreza de la escritura es probablemente la más difícil de dominar en el aprendizaje de una segunda lengua, los profesores deberían analizar y examinar algunas de las dificultades que a menudo se les presentan a los alumnos en esta área, con el fin de poder ayudarles a superarlos. Así pues, mientras que las dificultades relacionadas con la gramática, el vocabulario y el estilo, son fáciles de superar por parte de los alumnos mediante la práctica, además de con la guía y ayuda del profesor, las dificultades que tienen que ver con el grado de motivación y confianza mostrado por los alumnos, son normalmente mucho más difíciles de superar.

Por tanto, hay que decir que una práctica frecuente y sistemática de las diferentes tareas específicas, tanto en clase como en casa, ayudará a los alumnos a ser más conscientes del proceso de escritura y servirá para mejorar la efectividad y corrección de esta tarea específica, que a menudo ha sido desatendida en la universidad.

4.3.1 EL ANÁLISIS DE NECESIDADES

A través de los años, los investigadores de los departamentos de inglés de las universidades norteamericanas han realizado numerosos intentos para determinar la naturaleza de la escritura en otras asignaturas distintas de la suya. Se han examinado trabajos, se ha entrevistado a profesores y alumnos, y se han analizado las respuestas de los profesores a los trabajos y exámenes de los alumnos. La base de estas investigaciones es la certeza de que los profesores de inglés deberían entender mejor la escritura académica antes de enseñarla.

En la enseñanza e investigación del inglés con fines específicos y académicos, un punto fundamental es el análisis de necesidades. Una de las diferencias básicas entre la enseñanza de una segunda lengua a nivel general y desde la perspectiva de los fines específicos es precisamente la toma de conciencia de las necesidades de los alumnos, "an awareness of the needs" (Hutchinson & Waters, 1987:54). Además, cuando se habla de la especificidad de la lengua, no debe entenderse como una variedad lingüística, sino como la solución que se plantea ante unas necesidades lingüísticas determinadas.

En primer lugar se debe determinar bajo qué circunstancias va a trabajar el estudiante, o qué tareas necesitará llevar a cabo. También habrá que averiguar qué formas del lenguaje se utilizan habitualmente para esas tareas en esas situaciones y cómo se emplea ese lenguaje de forma funcional. En verdad el análisis de necesidades no determina automáticamente el programa a seguir y la pedagogía a aplicar, sin embargo, si no se lleva a cabo un análisis de necesidades explícito, la enseñanza se guiará por las teorías implícitas de los profesores.

Aunque los estudios iniciales de escritura académica cubrían muchas disciplinas en un único trabajo, la investigación posterior se ha centrado en una sola área por estudio. Este cambio se ha basado en la idea de que las áreas, de forma independiente, comprenden comunidades discursivas con sus propias convenciones de escritura.

La investigación acerca de las necesidades por parte de los hablantes no nativos de inglés en un ambiente universitario de poseer una destreza escrita adecuada, se ha basado hasta ahora en varias áreas, como son, el análisis intuitivo y anecdótico de los contrastes culturales y lingüísticos (Ballard, 1984; Houghton, 1980; James, 1984; Kaplan, 1966), las entrevistas o encuestas a alumnos y profesores (Bridgeman & Carlson, 1983; Johns, 1981; Ostler, 1980), el análisis textual de la escritura en el aula (Braine, 1989; Horowitz, 1986a, 1986b), el análisis textual del género profesional y escolar (Dudley-Evan, 1986; Howe, 1990; Lackstrom, 1981; Oster, 1981; Swales, 1990

a, b; Swales & Najjar, 1987), y los juicios de los profesores sobre las redacciones de los alumnos (Santos, 1988). Algunos estudios han empleado varias metodologías. Por ejemplo, Tarone et al (1981) examinaron conjuntamente el análisis de textos profesionales y las entrevistas a especialistas en la materia. Belcher (1989), realizó un estudio en el que combinaba las entrevistas a varios alumnos previamente seleccionados, con el examen de los comentarios de los profesores, acerca de lo que estos alumnos habían escrito. También Swales (1990a) realizó varios estudios de alumnos no nativos de tercer ciclo, en los que llevó a cabo entrevistas, cuestionarios, análisis de escritos por parte de estos alumnos y de los comentarios de sus profesores. Por otro lado, se debe de tener en cuenta la serie de trabajos de inglés con fines específicos y académicos basados en alumnos nativos y centrados en el estudio y análisis discursivo y retórico (Bazerman, 1988).

Los estudios de los especialistas de inglés con fines específicos y académicos en cuanto al análisis de necesidades han producido información muy valiosa. Esta información tiene que ver con la percepción de la escritura académica, tanto de los profesores como de los alumnos, así como con las características formales de los textos académicos, esto es, textos generalmente de profesionales más que de los alumnos, asumiendo que estos dos géneros son esencialmente el mismo. Sin embargo estos estudios rara vez han examinado cómo las tareas de la escritura académica se llevan a cabo, a lo largo del tiempo, como actividades concretas situadas en el contexto del aula y de las instituciones, en cuanto a una disciplina concreta. Por otro lado, tampoco han examinado cómo la vida personal y social de los participantes influye en todo esto. Tan sólo de forma relativamente reciente, las investigaciones centrados en el área de la escritura han comenzado a realizar estudios de este área en diferentes disciplinas a nivel universitario. En conjunto, estos estudios concluyen que las tareas de escritura en las diferentes asignaturas se producen y evalúan a través de procesos, sociales e intelectuales, complejos. Así, las distintas asignaturas, las diferentes clases dentro de una asignatura, e incluso un mismo profesor, al responder a distintos

alumnos o tareas, pueden tener diferentes expectativas, que se reflejan en los criterios tan variados que se utilizan para evaluar el trabajo de un alumno.

Por último, el estudio de las necesidades debe llevar consigo una adecuación del programa a las mismas. Así, el curriculum de una segunda lengua para fines específicos debe pasar a ser un programa basado en el alumno, en sus necesidades, y en lo que desea hacer con la lengua que está aprendiendo.

4.3.2 LA ENSEÑANZA DE LA ESCRITURA ACADÉMICA Y CIENTÍFICA

Además del gran interés surgido en los últimos años en Estados Unidos por la enseñanza de la escritura en sí misma y para sí misma, también se ha producido el mismo interés por la enseñanza de la escritura con unos fines determinados, por ejemplo como herramienta para la investigación académica o profesional. Este interés ha llevado a los investigadores y profesores de esta materia a plantearse nuevas direcciones en su enseñanza e investigación, algunas de las cuales las resume Freedman de la siguiente manera:

1. If context is a central contributor we need, *inter alia*, to consider its effect on the selection of appropriate text. Where writers are writing not in their first language, we need to evaluate what effect the culture associated with that language has on their choice of text in the second language.
2. We need to investigate similarities and differences in processing strategies in the activities of reading and writing. In what ways are they reciprocal?
3. To what extent is second-language writing a writing or a language problem?
4. To what extent, in our pedagogy, can we make writers aware of the nature of writing process and its contributors?
5. How can we characterize the mutual influences of first-language writing and second-language writing? Are second language writers only deficient in terms of text?
6. How can we evaluate alternative modes of presentation of information in speech and writing, for their clarity, their effectiveness?
7. What arguments could be advanced for involving special purpose learners in reading and writing "expressive" texts?

8. What evidence for learning strategies can we derive from examining learners' communication strategies in writing, both in their first language and in a second language?
9. If writing is as much "rhetoric" as it is "composition", how can we assess the rhetorical appropriateness of the composition?
10. In evaluating the development of writing among students, what links can we make between their texts and their cognitive development?

(Freedman et al., 1996: xi)

Es un hecho que los profesores de escritura también han de ser estudiantes de escritura, independientemente de que enseñen composición o escritura técnica, para que tengan la obligación de examinar los procedimientos que se utilizan en el aula, así como las teorías que conforman la base de su asignatura, de una forma crítica.

A pesar de que se pueda asumir que la enseñanza de escritura técnica está más en consonancia con la práctica de los escritores, debido a que estos cursos se diseñan para formar a los alumnos para que logren satisfacer sus necesidades de escritura específica cuando pasan a formar parte de la comunidad académica o profesional, hay ciertas razones para que esto se considere poco útil. Por un lado, los libros de texto que tratan este tema a menudo están demasiado influenciados por otros libros de texto, y los profesores de escritura tienden a querer inculcar a sus alumnos los valores que a ellos mismos les inculcaron sus propios profesores, más que lo que ellos realmente creen que hacen los escritores. Además, existen estudios (Anderson, 1980 ; Redish et al., 1985) que observan varias disparidades entre la escritura técnica que se practica en algunas aulas universitarias y la que realmente utilizan los trabajadores en los distintos campos laborales.

Por tanto, en el proceso de averiguación en que consiste realmente el aprendizaje de la escritura, no se deben únicamente aceptar los ejercicios diseñados por los profesores, sino que también se debe tener en cuenta los textos que elaboran los diferentes especialistas de un área determinada. Pues, a pesar de que las tareas diseñadas específicamente para el aula tienen muchos aspectos positivos, como por ejemplo su utilidad para examinar las

suposiciones básicas de la teoría del discurso, o para estudiar el desarrollo de la destreza de la escritura, los profesores e investigadores deberían salir del aula y observar la escritura que la gente hace fuera de su propio entorno académico. Y aunque este tipo de escritura apenas se publica o distribuye, es básica para el éxito de una persona en un trabajo determinado, pues es un hecho que los contextos y las consecuencias de este tipo de escritura pueden ser diferentes de forma sustancial de las que se encuentran en el aula.

A continuación procederemos a señalar una serie de aspectos referentes a este tipo de lenguaje. En primer lugar nos centraremos en el tema de la variabilidad. Esta característica del discurso académico es de gran importancia en cuanto que los alumnos deben ser conscientes de que no todo consiste en dominar un registro determinado, sino que el tema es mucho más complejo. Además, si el discurso académico y científico se presenta en un marco que destaque su variabilidad, esto es, cómo nos ayuda a ver nuestro mundo, y que también destaque su capacidad transformadora, esto es cómo nos ayuda a dar forma a nuestro mundo, entonces los alumnos verían de una forma más clara su posición privilegiada como usuarios de este discurso, al disponer de una herramienta que fomenta la crítica y la participación en las comunidades exclusivas académica.

Posteriormente, pasaremos a realizar una exposición de la aproximación a un texto en cuanto a su forma, tema que ha sido muy abandonado, pues se ha dado mucha más importancia al estudio del proceso de escritura. El análisis del proceso de composición se ha llevado a tal extremo que se ha abandonado el estudio de la forma, el cual no debe ser desatendido por los profesores de expresión escrita en la enseñanza del inglés con fines específicos y académicos. Ya por último, realizaremos un repaso más sucinto de otra serie de temas también importantes en las clases de escritura de este tipo de discurso.

4.3.2.1 LA VARIABILIDAD

La variabilidad, independientemente de que se considere de forma diacrónica o sincrónica, es una de las características más destacadas del discurso académico (Bazerman, 1992; Belcher et al, 1995). Tan sólo desde el punto de vista sincrónico, vemos cómo varía el discurso académico de una universidad a otra, o de una institución a otra pues, como señalan Casanave (1995) y Prior (1991), la interpretación local de las comunidades académicas conforma una gran multitud de micro sociedades, aunque por otro lado, también hay que tener en cuenta las comunidades globales, de las que Blecher dice lo siguiente:

> There are, however, also global communities that crisscross demographic boundaries, united by the like-mindedness that Swales (1990) speaks of, the common epistemology, methology, and social ontology (Berkenkotter & Huckin, 1993; Killingworth, 1992) that biologists, historians, or mathematicians around the world share. (Belcher, 1995, XVII)

Sin embargo, incluso las comunidades globales están marcadas por tantas diferencias como similitudes. Por tanto, dada la gran variedad sincrónica de estas comunidades, el intentar caracterizar el discurso académico bajo una serie de denominaciones comunes, como por ejemplo que es impersonal y objetivo, más que ser poco preciso, se debería considerar únicamente preciso para algunos géneros. En esta línea, Elbow escribe lo siguiente acerca del discurso académico:

> I love what's in academic discourse: learning, intelligence, sophistication - even mere facts and naked summaries of articles and books; I love reasoning, inference, and evidence, I love theory. But I hate academic discourse (Elbow, 1991:135).

Así pues, se entiende que la visión pedagógica más razonable para este discurso es enseñar el principio de la variación discursiva, esto es, el hecho de que los distintos lectores, dentro y fuera del ámbito académico, tienen diferentes expectativas y reacciones. Esto, como señala Swales (1993), parece una forma bastante humana de preparar a los alumnos para la disparidad discursiva existente en el ámbito académico.

Esta variación discursiva puede asustar cuando se experimenta por primera vez o cuando uno no está preparado para ella. Por tanto, una visión diacrónica del discurso académico puede proporcionar a los alumnos la suficiente información para tener la capacidad de actuar de una forma crítica con respecto a las convenciones lingüísticas que les enseñen en la universidad.

Incluso cuando los alumnos se enfrentan al estudio de su propia área de interés, pueden no entender por sí mismos que los géneros no tienen por qué ser estables; así mismo pueden no saber que las convenciones aparentemente estáticas del trabajo de investigación, han evolucionado a lo largo de los últimos siglos (Bazerman, 1988), con modificaciones muy sobresalientes en las últimas décadas (Huckin, 1987), y todo esto ha sido en respuesta a los cambios sufridos por las necesidades y los valores de la comunidad científica. Pero el precio de toda esta innovación probablemente sea mucho más alto para los estudiantes que para aquellos que ya pertenecen a esa comunidad científica.

4.3.2.2 LA FORMA

A pesar de sus considerables contribuciones, algunos profesores de inglés como segunda lengua han comenzado a cuestionar la utilidad del énfasis en el proceso de escritura en una asignatura de lengua de tipo académico. Hay una serie de razones para la preocupación de los profesores, algunas de las cuales se plantearán a continuación.

A finales de los 80, comenzó a surgir, entre los hablantes nativos de inglés, la crítica a la postura de los defensores a ultranza de la enseñanza de la escritura basada en el proceso, y de la forma en que el proceso de escritura había sido codificado en los programas de los centros de enseñanza media. Los investigadores y profesores comenzaron a preguntarse si el proceso de

composición de la escritura de los estudiantes debería ser el "todo" de la enseñanza de la escritura, y de si la autoexpresión y la explotación de los procesos del escritor y el descubrimiento del significado, debería difuminar temas como la audiencia y el propósito retórico. Un tema que ha sido muy desatendido es la forma, y esto se ha debido a su papel en la retórica tradicional (Johns, 1990). Así, en la enseñanza de proceso, la forma ha pasado a segundo plano (Zamel, 1984) a medida que se urge al escritor a explorar el significado en los textos. De este modo, Cue (1987) señala que la forma debería continuar siendo una consideración central en la enseñanza de la escritura, puesto que es necesario para que los alumnos tengan acceso al aprendizaje de la misma. Cue escribe:

> Like language, form is social. One function of discourse communities is to prescribe and prefer forms. Learning conventional forms, often by the tacit process of "indwelling", is a way of learning a community's discourse, of gaining access. For a form implies a strategy of response, an attitude, a way of sorting factors, sizing up situations. (Cue, 1987:19)

Pero ni Cue ni otros investigadores, sugieren que los profesores y alumnos vuelvan a las formas vacías de la corriente tradicional del pasado, por ejemplo, la comparación y contraste, la descripción, o la causa/efecto. En vez de esto se sugiere una noción más sofisticada de la forma, que consiste en las macroescrituras y unidades semánticas o "moves" de los textos, como reflejo de las convenciones, los contenidos y los hábitos de las mentes entre los lectores iniciados dentro de las comunidades discursivas. Por tanto, cuando los estudiosos de retórica contemporáneos hablan de forma, se refieren a una estructura organizativa generalizada, que está identificada por una comunidad discursiva y sirve sus propósitos comunicativos. Por ejemplo, en el caso de las ciencias, existe lo que se conoce como informe de laboratorio, por otro lado los ingenieros consideran las solicitudes de becas un tipo de textos importantes en su área. Y, por último, en el ambiente académico son básico los artículos de investigación, etc.

A medida que crece el interés por estos géneros y por la interacción del contenido, la forma y los valores dentro de la comunidad, también lo hace la bibliografía relacionada con estos temas. Así, los trabajos de Bazerman (1988), y los editados por Bazerman & Paradis (1991) sobre cómo la escritura y el conocimiento toman forma en las comunidades discursivas, y sobre la escritura en las profesiones, son muy interesantes. Myers (1985, 1989) ha escrito una serie de artículos acerca de las formas textuales y sus funciones en las ciencias. También en la obra editada por Jolliffe (1988) se incluyen una serie de trabajos basados en la forma. Por tanto, por estos y otros varios ejemplos, se ve que en los contextos teóricos, pedagógicos y de investigación, la forma ha aparecido de nuevo con variables muy distintas: como son los géneros, la estructura, la lengua, las convenciones, los textos no lineares y la argumentación especializada.

BIBLIOTECA VIRTUAL MIGUEL DE CERVANTES

4.3.2.3 OTRAS PREOCUPACIONES DE LOS PROFESORES DE INGLES CON FINES ACADEMICOS

Además de la desatención hacia la forma, hay otros temas que preocupan a los profesores e investigadores, cuando expresan sus dudas acerca de aceptar el proceso como tema central en el aula. Es obvio que la mayoría de los escritores de inglés como segunda lengua son diferentes, cultural y lingüísticamente, de los hablantes ingleses nativos. Si se aceptan los argumentos de la retórica contrastiva de que la organización de los discursos y las apreciaciones incluidas en los textos, incluso dentro de los mismos géneros, pueden diferir entre las culturas, entonces se debe dedicar más tiempo a ayudar a los alumnos a comprender los textos ingleses y sus contextos culturales y lingüísticos. Si el estilo o el registro no es transparente para los hablantes no nativos, entonces se debe hacer más hincapié en la enseñanza de los estilos académico dentro de las comunidades discursivas y a los propósitos que sirven. La relación entre tiempos verbales y función discursiva exige un interés por parte del inglés con fines específicos y

académicos y, por tanto, también se deben tener en cuenta en una clase para alumnos de inglés como segunda lengua.

Además de estar preocupados por los temas que se abordan en las clases dedicadas al proceso de escritura, los profesores de escritura académica también ponen en duda el método que se aplica, pues como señala Horowitz (1986a), algunos alumnos L2 no están familiarizados o no se sienten cómodos con la orientación inductiva basada en el proceso o con la búsqueda personal del significado.

Por las razones expuestas anteriormente, algunos profesores de inglés como segunda lengua en el ámbito académico han decidido que enseñar el proceso de escritura como aparece en la mayoría de los libros de texto no es suficiente, y en algunos casos, es claramente inapropiado. La necesidad de un punto de vista alternativo basado en el género es más evidente para los profesores de estudiantes universitarios. Los estudiantes universitarios ya han elegido su especialidad, y tanto la investigación como la escritura en torno a estas especialidades les son esenciales para su éxito académico. Por tanto, la enseñanza centrada en los artículos de investigación y en otros géneros, se convierte en una necesidad. Así Dillon dice:

> Scholars are constituted as authors by their disciplinary discourse. The work and views they must refer to, the very issues they can address, are "given" by the state of the disciplinary discussion at the time. (Dillon, 1991:158)

De esta forma, el análisis del género (Swales, 1981, 1990) da información sobre las convenciones del discurso de la comunidad académica general, mientras las características de la enseñanza colaborativa (de Escorcia, 1984; Johns & Dudley-Evans, 1980), muestran cómo estas convenciones se adaptan para llegar a los temas concretos de las disciplinas específicas.

Por otro lado, a pesar de que la enseñanza del proceso de escritura ha enriquecido la enseñanza de la escritura de inglés como segunda lengua

enormemente, el adoptar este método como núcleo de una clase de escritura académica puede proteger temporalmente a los alumnos de la escritura que se realiza en la vida real. Si, por el contrario, el profesor se centra en el género, haciendo hincapié con énfasis en la variedad y en la apertura de miras, estará preparando al alumno de una forma más apropiada para las demandas de su vida académica y profesional.

4.4 EL DISCURSO CIENTÍFICO Y EL DISCUROS ACADÉMICO

Los distintos géneros de tipo discursivo tales como las narraciones, las cartas comerciales, los textos científicos o los académicos, poseen patrones esquemáticos convencionales que les caracterizan como entes culturales reconocibles. Las características específicas de estos tipos de registro específico se pueden agrupar en tres amplias categorías: el formato, el estilo y el contenido. Así, Dobrin, identifica estas tres categorías con respecto al inglés técnico :

1. Had specific rhetorical modes and formats which were pitched to specific readers (FORMAT).
2. Had a specialized vocabulary and an objective style (STYLE)
3. Had primarily technical content (CONTENT)

(Dobrin, 1983 :228)

En base a esto, se puede afirmar que los distintos textos se distinguen por la forma en que el tema, las propuestas y otros tipos de información se unen formando una unidad, esto es, su macroestructura (vanDijk, 1977).

Un texto bien planeado y organizado requiere una estructura a nivel oracional que permita al escritor presentar ideas importantes que estén unidas de forma lógica y obvia. Por otro lado, una estructura organizativa más emergente, requiere una serie de combinaciones sintácticas que permitan la elaboración y extensión de ideas a medida que éstas son desarrolladas por el escritor.

Las estrategias en la unión de las cláusulas son un componente central en las diferencias de los registros. Los usuarios del lenguaje realizan elecciones tanto a nivel de cláusula como léxico que constituyen su escritura más o menos apropiada para los géneros en que están trabajando, mostrando el mayor o menor éxito que tienen a la hora de adoptar el registro apropiado (Schleppegrell, 1996). Así pues :

> Writing structures our relations with others and organises our perceptions of the world. By studying texts within their contexts, we study as well the dynamics of context building. In particular, by understanding texts within the profession, we understand how the professions constitute themselves and carry out their work through texts. (Bazerman & Paradis, 1991:3)

Dentro del ámbito del discurso con fines específicos o profesionales, del que se hace mención en esta cita, procederemos a realizar una delimitación entre los dos tipos de discurso que nos ocupan en este estudio, el discurso científico y el discurso académico.

El discurso científico es un discurso técnico. Esto es así porque las ciencias tienen que ver con la construcción de una forma poco común de interpretar el mundo. Para hacer esto, el discurso científico toma como punto de partida el sentido común y lo traduce a conocimiento especializado. La fuente semiótica básica disponible para este proceso de traducción es la elaboración.

La elaboración se encuentra a nivel de grupo y de palabra. Así, para traducir el sentido común en conocimiento especializado, la estructura utilizada es la aposición. Esto es así puesto que el formateo no se utiliza para destacar a este nivel los términos técnicos elaborados. Esto refleja el hecho de que la elaboración aquí no se utiliza para definir términos, sino más bien para recordar a los lectores la forma técnica en que los científicos hablan. La elaboración a nivel de grupo y palabra sugiere que el término se puede dar por sentado, bien porque ya ha sido definido o porque no es crucial en la discusión que se está llevando a cabo.

En total contraste con el discurso científico, el discurso académico no es un discurso técnico. Dejando a un lado un pequeño grupo de términos especializados y posiblemente algunos "-isms" distintivos característicos del campo de la historia, por ejemplo, se utilizan relativamente muy pocos términos técnicos y, cuando se utilizan, suelen ser préstamos de otras disciplinas más que establecidos por el propio discurso académico.

Una función del discurso académico es servir de guardián, al requerir del usuario la habilidad de usar el discurso académico de forma apropiada, como requisito para que se le pueda incluir en el rango académico (Cooper, 1989; Purves & Hawisher, 1990; Berkenkotter & Huckin, 1995). Otra función del discurso académico es servir como medio social, con normas establecidas, para el grupo de gente que piensa del mismo modo en la comunidad académica (Blanton, 1994).

El hecho de que el discurso académico no sea técnico, no le hace más fácil de leer y escribir. La razón para esto es que puede ser muy abstracto, especialmente a la hora de explicar por qué las cosas ocurrieron como lo hicieron. En términos lingüísticos, esto significa que el razonamiento se realiza "dentro" en vez de "entre" cláusulas.

Lo que los patrones gramaticales señalan, es el hecho de que mientras que los informes científicos definen, clasifican y ejemplifican, con el fin de construir nuevas taxonomías técnicas, los informes académicos clasifican y describen, con el fin de generalizar a través de clases de participantes y, de forma ocasional, para organizar estas clases genéricas, unas con respecto a las otras, de nuevas formas. Los informes científicos de algún modo construyen nuevo conocimiento, mientras que los informes académicos generalizan y reorganizan los viejos. La ciencia inventa, el discurso académico interpreta, así es al menos como la gramática de su discurso funciona cuando el género se centra en cómo son las cosas.

Por último, es un hecho que, es posible que surjan patrones discursivos muy distintos si se tiende a buscar una explicación sobre cómo son las cosas y no se toman simplemente como vienen. El cambio es más dramático en los textos de ciencias, donde las explicaciones se organizan a través de acciones ordenadas temporalmente.

4.4.1 EL CAMPO DE LA MEDICINA

Resulta interesante observar hasta qué punto el inglés se utiliza como un medio de comunicación en las ciencias médicas internacionales, incluido su empleo como segunda lengua por médicos e investigadores. Es por tanto, en este sentido empírico y descriptivo, relacionado con los papeles y las funciones dentro de la medicina, y en especial con la enseñanza y aprendizaje del lenguaje, que nos interesa saber de qué manera el inglés ha surgido como una lengua internacional en la comunidad médica.

4.4.1.1 EL ANTIGUO LENGUAJE DE LA MEDICINA

Es importante hacer notar que el inglés no ha sido siempre el medio dominante de la comunicación internacional en las ciencias médicas. Ha habido linguas francas anteriores, cuyas huellas aún se detectan en títulos de revistas como *Acta Paediatrica Scandinavia* o *Archivs für Japanische Chirurgie*. También se ha dado el caso de que idiomas anteriormente potentes como el latín, se sumergieron a otro nivel de comunicación médica, el nivel morfológico por ejemplo, y ejercen una influencia en el uso, o incluso en el desarrollo de léxicos especializados del área de conocimiento. Así, por ejemplo, las denominaciones de las enfermedades de la piel continúan siendo muy dependientes del latín.

El antiguo predominio del chino, como una lengua internacional de la medicina, denota un fenómeno sociolingüístico importante, esto es, el lenguaje

se mantiene o declina dependiendo de la cantidad de nueva información que contenga. Así, cuando el chino se expandió hacia oriente en los siglos VI y VII, pudo transmitir una gran riqueza de conocimiento. Este hecho, provocó que médicos no nativos chinos provenientes del Japón y del sudeste y centro de Asia fueran directamente a China, para investigar e instruirse con el fin de aprender las suficientes destrezas del lenguaje.

Tan influyente fue el idioma chino, que un antiguo e incluso moderno medio de comunicación procedente del Japón, el *Kaitai Shinsho* ("nuevo libro de anatomía"), que hiciera época como la primera obra que introdujo la medicina europea a los médicos japoneses en el siglo XVII, al principio se publicaba en chino. Lo llamativo del caso es que el libro era una traducción del original holandés, escrito por cinco médicos japoneses.

A pesar de que el sánscrito, el chino, el griego, el alemán y el francés han servido y, en medidas distintas, aún sirven como idiomas internacionales de la medicina, es el latín el que tradicionalmente ha sido el medio más poderoso de comunicación médica y científica en Europa desde la Edad Media hasta el pasado reciente.

El nacimiento del desarrollo de la prosa científica en inglés se debe en parte al hecho de que, en respuesta a las nuevas exigencias retóricas creadas por la explosión de la actividad científica en los siglos XVII y XVIII, formas totalmente nuevas de escritura, como el artículo de investigación y las revistas científicas, aparecieron (Kronick, 1976), con nuevas vías de utilizar la lengua inglesa. Así Shapin (1984), Dear (1985) y Bazerman (1988) han demostrado cómo una parte sustancial de la lengua y la retórica de las ciencias, que ahora es convencional, fue introducida por primera vez por científicos como Robert Boyle e Isaac Newton en el siglo XVII, con el fin de hacer los informes de su investigación más creíbles y persuasivos para su público cada vez más abundante. En estudios de períodos más recientes, por ejemplo Bazerman (1984b) o Huckin (1987), muestran que a medida que las ciencias han

continuado evolucionando, también lo han hecho los medios lingüísticos y retóricos mediante los que se comunican principalmente.

4.4.1.2 EL USO DE LAS PUBLICACIONES BIOMÉDICAS EN INGLÉS

Ya en 1975 Meyer señalaba lo siguiente:

> Most of the best contributions in science and medicine are published in English in international, European, American or British reviews, so that French scientists and doctors are informed of the important advances in their fields by books and reviews published in English, since English has become the international scientific language (Meyer, 1975: 23).

Maher (1986) presenta la siguiente tabla comparativa en la que incluye los resultados de la base de datos MEDLINE (MEDLARS on-line: Medical Literature Analysis Retrieval System), y que muestra el idioma de los artículos de las publicaciones médicas en un periodo de 15 años (1966-1980):

Language	Year of publication			
	1966	1970	1975	1980
All	174,002	211,740	240,167	262,626
English	92,725	124,713	160,584	189,616
(% of total)	53.3	58.9	66.9	72.2
Japanese	6,783	8,364	7,003	7,308
(% of total)	3.9	4.0	2.9	2.8
French	13,449	15,762	11,419	10,697
(% of total)	7.7	7.4	4.8	4.1
German	18,996	20,607	19,091	15,263
(% of total)	10.9	9.7	7.9	5.8
Russian	14,755	15,126	18,288	16,153
(% of total)	8.5	7.1	7.6	6.2
Italian	9,121	6,617	4,188	4,944
(% of total)	5.2	3.1	1.9	1.9
Spanish	3,400	3,763	2,837	3,241
(% of total)	2.0	1.8	1.2	1.2
Total for all seven languages	91.5%	92.0%	93.0%	94.2%

(Maher, 1986:209)

Las cifras indican que el número de artículos publicados en inglés ha aumentado de una forma constante (el 19% del total del volumen de artículos) en este periodo. En 1980 el total (189.616) incluía un 20% de artículos publicados en países distintos a Estados Unidos o Gran Bretaña. Alrededor del 8% se publicaron en Japón, Alemania y Francia. Este aumento en el volumen de artículos en inglés no ha sido igualado por un incremento similar en el número de artículos en alemán, que cayó cinco puntos en el mismo periodo. En el caso del japonés, parece que este idioma se ha extendido en un número mayor de artículos durante estos 15 años, pero que el aumento no es muy grande (505 más en 1980 que en 1966) en cifras globales, de hecho cayó un 1.1% del total. También hay que señalar que, a diferencia del francés, el alemán y el italiano, el japonés y el español, no han caído en su uso de una forma tan marcada, sino de forma gradual después de alcanzar su cota más alta en 1970.

En otra tabla, Maher (1986) compara las publicaciones de distintas naciones agrupadas en cuanto a si la lengua utilizada es su lengua materna y/o el inglés. Del resultado de ésta se puede destacar que, a pesar de que los Estados Unidos cuentan con el 32.2% de todos los artículos escritos en inglés en el mundo, la extensión geográfica de las publicaciones en inglés también es significativa. En India, Singapur y Paquistán, por ejemplo, donde el inglés se utiliza como una primera lengua funcional en el entorno médico, y en los países de la Commonwealth tales como Australia y Canadá, hay una producción regular de bibliografía en inglés en las revistas médicas. Pero si, por ejemplo, comparamos el número de artículos en revistas japonesas con los de Canadá, Australia y Nueva Zelanda, donde se habla inglés como lengua materna, se observa que Japón, lugar en el que el inglés es una lengua extranjera, produjo más artículos médicos en inglés en 1980 que cualquiera de los otros países estudiados.

En general parece que se ha escrito un número cada vez más alto de artículos en inglés últimamente. En Japón, por ejemplo, la mayoría de los artículos biomédicos aún se escriben en japonés, pero hay más artículos escritos en inglés en Japón que en Francia. Y las cifras generales muestran que se escriben más artículos en lenguas vernáculas que en inglés.

4.4.2 EL CAMPO DE LA LINGÜÍSTICA

Los departamentos de inglés siempre han tenido mucha influencia en el tema de cómo se concebía e impartía la enseñanza de la escritura en esta lengua, y esa influencia se ha extendido recientemente a la enseñanza de la escritura en las distintas asignaturas. Sin embargo, las escritura de los propios departamentos de inglés apenas ha sido estudiada como variedad del discurso no literario. A pesar de la proliferación de teorías sobre cómo los lectores construyen las interpretaciones, las teorías de la interpretación literaria se han centrado en las convenciones del discurso de la literatura y han prestado poca atención o apenas ninguna, a esas interpretaciones escritas. Se ha ignorado tanto el proceso de escritura como la naturaleza del producto escrito final. Por tanto, nos encontramos en la curiosa situación de saber una gran cantidad sobre la escritura sin haber experimentado demasiado autoexamen sobre los procesos y las formas discursivas de la escritura de nuestro propio área.

En realidad, de lo que se trata es de analizar temas como la lengua, su forma y su significado, de qué manera aprendemos a hablar, de que modo se puede convertir la lengua en un arma muy útil si sabemos utilizarla, junto con la capacidad no sólo de comunicar sino de producir el efecto contrario: de desinformar. También entran dentro de este apartado otros temas como la creación de un texto estético simplemente por placer, la utilización de la lengua para provocar, las múltiples facetas que presenta un texto, las muchas lecturas que tiene una obra, la riqueza del lenguaje y en definitiva las posibilidades de ser analizado.

4.4.2.1 ¿QUÉ ES LINGÜÍSTICA?

"Linguistics may be defined as the scientific study of the language" (Lyons, 1968:1). Crystal (1971) coincide con esta afirmación y en su libro *Linguistics* hace un interesante recorrido por la historia de esta disciplina, donde dice que es imposible concebir al ser humano, o a una sociedad, sin que exista una lengua. También añade que el lenguaje y el pensamiento están tan íntimamente relacionados, que la lengua siempre conduce al mejor entendimiento de la mente. Además, como señala Carrero Rodríguez (1996), cuanto más sepamos de la lengua mejor podremos describirla y más fácil nos resultará estar capacitados para enseñarla. Sin embargo, no hay una visión unitaria acerca de en qué consiste la Lingüística. Alcaraz (1990) distingue tres grandes grupos o tendencias en este aspecto:

1. Los que defienden una visión filológica, es decir puramente humanística, sin pretensiones de alcanzar cánones científicos.
2. Los que creen que los estudios deben ser a la vez filológicos y lingüísticos, es decir humanistas y científicos.
3. Los que consideran que la única posición de prestigio y respeto intelectual es la ciencia.

Por tanto, los que asignan este lugar a la Lingüística la colocan entre las ciencias de observación, vinculadas a la experiencia por medio de la observación, la exploración y la experimentación.

Pero la Lingüística no es sólo el estudio de la lengua de forma diacrónica, tampoco debe interpretarse como el aprendizaje o la enseñanza de una Lengua, puesto que la Lingüística es mucho más que eso. David Crystal en su libro *What is Linguistics?* dice lo siguiente:

> It is not a question of speaking a language which makes a man a linguist, in our sense, but of being able to speak about a language, of knowing about the principle on which languages can be said to work, and about the kinds of differences which exit between one language and another. (Crystal, 1974:7).

Lo que sí hace la Lingüística es facilitar y provocar el acercamiento a la lengua metodológicamente hablando; y en este sentido, se trata de un instrumento para la lengua, como usuarios, igual que el Inglés Técnico es un instrumento para las diferentes especialidades técnicas o científicas. Así, la lengua se convierte en objeto analizable, con la posibilidad de transformar lo que son meras palabras escritas o habladas, en mensaje, en idea, en información y en metalenguaje.

Pero aunque el lenguaje puede estudiarse desde la morfosintaxis, la fonología, la sintaxis, la semántica, el discurso, la sociolingüística, la psicología, la filosofía de la lengua, la antropología, la lingüística computacional etc., la coordinación final de todos los conocimientos que haya sobre el mismo corresponderá siempre a la Lingüística en general y a la Lingüística Aplicada en concreto.

A lo largo de este siglo, el término Lingüística ha ido recorriendo diferente paradigmas. Así, desde Saussure, pasando por Chomsky y Halliday, se llega a la Pragmática del Discurso, donde se pueden aunar todas y cada uno de las ideas anteriores y, de este modo, la Lingüística nos puede proporcionar una valiosa fuente de información sobre el Lenguaje.

Por tanto, si la Lingüística en todas sus formas y expresiones es la manera que tiene la lengua de ser tratada como ciencia, pasaremos a continuación a entrar en consideración sobre las posibles concomitancias de ésta y el inglés para fines específico. Por un lado, porque el discurso científico de la Lingüística posee las mismas características de cualquier otro texto o artículo para especialistas de otras ramas del saber. Y por el otro, porque cualquiera que sea el discurso a analizar, médico, químico, informático etc., hemos de recurrir a la enseñanza del inglés con las mismas herramientas didácticas, y la Lingüística es una de ellas.

La Lingüística tiene como objeto hablar de la Lengua con mayúsculas.

Pero ésta no es siempre la misma pues, aunque hablemos con una lengua común, no lo hacemos de la misma forma, ni en el mismo registro, género y situación. Así pues cada vez que hablamos lo hacemos con una finalidad concreta y corresponde a la ciencia, a la Lingüística y a sus teorías hacer el estudio pertinente con el metalenguaje apropiado.

La tecnología facilita a los lingüistas el manejo de un corpus de una considerable magnitud, con una nueva metodología para construir un sistema de procesar el lenguaje natural, pero debe existir una interdisciplinaridad entre la Lingüística, las Matemáticas, la Tecnología y la Ciencia. Así Leech (1991) nos presenta este modelo en su trabajo publicado en *English Corpus Linguistics.* Pero aunque todos estos encuentros nos facilitan la labor mecánica de la investigación, hay un trabajo ineludiblemente manual e intelectual en el que es esencial la imaginación y la agilidad mental para documentar todos los datos.

> To study Linguistics, in short, one has to be a bit a schizophrenic. *One* has to have two kinds of mind: the analytic, jig-saw puzzle mind, on the one hand, which enables one to enjoy looking at a mass of language data and trying to discern patterns there; and the speculative, imaginative mind, which allows one to think about some of the more philosophical and theoretical issues in language. (Crystal, 1974:55)

4.4.2.2 LA LINGÜÍSTICA Y EL INGLES CON FINES ESPECIFICOS

Si nos remontamos a los orígenes del Inglés para Fines Específicos, Hutchinson y Waters, en su libro *English for Specific Purposes,* dedican un apartado a lo que ellos consideran "*a revolution in linguistics*" (Hutchinson and Waters, 1987:7).

Partiendo de esta idea y reconociendo que el inglés, por razones esencialmente económicas, se convierte en una lengua sobre todo instrumental para diferentes campos de la vida social, la política, los negocios, la ciencia... y por supuesto la Lengua, la enseñanza de ésta, probablemente es

uno de los primeros negocios en algunas de las más importantes y florecientes ciudades de Gran Bretaña, y por extensión de otros países de habla inglesa. Así, han surgido escuelas para la enseñanza del inglés a miles de extranjeros que empezaron a acudir a estos lugares desde diferentes partes del mundo con un solo fin: llegar a expresarse en la lengua del Imperio.

Si el imperio romano impuso su lengua de manera violenta, hasta conseguir que todas las provincias lo adoptaran como lengua oficial primero, para más tarde convertirse en la lengua del pueblo, y evolucionar en lo que es hoy nuestra propia lengua; el inglés lo ha tenido más fácil, pues no se ha visto en la necesidad de usar armas de guerra porque venía cargado de grandes razones: era el lenguaje del mundo civilizado y la opción era estudiarlo o no progresar.

BIBLIOTECA VIRTUAL

Para enseñar inglés no sólo necesitamos lugares en los que enseñar la lengua, sino que necesitamos gente que con una cierta formación académica logre el a veces difícil objetivo de enseñarla. Para ello se debe preparar a los profesores para que, con las técnicas adecuadas y los métodos precisos, den a los interesados en el aprendizaje de la lengua inglesa, las claves para comunicarse con fluidez tanto en ambientes formales como en situaciones más coloquiales.

Por otro lado, a continuación presentamos el árbol del ELT (English Language Teaching), que Hutchinson & Waters han confeccionado con el fin de señalar el lugar que el ESP ocupa en el mundo de la enseñanza de la lengua inglesa (ver figura 4.4.2.2)

FIGURA 4.4.2.2 : THE TREE OF ELT

BIBLIOTECA VIRTUAL MIGUEL DE CERVANTES

(Hutchinson and Waters, 1987:17)

Se aprecia que el inglés para la enseñanza es una de las ramas que salen directamente del English for Specific Purposes (ESP), cuyas raíces son el aprendizaje y la comunicación.

No se trata sólo de enseñar una lengua, sino de cómo presentarla para que sea accesible a los alumnos extranjeros y al hablante nativo que quiere conocer su lengua materna para analizar el Discurso de todos los habitantes

de su país.

Es debido a esto por lo que decir Lingüística es hablar de esos pasos que el inglés con fines específicos ha reivindicado como propios, pero que son también elementos imprescindibles para cualquier profesor de lengua y lingüística, y que son los siguientes:

Need Analysis.
Course Design.
The Syllabus.
Methodology.
Evaluation.

BIBLIOTECA VIRTUAL MIGUEL DE CERVANTES

Un ejemplo de ello es lo que expresa Howatt en su artículo publicado en *The Edinburgh Course in Applied Linguistics*:

> Our task is to produce good teaching materials which will fit the situation they are intended for... As a first step towards this goal, we should ask ourselves *who* the learner is, and *why* he is learning a foreign language; then we can decide *what* he should be taught in order to achieve this aim. (Howatt, 1974:1).

También habla de los *Special Courses* como distintos tipos de cursos específicos, como por ejemplo el *Role-based*. Estos se organizan en base a la siguiente pregunta: ¿para qué necesita el alumno una lengua extranjera?, y su diseño se basa en los cinco puntos siguiente:

> The role itself
> The language activities that the role involves.
> The topics that arise.
> The intentions behind the use of language.
> The need for different styles of language when addressing different kinds of people. (Howatt, 1974:7)

Si además se defiende que la Lingüística es una ciencia y que debe tener el mismo rigor que ésta, también debe atenerse a los cánones propios de la investigación científica, que son los siguientes:

Objetividad.
Coherencia.
Economía.
Explicitud.
Sistematicidad.
Completez.
Precisión: (Alcaraz, 1990:17).

Todos y cada uno de estos elementos que tradicionalmente se han atribuido como propios de un estudio específico de la lengua, son los que muchos profesores utilizan cada día para enseñar lengua a alumnos que no tienen como objetivo una carrera técnica o científica. Son asignaturas con un marcado sentido humanístico y didáctico. "There are grounds for thinking of English for specific purposes, in association with training programmes". (Widdowson: 1984:210).

BIBLIOTECA VIRTUAL MIGUEL DE CERVANTES

Por otra parte, el metalenguaje es a la Lingüística lo que los términos técnicos al inglés para informática, por ejemplo; así, unos tratan de los elementos de una máquina y los otros de los del lenguaje. Metalenguaje es terminología especializada, pues el concepto viene de la lógica y las matemáticas y su origen es clásico, Aristotélicos. El Metalenguaje es no sólo necesario sino indispensable en el entramado científico de la Lingüística. Así, Alcaraz (1990) en su libro *Tres Paradigmas de la investigación lingüística* señala que en el Metalenguaje se distinguen normalmente dos clases de términos:

a) los de los métodos y las teorías,
b) los de las descripciones lingüísticas que hace el lingüista.

Sin embargo, esta terminología no siempre ha facilitado la comprensión de esta ciencia, muy al contrario, ha impedido que, investigaciones que podrían considerarse dentro de la misma línea, quedaran separadas por el metalenguaje. Mientras que el lenguaje técnico-cientifíco siempre ha llegado a un consenso, se pueden hacer algunas excepciones. Así, por ejemplo, el término *computer*, se ha traducido por ordenador o por computador,

dependiendo por un lado de quienes defienden el origen francés o inglés del término, y por el otro, de los usuarios, en base a si estos son profesionales o simplemente lo utilizan como distracción o en casa. Pero incluso a pesar de esa pequeña polémica existe cierta consensualidad dentro del lenguaje técnico-informático.

Por otra parte, cuando hablamos de Lingüística, no siempre es fácil poner de acuerdo a las diferentes escuelas para encontrar una terminología común. Pero, sin duda, si la comunidad científica tiene su propio argot, la comunidad lingüística también debería luchar por poseer el suyo, aunque a veces resulte problemático poner de acuerdo a los defensores y detractores de unas y otras escuelas:

> We may take terminological problems as an initial illustration of this last point... how easy it is to take linguistic terminology -usually referred to as a metalanguage- for granted, and how confusing this can be. Even supposedly basic terms, like vowel, syllable, noun and sentence, have a multitude of definitions... But all branches of linguistics are affected; and the terms used do not seem on the surface to be technical at all. Words such as situation and features have a highly technical status in some corners of the subject... the lack of standardization is certainly a problem- and it is a clear sign of the immaturity of linguistics that an agreed terminology has not yet developed. (Crystal, 1971: 79-80).

La Lingüística, es decir, el estudio científico de la Lengua, produce diferentes acercamientos metodológicos para encontrar una mejor explotación de los recursos didácticos. Buena prueba de ello es la Gramática Sistémica, que mediante las Metafunciones del lenguaje, especialmente la Función Textual, facilita un mejor entendimiento del Discurso. El concepto de Cohesión que Halliday y Hasan identifican con los cinco tipos de recursos estilísticos (reference, substitution, ellipsis, conjunction, lexical cohesion) junto con los conceptos de *exaphora, endaphora, anphora y cataphora*... capacitan al profesor de una terminología y una técnica que mejora y enriquece la explotación didáctica.

One linguistic form can fulfil a variety of communicative functions,

> and one function can be fulfilled by a variety of linguistics forms. (Widdowson, 1979:119)

Hay que tener en cuenta que las necesidades de los alumnos de ESP no están centradas sólo en la lectura de textos de la especialidad a la que pertenecen, ya que existe un aspecto eminentemente oral, sobre todo para los profesionales que tienen que trabajar en grupos de investigación internacional, y los que viajan por razones de trabajo, lo que cada día es más frecuente. En definitiva necesitan poder comunicarse oralmente, por lo que no es suficiente que conozcan las estructuras de la lengua, las reglas gramaticales, el vocabulario técnico, puesto que comunicarse es algo más que eso, es utilizar el lenguaje adecuado en el contexto que pertenece, esto es, la pragmática.

Escribir es la expresión gráfica de nuestro pensamiento, la elaboración de nuestras ideas sobre algo que nos preocupa o que nos interesa. Cuando nos manifestamos por escrito, normalmente tenemos una buena razón para ello, pero cuando hablamos, nuestro propósito puede ser incluso más perentorio, más inmediato, con una finalidad más clara y evidente.

Si tradicionalmente la Lingüística se había centrado en la elaboración de las reglas que una lengua poseía para poder expresar las ideas o los pensamientos del hablante, hay que tener en cuenta cómo en la actualidad el inmenso campo de investigación que la lengua nos proporciona, hace casi imposible abarcar todos y cada uno de los aspectos que la lingüística puede llegar a estudiar.

Normalmente nos centramos en la lengua escrita pero hay también un inmenso campo de investigación en la lengua oral, aspecto que está siendo tratado intensamente por el Análisis del Discurso. Así, todos los lingüistas y todos los profesores que enseñan lengua, ya sea en Escuelas Técnicas, Facultades científicas, inglés para médicos, ingenieros, abogados, escuelas profesionales para policías, electricistas, azafatas y una lista interminable de profesiones que poseen su propio vocabulario, expresiones hechas y necesidades concretas, todos y cada uno de ellos están enseñando lengua

con un fin específico. Así también, cuando se habla como docente, ese lenguaje es necesariamente diferente a la que se utiliza con la familia, o si hay que dirigirse a un dependiente en una tienda, por ejemplo.

Así pues, tan instrumental es el Inglés que un ingeniero en informática necesita para leer un manual de un CPU (Central Processing Unit) como el que un estudiante de Lingüística en tercer curso necesita para entender a Halliday y su libro *Functional Grammar.*

Los dos son Inglés para fines específicos, por tanto su forma y sus características pueden tener tantas cosas en común como diferencias. Tan formal puede ser describir un nuevo programa de software como hacer un análisis semántico de un acto ilocutivo. Tan incompresible puede ser para el lego, un módem o un CD-ROM, por mucho que todo este vocabulario esté en la calle, como la *Grammatical Metaphor o* la *ideational function,* la *kinésica,* la *proxemia o* la *paralingüistica.*

Desde el punto de vista semántico, es tan difícil entender un artículo de una revista especializada sobre Diseño Gráfico por ordenador, como comprender a David Nunan y su libro *Introduction to Discourse Analysis.* Todo depende de la preparación previa en el tema, las lecturas que sobre ello se hayan hecho en la lengua nativa y el nivel de Inglés.

Para concluir, se plantean dos aspectos no excluyentes de la Lingüística. Primero, la Lingüística debe estar inscrita en el mundo de las lenguas para fines específicos porque se trata de un lenguaje específico al considerarse como una disciplina científica. Por otro lado, la Lingüística se tiene que considerar como un instrumento de la lengua, ya sea esta ESP o Inglés General.

Así pues tiene el doble valor de una sola disciplina, por un lado la visión de Lingüística igual a ciencia, técnica de estudio y análisis. Y por el otro, la de Lingüística como el discurso de los estudiosos de la lengua, como la lengua

sobre la lengua, esto es, el acto comunicativo que posee unas características propias de las lenguas específicas.

4.4.3 EL ARTÍCULO DE INVESTIGACIÓN

Entre esta variedad de opciones en las que el discurso científico puede materializarse se destaca, como centro de la actividad científica, el trabajo de investigación que aparece como artículo en revistas especializadas. Para sorpresa de algunos no resulta un modelo de exposición objetiva sino que es un texto mucho más complejo. Incluso para el lector no especializado presenta una organización en diversas secciones (introducción, métodos, resultados, discusión/conclusiones) que vienen a confirmar tanto las normas de los tratados de estilo como la propia intuición del escritor no instruido (Freedman, 1993). Por otra parte, el lector sensibilizado para percibir las modulaciones que suelen poner de manifiesto las estrategias comunicativas, se percata de que éstas son frecuentes y que se distribuyen a lo largo de las varias secciones. Para hacer explícitas estas intuiciones del lector medio, aparecen los lingüistas, los historiadores de la ciencia y los sociolingüistas que dedican sus esfuerzos a encontrar elementos que identifiquen estas diversas secciones. El propio Swales se concentra en el apartado de la *Introducción* y propone unos elementos en su organización que denomina *moves*. Otros escogen, por diversas razones, otras secciones. Así, por ejemplo, Tony Dudley-Evans (1993) estudia la *Discusión*, y Dorothea K. Thompson (1993) los *Resultados*.

En los últimos años ha habido un interés creciente por el estudio de la escritura en las comunidades profesionales dentro de una variedad de marcos tanto académicos, como científicos y profesionales. Un foco de interés es la percepción de que la escritura no sólo está profundamente unida a todos los fenómenos sociales, sino que también es socialmente constructiva (Bazerman & Paradis, 1991). Asimismo, se ha escrito mucho en la última década acerca de las diferencias interculturales en la escritura académica y, no es de

sorprender que la mayor atención se haya centrado en el artículo de investigación.

El trabajo de investigación técnico o experimental es un trabajo publicado o no, cuyo propósito central es presentar los resultados de un experimento o estudio “ex post facto”. Este tipo de trabajos aparecen cuando se publican en revistas académicas de la mayoría de las áreas científicas y académicas. Aunque el estilo y contenido de estos trabajos varía en gran manera de un campo a otro y de una audiencia a otra, los trabajos de investigación comparten una organización retórica común. En época de Aristóteles se reconocían en la escritura occidental tres grupos de organización principales: el principio, el centro y el final. En los trabajos de investigación, el principio se denomina la introducción, el centro se denomina el procedimiento y el final, la discusión. Lo que separa una sección de otra son sus funciones dentro del propio trabajo de investigación. Así, la introducción proporciona una transición del amplio campo académico al experimento concreto. La sección del procedimiento describe el experimento concreto y la discusión, como la introducción, también es una transición, pero su propósito es guiar al lector desde el experimento concreto de vuelta al amplio campo académico. Por tanto, la organización básica es de general a particular, y de nuevo otra vez a general.

De los muchos estudios sociológicos del discurso científico en la comunidad académico-profesional (Myers, 1988; Swales, 1987) se desprende que, un elemento clave del éxito en la comunicación escrita es la habilidad del escritor para conseguir el balance apropiado entre el discurso personal y humano por un lado y el discurso impersonal basado en el tema que se está tratando por otro. Asimismo, los requisitos de las distintas tareas de escritura y de los géneros determinarán la dinámica de la construcción del contexto. Martin (1986) señala que, en ciertos géneros el equilibrio correcto entre la organización interaccional y la basada en el tema, es el que varía progresivamente a medida que avanzan tanto el discurso, como sus fines retóricos. Es este patrón de la dinámica textual el que tipifica el informe de la

investigación científica y en particular el género del artículo de investigación con sus componentes distintivos (generalmente: introducción, métodos, resultados/discusión) y sus fines retóricos concomitantes.

Como es evidente, según varios estudios relevantes (van Naerssen & Kaplan, 1987; Swales, 1990), la macroestructura tan claramente definida del artículo de investigación facilita el análisis de sus muchas características lingüísticas, esto es, de los componentes de la microestructura. Así, los dos niveles de información lingüística, el nivel macro (de arriba abajo) y el micro (de abajo a arriba), pueden ser integrados y trazados uno sobre el otro. Esto aparece muy bien ejemplificado en el análisis llevado a cabo por Swales (1981, 1990) sobre las introducciones de los artículos de investigación.

De estos y otros análisis, se deduce que, como parte de las herramientas lingüísticas de que dispone un escritor, la elección de cómo comenzar la frase es muy significativa. Por tanto, el primer plano o tematización de ciertos tipos de información de acuerdo con el género, es un medio a través del cual los escritores pueden lograr tanto los fines del discurso local, por ejemplo, la señalización de las unidades semánticas dentro de una sección del artículo de investigación y, de forma más global, la acción recíproca entre de los temas interaccionales y los basados en el tema, a través del discurso de los artículos de investigación. Varios estudios (Fries, 1983; Martin, 1985; Eiler, 1986; Davies, 1988; Berry, 1989; Francis, 1990), señalan que la distinción genérica está en sí misma codificada por elecciones temáticas y con referencia al género de los artículos de investigación científicos.

La escritura de los profesionales cada vez ha interesado más a los analistas del discurso en los últimos años. Uno de los aspectos que se ha tenido en cuenta es la escritura nativa. Así, en el campo de los géneros académico y profesional, los profesores de una segunda lengua cada vez son más conscientes del trabajo llevado a cabo en la L1 y cómo sus estudiantes L2 comparten muchos aspectos con los nativos. Por ejemplo, es crucial que los escritores no expertos de artículos de investigación, sean conscientes de la

naturaleza social del discurso científico y, que utilicen las herramientas lingüísticas apropiadas que expresen dicha interacción social.

4.4.3.1 DESARROLLO Y FORMAS MODERNAS DEL ARTÍCULO DE INVESTIGACIÓN CIENTÍFICO

A pesar de que el curso evolutivo de las ciencias modernas y sus medios de expresión pueda parecer que se han desarrollado de forma natural e inevitable, esto en realidad no es así. Tanto su lenguaje actual como la ciencia en sí misma, son el producto complejo de siglos de elecciones lingüísticas, retóricas y epistemológicas, acontecimientos casuales y fuerzas sociales e ideológicas. Así mismo, aunque la explicación de las distintas influencias históricas aún está muy lejos de ser clara, una idea general del principio del desarrollo de la prosa científica inglesa y en especial de la prosa de los artículos de investigación ha comenzado a emerger en los trabajos de Shapin, Dear y Bazerman, entre otros.

La contribución de Shapin (1984) al estudio de la evolución de la prosa científica tiene que ver con los medios con los que los primeros empiristas ingleses, a cuya cabeza estaba Robert Boyle, buscaban asegurar la credibilidad tanto para su filosofía de la ciencia en general, como para sus resultados empíricos particulares. Según Shapin, Boyle, en su búsqueda de estos fines, integró tres “tecnologías” de la producción del conocimiento, la material, la social y la literaria. Con respecto a la tecnología literaria, Boyle defendía el uso de estrategias retóricas y lingüísticas especiales, con el fin de hacer de los informes experimentales un mecanismo poderoso de persuasión. Así, por ejemplo, por medio de la llamada “deliberate prolixity”, esto es, el uso de estructuras oracionales adornadas con cláusulas apositivas apiladas unas en otras, en descripciones circunstanciales exhaustivas de experimentos, consigue que el lector se considere un testigo virtual.

Otras estrategias de persuasión defendidas por Boyle fueron la expresión de modestia y precaución a la hora de narrar un experimento, así como la claridad en la organización general de los informes. Con relación a esto último, se introdujeron los escudos lingüísticos, con el fin de mostrar una actitud de precaución apropiada a la hora de interpretar las experiencias empíricas. De esta forma Boyle explica en su obra *Proemial Essay*:

> In almost every one of the following experimental essays I (...) speak so doubtingly, and use so often, perhaps, it seems, it is not improbable, and such other expressions, as argue a diffidence of the truth of the opinions I incline to, and that I should be so shy of laying down principles, and sometimes of so much as venturing explications. (citado en Shapir, 1984 : 495)

En cuanto a la claridad organizativa, Boyle defendía la división de los informes de experimentos en teoría y práctica, como una forma de separar claramente los datos empíricos de las especulaciones humanas.

Dear (1985), por otro lado, presenta una perspectiva de los orígenes de la retórica y del lenguaje científicos que, aunque tiene mucho en común con Shapin, es más general. Tras analizar números antiguos de la revista *Philosophical Transactions of the Royal Society of London*, Dear vio que presentaban una retórica convencional, formada principalmente en oposición al estilo predominante del discurso filosófico. Caracterizándose este discurso filosófico por las citas de filósofos antiguos o medievales, puesto que las reputaciones autorizadas de éstos se tomaban como argumentos de garantía derivados de sus trabajos.

En oposición a la visión escolástica, los experimentalistas como Boyle y Newton defendían una retórica de experiencia inmediata. En este sistema, un acontecimiento narrativo específico, tras haber sido directamente observado y transmitido por un científico, era elevado a la posición de primera autoridad. Los usos lingüísticos más utilizados en esta revolución epistemológica fueron el uso de los pronombres de primera persona, el pasado, y las voces activa y

pasiva. Además, también se aportaba una gran profusión de detalles de las circunstancias que rodeaban el acontecimiento.

Según Dear, el poder de persuasión de estos relatos dependía totalmente del éxito con que recreasen un acontecimiento específico que había ocurrido a una persona determinada. El narrador y su experiencia localizada, se convertían en el criterio a seguir en la *Royal Society*, y las narraciones en primera persona de experimentos y observaciones se convirtieron en la condición indispensable de su estilo narrativo.

Por otro lado, Bazerman (1988) estudió la evolución retórica de los informes de los experimentos científicos en la publicación *Philosophical Transactions*, desde su publicación en 1665 hasta 1800. Sus principales hallazgos fueron los siguientes. Los informes de experimentos aún representaban una minoría dentro de la totalidad de los artículos publicados hasta 1800. Los artículos experimentales evolucionaron en distintas etapas, desde informes simples de acontecimientos que tenían que ver con intervenciones humanas mínimas, hacia la controversia utilizando experimentos para cuestionar los informes alternativos de tales acontecimientos, hacia informes de experimentos apoyando teorías generales y, finalmente, hacia presentaciones de reivindicaciones más específicas y su evaluación mediante un experimento. El informe de los métodos y resultados experimentales se hizo más detallado y preciso a medida que la forma de los artículos evolucionó, esto es, a medida que el experimento tendía a asumir un papel más importante en la argumentación científica. La actitud del escritor hacia la certeza del conocimiento empírico parecía cambiar también en cada etapa de la evolución del artículo.

Aunque Bazerman no investigó de manera explícita las consecuencias lingüísticas de estos desarrollos, muestra que los cambios definitivos tuvieron lugar a nivel de las organizaciones retóricas. Por tanto, en los primeros números de *Philosophical Transactions*, las observaciones naturales no elaboradas eran el tipo favorito. Pero esto cambió rápidamente a medida que

se hicieron la norma tanto los informes de autores, consistentes en breves introducciones, como las narraciones de experimentos individuales. En la siguiente etapa (1700-60), las presentaciones de experimentos se hicieron más sistemáticas, a medida que se convirtieron en medios de valorar y adjudicar desacuerdos de fenómenos polémicos que surgían. Hacia mitad de siglo, los aspectos teóricos y no experimentales del artículo, que generalmente precedían a las descripciones experimentales, comenzaron a desarrollarse y ya en 1800, muchos artículos se organizaban de forma secuencial de la siguiente manera: "theory → specific hypothesis → experimental trial-as-final proof, with conclusions occasionally appended at report's end." (Atkinson, 1992:340)

Por último, los artículos de investigación científicos actuales han sido descritos por Swales (1990a) en sus aspectos retóricos y lingüísticos de la forma más completa existente y sus puntos más sobresalientes son los siguientes:

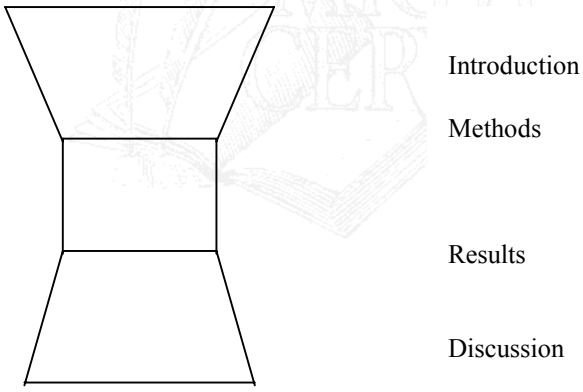
1. Los artículos de investigación científicos, lejos de ser relatos simples de los hallazgos en el laboratorio, son estructuras convencionales complejas cuya función retórica principal es crear opinión en la audiencia sin acceso directo a los acontecimientos empíricos que se están narrando.

2. Una forma en que se crea la opinión es a través del "empaquetado" de la investigación. Así, la estructura tan estandarizada de introducción/ método/ resultado/ discusión (IMRD) es, en un sentido, un intento de dar una apariencia objetiva a una serie de acontecimientos obviamente idiosincrásicos.

3. La estructura retórica total de los artículos de investigación científicos se puede describir en los siguientes términos: (a) el nivel de abstracción conceptual al que operan las secciones individuales del IMRD y (b) las correlaciones lingüísticas de las secciones IMRD.

Swales hace suya la figura de Hill, Soppelsa & West (1982), que presentamos a continuación, para señalar los niveles de abstracción de un artículo de investigación. En base a ésta señala que, la mayor estrechez significa un menor nivel de abstracción.

BIBLIOTECA VIRTUAL MIGUEL DE CERVANTES



Hay ciertas características lingüísticas que tienden a aparecer de forma destacada en las distintas secciones IMRD, apoyando la idea de que estas secciones son de forma primordial funcionales. Así, los pronombres de primera persona, el presente simple y la voz activa (Heslot, 1982), las oraciones nominales precedidas por “that” (West, 1980) y los modales y los adjetivos y adverbios de probabilidad (Adams Smith, 1984), tienden a ser utilizados en una proporción mucho mayor en la introducción y discusión del artículo, mientras que la pasiva aparece con más frecuencia en el método y resultado (Heslot,

1982). Los diferentes análisis realizados con más detalle (Swales, 1981; Crookes, 1986) sobre las distintas secciones de forma independiente, tienden a corroborar esta idea de la especialización de las funciones retóricas.

La investigación revisada hasta este punto da una caracterización, rica aunque parcial, del desarrollo y situación actual de la escritura de investigación científica en inglés. En resumen, se puede decir que el informe de investigación, lejos de ser una mera transcripción de acontecimientos empíricos, se puede considerar mejor como una solución continuada y en desarrollo de un problema retórico, esto es, cómo convencer a aquellos que no están directamente enterados de los acontecimiento bajo estudio, de que los hallazgos son precisos y significativos. También, se han dado varias soluciones nuevas a este problema retórico en los últimos siglos y, a través de los tiempos algunas de estas soluciones han tendido a hacerse convencionales (Atkinson, 1991). Con esto no se quiere decir, sin embargo, que una vez que estas soluciones se hacen convencionales sean resistentes al cambio, así pues, la evolución de los artículos de investigación científica ha continuado.

Por otro lado, los aspectos formales de la escritura científica están necesariamente limitados por la epistemología de la ciencia. Así, los cambios en los estilos de pensamiento científicos están totalmente reflejados en las alteraciones de los estilos de escritura. Con respecto a esto, sin duda el cambio más grande que ha tenido lugar en el pensamiento científico ha sido el protagonizado por Boyle y la Royal Society (Atkinson, 1992), y que se significa por la innovación de los artículos de investigación de revistas. En cuanto a los aspectos lingüísticos y retóricos, el artículo de investigación comenzó como una narración simple de un experimento u observación, con el narrador en un plano central. Los pronombres en primera persona y el pasado activo y pasivo eran las características lingüísticas más destacadas de la primera escritura científico, así como el uso abundante de escudos y descripciones circunstanciales prolijas. Pero a medida que la teoría explícita asumió de forma gradual una forma más central en el pensamiento científico, la escritura de investigación se hizo cada vez más objetiva, impersonal y se organizó de forma

modular. Todas estas características están mucho más desarrolladas en los artículos de investigación actuales.

4.4.4 LA COMUNIDAD CIENTÍFICA

La noción de comunidad científica ha sido central, tanto de forma explícita como implícita, para el entendimiento de la ciencia moderna. Desde el "colegio invisible" del siglo XVII, a los grupos de investigación de la sociología moderna de la ciencia, tanto los propios científicos como aquellos que les estudian, han asumido la existencia de una comunidad dentro de la cual, la actividad que hoy llamamos ciencia, se lleva a cabo.

La comunidad científica, hasta un límite considerable, se autodefine y se controla a si misma. Es esta comunidad la que decide, con las restricciones marcadas por la sociedad, cuáles son los intereses legítimos de la ciencia y qué tipos de preguntas se pueden hacer de forma legítima. También marca el criterio por el que se han de evaluar los hallazgos, y define los conceptos, entidades y propuestas que son aceptables dentro del conocimiento científico. Los mecanismos por los cuales tiene lugar esta codificación de conceptos e información en el conocimiento pueden ser explícitos, por ejemplo, en la forma de afirmaciones de la comunidad científica. Sin embargo, lo lógico es que sean con más frecuencia implícitos, sobretodo por medio de varias prácticas intertextuales.

La comunidad científica también fija criterios de admisión a los nuevos miembros, nombra "jueces", esto es, editores que regulen el acceso de los miembros a realizar una publicación. Y además se ocupa de las situaciones en que las reglas de la comunidad son violadas por sus miembros, como en el caso de los fraudes científicos. Pero la comunidad no es en ningún caso monolítica. Por el contrario, está divida en innumerables disciplinas, aunque, a diferencia de la sociedad en su conjunto, la comunidad tiende a mantener un frente unido.

Así como la comunidad académica transforma al individuo de alguna forma, también ésta es transformada por los nuevos miembros que entran a formar parte de ella y, de hecho, el fin último de la comunidad es esencialmente el cambio. A pesar de que las universidades y las instituciones se puedan resistir al cambio, los miembros de la comunidad académica están más abiertos. Pero el cambio que los miembros de la comunidad académica puede efectuar sobre ésta, no sólo es intelectual, e interno a la academia. Así, Bazerman considera la participación en la academia de la siguiente manera: "A means to individual and group influence in the constant reproduction and reshaping of our society" (Bazerman, 1992:62). La novedad es el corazón del discurso académico, esto es, la introducción, la crítica, la construcción, la no aceptación. Pero no se puede negar que la comunidad académica, a pesar de que valora el cambio, también se resiste a él.

Por otro lado, la reivindicación de nuevos conocimientos y el discurso que los construye puede caer en oídos sordos. Bizzell (1988) señala que en la academia siempre tienen lugar discursos opuestos y, por tanto, el reto está en convencer a los otros de que esta oposición es de lo que trata la vida intelectual normal, debiendo convencer a los alumnos para que participen en ella. Así pues, en cuanto a los profesores de alumnos no nativos, éstos tienen como reto el convencerles de que la academia no sólo es el foro que merecen sus perspectivas extranjeras, sino que además son estas perspectivas las que necesita la academia.

El concepto de comunidad científica ha sido ampliamente aplicado en el estudio de idiomas con fines específicos y en los estudios del discurso. La visión de la comunidad científica como una comunidad discursiva ha sido presentado en detalle por Swales (1990a), que formuló los criterios específicos de tales comunidades, que son por ejemplo, fines comunicativos compartidos, géneros específicos y léxico especial. También, un relato pormenorizado sobre la relación entre la comunidad científica y los textos que genera, ha sido desarrollado por Myers (1990). Este examina la construcción del conocimiento

científico como una actividad conjunta compartida por el escritor y los otros miembros de la comunidad. Esto no es una metáfora sino una realidad literal que describe la forma en que los escritores, sus colegas, los editores y todos aquellos que gestionan el acceso a ayudas financieras para la investigación, por ejemplo, modifican el texto original hasta que satisface las demandas de toda la comunidad, poniendo en una balanza la originalidad de lo que el escritor reivindica y su aceptabilidad.

En cuanto al proceso general de construcción de un texto por parte de una comunidad específica, éste no se puede llegar a conocer, pues habitualmente, los rastros han sido casi borrados. Es accesible, de forma muy laboriosa, a través de técnicas como la comparación de varios borradores, el examen de los comentarios en el margen del manuscrito, y las entrevistas con los escritores y con otras personas relacionadas con el escrito. En un marco histórico estas técnicas son, en general, imposibles, pues lo único de lo que se dispone es de la última versión, los diferentes borradores se han destruido y las personas que han tenido que ver con su redacción han muerto.

La representación textual de la comunidad científica en si misma, ha sido discutida por una serie de escritores, como por ejemplo Bazerman, Atkinson y el grupo de Uppsala (Gunnarsson, Melander y Näslund). Algunos de estos estudios (en especial Bazerman 1988, 1991, 1993) han consistido en varios análisis intensivos de un único texto, utilizando técnicas analíticas, retóricas, literarias y tradicionales, pero a menudo con interpretaciones discursivas. Mientras estos estudios son altamente reveladores de las técnicas retóricas disponibles en un momento determinado, no sabemos hasta qué punto estas técnicas fueron realmente utilizadas por escritores ordinarios en textos científicos rutinarios.

Otros estudios se han basado en amplios corpus de textos, mostrando la relación entre escritor, texto y comunidad, y su desarrollo a través del tiempo, en base a un mayor o menor número de características textuales, retóricas, discursivas y lingüísticas, cuidadosamente definidas. Las

características seleccionadas son generalmente, aunque no siempre, aquellas apropiadas para el análisis por ordenador. Los estudios del corpus se pueden centrar en una o más disciplinas, como es el caso del proyecto de Uppsala, que se basó en textos económicos, tecnológicos y de medicina (Gunnarsson et al., 1994). También se pueden centrar en textos científicos publicados en una revista concreta a lo largo de un periodo de tiempo determinado (Atkinson 1992, 1993). Por supuesto, todos estos enfoques tienen sus ventajas y sus inconvenientes.

BIBLIOTECA VIRTUAL MIGUEL DE CERVANTES

BIBLIOTECA VIRTUAL
MIGUEL DE CERVANTES

5. El género

BIBLIOTECA VIRTUAL MIGUEL DE CERVANTES

5.1 EL ANALISIS DEL DISCURSO APLICADO

En la sociedad actual, hay cada vez una mayor conciencia de la necesidad de que exista una comunicación efectiva entre los profesionales de las distintas áreas. Este hecho puede ser una de las causas de la continua diferenciación y especialización existentes tanto en el mundo académico como en el no académico, y que ha despertado un gran interés entre los investigadores de estas cuestiones. Así, la última década ha producido una enorme cantidad de trabajos centrados en el estudio de las distintas áreas problemáticas dentro de la sociedad y, en concreto, en el análisis de todos estos discursos específicos.

El análisis del discurso se puede definir como un estudio del uso del lenguaje más allá de la frontera de la oración. Por otro lado, lo que caracteriza al análisis del discurso aplicado es la preocupación por las distintas áreas de la vida, donde el discurso es esencial para el resultado de la interacción entre los individuos. Así pues, el análisis del discurso se centra en el lenguaje, en la comunicación, y en las situaciones de la vida real y su fin es analizar, entender o resolver los problemas relacionados con la acción práctica en los contextos

de esa vida real. Por tanto, el enfoque no es en el lenguaje por sí mismo, sino en el leguaje en uso en las situaciones auténticas.

5.1.1 DE LA LINGÜÍSTICA APLICADA AL ANÁLISIS DEL DISCURSO APLICADO

Un tema central en el análisis del discurso aplicado consiste en cómo y hasta qué punto éste está relacionado con la lingüística aplicada. A lo largo de los años el término lingüística aplicada ha sido interpretado de muy diversas formas. Una de ellas, y quizá la de uso más extendido y tradicional, es además la más reducida, pues restringe la lingüística aplicada a la aplicación de la investigación lingüística a la enseñanza de la lengua materna, y a la enseñanza y aprendizaje de lenguas extrajeras. Según esta interpretación los temas centrales de la lingüística aplicada son la adquisición, el aprendizaje, la evaluación y el análisis de errores de una lengua, así como la metodología y la tecnología de la enseñanza. Sin embargo, de forma gradual se ha ido confeccionando una definición cada vez más amplia de la lingüística aplicada, y ahora este término engloba los distintos tipos de problemas dentro de la sociedad, pero no sólo los de tipo educacional, sino también los prácticos y los sociales.

En un nivel teórico, los primeros estudios de la lingüística aplicada reflejaban la situación de la lingüística y de los campos que entonces le eran adyacentes. Así, los trabajos llevados a cabo en los años 50, 60 y 70, están claramente en deuda con el estructuralismo y con la estilística funcional. Pero en estos últimos años el ámbito de la lingüística aplicada se ha ampliado. A medida que el enfoque ha cambiado de forma gradual hacia la pragmática, la lingüística textual, el análisis del discurso, la psicolingüística, la sociolingüística, el constructivismo social y la lingüística crítica, la lingüística aplicada también ha sufrido cambios. Así, el estudio de las unidades más pequeñas, como las palabras y las oraciones, ha sido reemplazado por el estudio de unidades más grandes, como los textos y el discurso. Además también ha cambiado el

contenido de la investigación lingüística, girando hacia un interés por los patrones textuales más globales y por el discurso hablado, combinado con la cada vez mayor conciencia de la relación entre texto y contexto.

A medida que han evolucionado los aspectos teóricos y metodológicos, así como las perspectivas, el análisis lingüístico ha podido resolver los nuevos tipos de problemas , junto con esta ampliación de la perspectiva, aquellos interesados en la investigación aplicada han convertido nuevas áreas en centrales para ellos. Así, el discurso médico, la comunicación en el área del bienestar social, la interacción en el ámbito laboral, el discurso institucional, las negociaciones interculturales, la comunicación en el ambiente legal, el bilingüismo, la escritura en ambientes no académicos o los temas de género en distintas áreas, son ejemplos de los ámbitos de la investigación aplicada en los años 90. Por otro lado, áreas como la sociolingüística y la psicolingüística han aportado una visión multidisciplinar al estudio del lenguaje y el discurso, como también lo ha hecho la colaboración crosdisciplinal entre los lingüistas por un lado y los antropólogos, sociólogos, etnometodólogos, psicólogos y educadores por otro. Por tanto, en teoría, la lingüística aplicada ha viajado desde el estructuralismo hasta el constructivismo social, y cuanto más ha durado el viaje más se ha integrado en el análisis del discurso.

Esta nueva situación de la investigación lingüística ha empañado la frontera entre, por un lado, la lingüística general y la aplicada y, por el otro, el análisis del discurso, y también, entre la mera investigación y su aplicación. De este modo, la visión tradicional de la lingüística aplicada consistente en aplicar la investigación lingüística a las áreas problemáticas es un concepto erróneo para describir la lingüística aplicada moderna y el análisis del discurso, pues los estudios aplicados juegan su propio papel en el desarrollo de la teoría y los métodos de la lingüística. Además de este contacto con los problemas del mundo real, ha surgido un gran conocimiento teórico y, muchas perspectivas teóricas obtenidas a través de la mera investigación, se ha visto que son irrelevantes para el estudio de los problemas de la vida real. Por tanto, puesto que la lingüística aplicada y el análisis del discurso se están centrando en el

diseño de una teoría general es, a través de sus estudios orientados en el problema, cómo se desarrolla, evalúa y revisa la teoría.

El interés y contenido de la lingüística aplicada es el lenguaje y la comunicación en las situaciones de la vida real y, el vínculo con la vida real maneja la selección de las preguntas que se han de hacer y también los métodos por los que se pueden buscar las respuestas. Sin embargo este área no limita las aspiraciones teóricas de las subáreas aplicadas. Por tanto la lingüística aplicada cada vez se ha integrado más con el análisis del discurso, debido a la cada vez mayor conciencia de la importancia del contexto para la comprensión de la práctica del lenguaje y la lingüística. Así mismo, el área del análisis del discurso está en continua evolución y, comprende estudios relacionados con una amplia gama de áreas de problemas y marcos diferentes dentro de la sociedad. Además dependiendo del área problemática al que se esté prestando atención, la base teórica y metodológica varían.

Puesto que, si se describiera como un campo homogéneo que sigue una línea unificada de desarrollo, se estaría dando una visión falsa del análisis del discurso y, puesto que sería imposible cubrir toda esta variación en un espacio relativamente breve, a continuación nos centraremos tan sólo en una serie de áreas que consideramos relevantes para nuestro trabajo.

5.1.1.1 EL ÁMBITO EDUCACIONAL

El ámbito educacional se puede definir como un área de investigación aplicada tradicional. Se han llevado a cabo una gran variedad de estudios acerca de esta área, muchos de los cuales se han centrado en problemas en torno a la capacidad de leer y escribir y a los problemas que surgen en los niños cuando comienzan a desarrollar estas destrezas. En concreto, se ha registrado y analizado la interacción madre-hijo (Snow & Ferguson, 1977). Söderbergh (1977), por ejemplo, ha sido capaz de describir el habla de un niño con su madre y consigo mismo. Barnes & Todd (1977) han estudiado la

adquisición gradual y diferenciada de la habilidad de expresarse de forma oral y de participar en una conversación. También han sido estudiados con gran interés los esfuerzos de los niños de preescolar para aprender a escribir, así como el desarrollo en la escritura de alumnos más mayores.

Por otro lado, también se han llevado a cabo una serie de investigaciones desde una perspectiva sociológica. Así, el trabajo de Berstein (1971, 1973) sobre la importancia de la clase y de los principios de socialización, aunque ha sido criticado por muchos, ha servido como base para una gran cantidad de investigaciones bajo una perspectiva sociológica. También la lectura, la escritura, el aprendizaje del idioma y la enseñanza, han sido estudiados desde un ángulo sociolingüístico (Stubbs, 1980; Pride, 1979). Gardner (1985), por ejemplo, señaló la importancia de la actitud y la motivación en el aprendizaje de una segunda lengua. Otros han visto el discurso educacional desde la perspectiva de las instituciones escolares y sociales, que reproducen la estructura social y el orden establecido (Bourdieu & Passeron, 1970; Mehan, 1991).

Un gran grupo de estudios se ha centrado en problemas relacionados con la adquisición de una segunda lengua. Así, a finales de los 50 y principios de los 60, se dio una importancia primordial a la determinación de la influencia del aprendizaje y el uso de la primera lengua sobre la segunda lengua. El método predominante fue el análisis contrastivo, esto es, la primera y la segunda lengua se comparaban, y se identificaban áreas de similitud y diferencia. Otro tipo de estudio fue el estudio de errores. En el trabajo de Færch & Kasper (1983), éstos toman un ángulo más interaccional, centrando el enfoque en las distintas estrategias que se revelan en la comunicación. Færch & Kasper (1987), en un segundo estudio, introducen los métodos basados en la introspección. De este modo, se utilizan los informes verbales y la técnica de pensar en alto, entre otras, para el estudio de las habilidades y las actuaciones de los aprendices.

Otros trabajos se han centrado más directamente en la interacción en el aula, tanto del profesor con el alumno, como de los alumnos entre sí. En la década de los 60, Bellack y sus colegas (1966) estudiaron el lenguaje del aula, describiendo la actividad educacional relacionada con tres aspectos: la reacción, la respuesta y la solicitud.

Sinclair y Courthard (1975) utilizaron también el aula como un paso hacia el desarrollo de un modelo para el análisis del discurso. Una característica esencial de su modelo es el análisis de la situación, para el que encontraron relevante diferenciar tres grupos de categorías: las categorías discursivas (información, inducción, instrucción), las categorías situacionales (afirmaciones, preguntas, órdenes), y las categorías gramaticales (declarativa, interrogativa, imperativa).

BIBLIOTECA VIRTUAL MIGUEL DE CERVANTES

La propuesta de estudio de Sinclair y Courthard ha influido bastante en otros estudios, y su marco se ha desarrollado para adaptarse a las clases de idiomas. El componente de la interacción del aula que ha interesado más a los investigadores es el intercambio, esto es, el profesor tiene la iniciativa, el alumno responde y el profesor tiene una reacción a esa respuesta. Así, Mehan (1979) estudió esta estructura tripartita con profundidad, averiguando que era un principio organizativo en la interacción en el aula. También ve esta estructura como constitutiva del acontecimiento de una clase concreta, esto es, integrante de una realidad social en interacción y así habla de una etnografía constitutiva del aula.

5.1.1.2 EL ENTORNO MÉDICO-SOCIAL

Un área del análisis del discurso que ha sido estudiado con gran interés es el discurso médico. En este caso se ha prestado atención tanto a la tradición sociológica como a la tradición orientada hacia el discurso.

Así, los problemas que surgen entre los doctores y sus pacientes se ha visto que son, en gran medida, interaccionales, llegándose a la conclusión de que es posible hacer algo por resolverlos. También, las asimetrías entre médicos y pacientes se han analizado de distintas formas. Por ejemplo, Mishler (1984) señaló que había dos voces diferentes en la interacción médico-paciente, la voz de la medicina y la voz de la vida normal, que representan las distintas formas de conceptualizar y entender los problemas del paciente.

Por otro lado, Cicourel, uno de los fundadores de la investigación médico-paciente, también ha estudiado las distintas perspectivas en la interacción médica. Por medio del análisis conversacional de distintos extractos de conversaciones entre médicos y pacientes, este autor identificó una serie de fuentes importantes de falta de comunicación (Cicourel, 1981). Así, en 1983, Cicourel estudia la falta de comunicación con relación a las diferencias en cuanto a lo que denomina *structure of belief*.

Wodak (1997) ha llevado a cabo un estudio del análisis del discurso en el ambiente médico más directamente institucional. En su trabajo describe el discurso establecido entre todos los tipos de personas involucradas, esto es, médicos, pacientes, enfermeras, parientes, en relación a una macro descripción de la institución como una organización de trabajo. Este estudio reveló una clara relación entre el marco, la situación específica de desarrollo y la conversación mantenida. Así, el comportamiento del médico con respecto al paciente, en cuanto a la longitud de la conversación, el tono y el grado de entendimiento mutuo, varían con el grado de tensión causado por los acontecimientos que están ocurriendo. Cuanto más tensa es la situación también es más corta, y cuanta más irritación existe en la voz, aparecen más signos de falta de comunicación entre los profesionales y los legos.

5.1.1.3 EL ENTORNO PROFESIONAL Y LABORAL

En las últimas décadas se ha observado un gran interés en la interacción y comunicación tanto en el entorno laboral, como en distintos ambientes profesionales. Goodwin y Goodwin (1997) han realizado un estudio de carácter antropológico en cuanto a la interacción en el trabajo. Estos autores analizaron la interacción entre los medios lingüísticos y los no lingüísticos en la construcción de datos. Así, por ejemplo, surgen problemas importantes con relación a la interacción en el trabajo cuando tienen lugar accidentes, a pesar de o debido a esta interacción.

Las negociaciones forman otro subapartado que se ha estudiado desde el punto de vista del mundo empresarial y profesional. Se ha dedicado una gran atención práctica a las negociaciones interculturales, y muchos estudios han analizado las negociaciones entre individuos de distintas culturas y con distintos idiomas maternos (Firth, 1995). Así, aplicando la técnica del análisis del discurso a varias situaciones laborales en las que tienen lugar negociaciones, los investigadores han podido centrar la atención en las sutiles estrategias utilizadas por los participantes con el propósito de llegar a un acuerdo (Hazeland H. et al., 1995).

5.1.1.4 ENTORNO CIENTÍFICO Y ACADÉMICO

El entorno científico se puede considerar como un tipo especial de área laboral. Sin embargo, debido a una tradición propia, tiene unos antecedentes sociológicos y retóricos con una clara base en la sociología de la ciencia (Merton, 1973). Así, varios estudios se han centrado en analizar el papel de los textos en el establecimiento de los hechos científicos. El campo científico se ve como un ambiente de trabajo, esto es, un laboratorio donde las reglas sociales determinan el establecimiento de los datos y el rango de los científicos. Knorr-Cetina (1981) fue uno de los primeros en describir la escritura de los resultados, como el proceso de jugar con los datos y no como una búsqueda guiada por el conocimiento. Latour & Woolgar (1986) describieron la construcción social de los datos científicos, como una lucha antagónica entre los científicos, con el fin de disminuir de una forma consciente los resultados

de otros, y elevar a un nivel de generalización los de uno mismo. Por tanto, los datos científicos se consideran meros mecanismos y la retórica determina lo que se convierte en hecho científico.

Por otro lado, Latour (1987) ve los objetos como iniciadores de acciones, al igual que los seres humanos. Su análisis también señala que hay diferencias entre la argumentación y la práctica en los distintos niveles del proceso, por ejemplo, entre la etapa en que se está "haciendo" la ciencia y la etapa en que la ciencia ya está terminada.

Bazerman (1988) estudió el aumento de las vías modernas de comunicación científica, centrándose en la evolución histórica del artículo experimental. También Bazerman y Paradis (1991) se interesaron por el estudio del constructivismo social con relación a los textos escritos y, examinaron el papel tan importante que juegan los textos en la construcción de una profesión. Las formas textuales y las definiciones se sabe que imponen la estructura en la actividad humana y ayudan a dar forma a las distintas versiones de la realidad. Los textos juegan un papel muy poderoso a la hora de dividir en etapas las acciones cotidianas de los individuos y de ser factores importantes en el proceso de la acción.

La escritura en el ámbito universitario y los distintos géneros de escritura han atraído la atención de muchos investigadores. Esto es así pues, al igual que ocurre con el área educacional, muchas de las investigaciones se han llevado a cabo en base a la necesidad práctica de mejorar la enseñanza de la escritura en el aula universitaria. Así, el *Freshman Writing Program* de las universidades americanas, que ha tenido como resultado el que se impartan asignaturas dedicadas a la escritura en todas las universidades, ha constituido la base de un gran número de estudios acerca del género y del proceso de escritura. Las tendencias más recientes dentro de este campo están basadas en los estudios de Bakhtin, Leontev y Vygotsky, así como en los de Bazerman y de otros investigadores dentro de las sociología de la ciencia.

Se han estudiado los diferentes géneros en torno a la escritura académica desde distintos ángulos. De esta forma, la perspectiva socio-cognitiva es central para muchos investigadores de escritura americanos. Debido a que se trabaja en una sociedad tan competitiva como la de los Estados Unidos, los estudios se han centrado en los patrones retóricos de persuasión utilizados por los científicos dentro de la perspectiva de la comunidad discursiva (Miller, 1984; Swales, 1990; Berkenkotter & Huckin, 1995). Así, por ejemplo, para el análisis retórico de las introducciones de los artículos de investigación, Swales desarrollo el llamado modelo CARS (Create a research space) (ver capítulo 6). En base a esto, se asume que las introducciones de los artículos de investigación típicos se centran en tres unidades retóricas dirigidas a la creación de un espacio para la investigación, que se presenta dentro de la comunidad discursiva científica.

Sin embargo, la tradición europea se centra más en una costumbre basada en la lingüística textual, con un examen profundo de los textos en distintos niveles: pragmático, cohesivo-referencial, temático y cognitivo (Schröder, 1991; Gunnarsson, 1992; 1993; Melander & Näslund, 1993). Así, Gunnarsson (1992) desarrolló un modelo de análisis del contenido cognitivo de los textos para su estudio de la construcción sociohistórica de la ciencia en artículos médicos, económicos y técnicos. En este trabajo se distinguen cinco mundos cognitivos, a saber, el mundo científico, el mundo objeto, el mundo práctico, el mundo privado y el mundo externo. El mundo científico significa que el contenido hace referencia a la teoría, clasificación u observación. El mundo objeto quiere decir que hace referencia a una descripción del fenómeno (por ejemplo, en medicina, la enfermedad). El mundo práctico se refiere a que el contenido describe el trabajo de los que lo realizan o su interacción con sus clientes (en medicina, el trabajo del médico o su interacción con el paciente). El mundo privado significa que el contenido se centra en la experiencia del individuo (en medicina, cómo un paciente se siente sobre su enfermedad), o la situación personal del individuo. Por último, el mundo externo tiene que ver con el contenido en relación con las condiciones o medidas tomadas en relación a los temas externos al campo (en medicina, economía, política o asuntos

sociales). Estos mundos corresponden a diferentes sectores de la sociedad, la comunidad académica, el sector educacional, la vida profesional, la vida privada y el sector publico, y la metodología por tanto dota de un medio para estudiar la relación entre el texto, el grupo social y la sociedad. Gunnarsson presenta los siguientes ejemplos de todo lo expuesto:

Scientific world
But pneumothorax is quite commonly regarded as a result of diagnostic or therapeutic measures or as a complication of complicated or advanced lung disease.
(Scientific world: classification)
Object world
Tuberculosis is an infectious disease which is caused by a living organism invisible to the naked eye, the tubercle bacillus, and which occurs not only in human beings, but also in animals.
(Object world: phenomenon)
Practical world
Insertion of the chest drain was preceded by premedication with pethidine and careful local anesthesia.
(Practical world: work)
Private world
For the first few days after the insertion of the drain, many patients feel considerable pain.
(Private world: experience)
External world
Introducing the simplified method of treatment proposed would result in significant savings.
(External world: measures)
(Gunnarsson, 1997: 307)

Las proporciones de textos que representan a estos cinco mundos se ha visto que varían de un campo a otro y, lo que es aún más interesante, de un periodo a otro. Por otro lado, el carácter en cuanto a los mundos de los textos de un periodo concreto, demuestra el grado de desarrollo de la ciencia en cuestión, pero también la estructura de la comunidad científica y los papeles de los científicos dentro de la sociedad. También se puede decir que, es a través de los textos como los científicos crean o construyen su ciencia y el papel que juegan dentro de su comunidad, así como su lugar en la sociedad.

En conclusión, podemos afirmar que el análisis del discurso aplicado abarca una amplia gama de estudios y de metodologías, aunque aquí tan sólo se ha podido dar una breve idea de la investigación que se está llevando a cabo. Muchas áreas no han sido mencionadas, pues más que intentar cubrirlas todas, se ha intentado dar una serie de ideas generales de las tendencias y el desarrollo dentro del análisis del discurso aplicado.

5.1.2 EL DESARROLLO DEL ANALISIS DEL DISCURSO APLICADO

El análisis del discurso comenzó a atraer el interés de las distintas disciplinas a principios de los 70 y se ha desarrollado en una gran variedad de puntos de vista, provocados por una amplia gama de intereses y orientaciones. Además, el análisis del discurso se ha desarrollado dentro de la lingüística y se puede distinguir en cuanto a una serie de parámetros.

El primero de estos parámetros es la orientación teórica. En la escala de la orientación teórica se pueden identificar, en un extremo, los estudios discursivos como extensión de los formalismos gramaticales, con un enfoque en los aspectos formales y aveces funcionales, del uso del lenguaje, incluida la semántica y la pragmática y, al otro extremo, los análisis discursivos del uso institucionalizado del lenguaje en ambientes socioculturales, con un énfasis intenso en la comunicación como acción social. Los estudios más teóricos están generalmente basados en un marco teórico particular de la lingüística. Ejemplos de esta tradición son el registro y, hasta cierto punto, el análisis del género dentro del marco lingüístico sistémico. Los estudios al otro lado de la escala están menos preocupados por el uso de un marco lingüístico particular, y más con la comunicación en un contexto socio-cultural institucionalizado. Algunos ejemplos de este tipo de análisis discursivo son los estudios del género de la investigación académica y profesional de Swales (1981) y Bhatia (1982).

El segundo parámetro es el de la escala de general a específico. Con relación a la generalidad encontramos análisis discursivos de conversaciones cotidianas y análisis de discursos escritos, tanto de escritura descriptiva, como narrativa o argumentativa. Por el contrario, en cuanto al aspecto específico, encontramos análisis de introducciones de artículos de investigación o consultas paciente-doctor. En algún lugar a mitad de camino se ubican los análisis del registro de textos periodísticos o científicos, entre otros.

El tercer parámetro es el de la aplicación. Hay estudios del discurso que han sido motivados por una preocupación por la enseñanza del lenguaje aplicado, en especial por la enseñanza del ESP. La mayoría de los estudios que analizan el discurso aplicado a la lingüística, en especial con relación a la variación funcional en el discurso escrito, pertenecen a esta tradición. Por otro lado, existen una serie de trabajos que analizan el discurso tanto oral como escrito, que no han sido motivados directamente por una visión aplicada, aunque algunos de ellos han encontrado aplicaciones útiles en la enseñanza de la lengua. Por ejemplo, muchos de los estudios englobados dentro del formalismo gramatical y como una extensión del mismo. Así, la lingüística textual o el análisis del género bajo la tradición sistemática, entran dentro de este apartado. Es verdad que algunos de éstos han encontrado aplicaciones útiles en la enseñanza de la escritura a niños; sin embargo, tenemos el caso de autores (Sinclair & Coulthard) que, aunque su trabajo sobre el discurso del aula inicialmente fue motivado por un interés aplicado, siempre tuvo una preocupación por una teoría general del discurso.

El cuarto parámetro, y quizás el más importante para nosotros, es el del análisis superficial o profundo, dependiendo de si, o a qué nivel, el análisis dota de una descripción profunda o superficial del lenguaje en uso. Esto es especialmente significativo en el contexto del análisis del discurso aplicado que se ha desarrollado desde un análisis formal, a nivel de superficie, hasta un análisis funcional más profundo, con un desarrollo correspondiente en la enseñanza del lenguaje, lo cual marca en los últimos años un movimiento de forma a función, esto es, de la gramática al discurso y la comunicación. Esto es

especialmente destacado en el caso de los cursos de inglés para una serie de propósitos específicos. Los modelos del análisis discursivo han cambiado en los últimos treinta años. Así pues, han ido de la descripción en el ámbito superficial a una descripción del uso del lenguaje con más base y más funcional y, a menudo, aportando explicaciones útiles de por qué un tipo particular de codificación convencional del significado, se considera apropiado a un ambiente sociocultural institucionalizado determinado. Los puntos de vista de este análisis del discurso se han utilizado de forma muy abundante en la enseñanza del lenguaje y aún dotan de la fuente principal de fuerza a la teoría y práctica del ESP. Así, si miramos a la historia y desarrollo del análisis del discurso aplicado en los últimos veinte años, se ve que ha progresado a través de, al menos, cuatro niveles de descripción lingüística: La descripción lingüística en el ámbito superficial (el análisis del registro), la descripción del lenguaje funcional (el análisis retórico gramatical), la descripción del lenguaje como discurso (el análisis interaccional) y la descripción del lenguaje como explicación (el análisis del género).

MIGUEL DE CERVANTES

5.1.2.1 ANALISIS DEL REGISTRO

El análisis del registro es uno de los primeros puntos de vista de la descripción de las variedades del uso del lenguaje y, llegó a ser el centro de una gran atención en los 60 y de gran controversia en los 70. La expansión del concepto de contexto y variedad lingüística provocó que se hiciera necesario el concepto de *registro* como resultado de la determinación en el uso de la lengua de las tres dimensiones de campo, modo y tenor.

El registro fue desarrollado por Halliday et al. (1964), dentro del marco de la lingüística institucional de Hill (1958) y, así su análisis se centra principalmente en la identificación de las características lexico-gramáticas

estadísticamente significativas de una variedad lingüística. Halliday et al., señalaron que el lenguaje varía a medida que lo hace su función, y que esto es distinto en cada situación. También denominaron registro a la variedad del lenguaje diferenciada en cuanto a su uso. Además, indicaron que los registros se pueden diferenciar como subapartados de un lenguaje particular en base a la frecuencia existente de características lexicogramáticas de una variedad textual particular.

La elaboración y aplicación del concepto de registro obliga a una propuesta de otro concepto, el de género, y éste ha resultado esencial en la planificación del análisis del conjunto de textos que constituyen el discurso científico. Aunque también hay que decir que no ha sido entendido con la misma exactitud por todos los miembros de la escuela lingüística, empezando por Halliday. Este autor en alguna ocasión ha manifestado que el concepto de género no es necesario y, en otras, ha identificado los términos registro y género (1978). No obstante los propios seguidores de Halliday (Martin, 1992; Eggins, 1994; Kress, 1985) han mantenido la distinción dando ocasión a una serie de trabajos importantes especialmente en el tratamiento de los *encuentros sociales* (Ventola, 1987).

La relación entre género y registro se mantiene a través de los textos que el contexto de situación social genera. El texto se formaliza en el contexto de una situación concreta y viene determinado por las variables del campo (qué está sucediendo, cuál es la realidad) el tenor (quiénes participan en el acto de comunicación) y el modo (qué papel desempeña la lengua). Estas variables básicamente se corresponden con las tres funciones del lenguaje: la ideológica/intelectual, la interpersonal y la textual. La diferencia entre el registro y el género es que, éste último se mueve en un contexto cultural y, además, determina el texto en función de su propósito y del objetivo que se propone llevar a cabo. Como se ve, la propuesta de los dos conceptos y su diferencia, se fundamentan en la evolución del concepto de texto, que deja de ser un elemento inerte en el contexto del acontecer lingüístico, para convertirse en un

elemento dinámico que crea contextos al mismo tiempo que esos contextos lo conforman.

A pesar de que estas categorías han sido posteriormente redefinidas por otros estudiosos, los registros han sido definidos esencialmente en términos lexicogramáticos y, más recientemente, en términos semánticos y semióticos. Tres de los análisis más significativos del uso del lenguaje con fin a la lingüística aplicada que pertenecen a esta tradición son los de Barber (1962), Crystal & Dary (1969) y Gustaffsson (1975), que llegan a conclusiones interesantes sobre las diferentes versiones lingüísticas y estilísticas en distintas variedades. Así el trabajo de Crystal y Davy (1969) tiene como fin identificar las características lingüísticas que con más frecuencia están presentes en las principales variedades del inglés. Por un lado contiene capítulos tan interesantes y variados como "The Language of religion", "The Language of conversation" o “The language of legal documents”, pero además también nos ilustra acerca de la relación entre la lingüística y el discurso científico. "The language of science" ocupa las dos últimas páginas del último capítulo, "Suggestions for Further Analysis" y en él se afirma que, en comparación con las otras variedades, la prosa científica ha sido bien estudiada. Efectivamente en esos mismos años estaba en marcha un proyecto de descripción del inglés científico, producto del cual es la obra de Huddleston (1971). A pesar de lo minucioso del análisis, la coherencia de los aspectos seleccionados para su análisis y lo acertado de la selección del *corpus*, el mismo título del libro ilustra lo limitado del análisis desde una perspectiva textual. En definitiva consiste en un análisis de la oración inglesa en el marco de la gramática transformacional que se pone a prueba con ejemplos sacados del corpus de trabajo.

Estos estudios sobre la frecuencia de las propiedades sintácticas de las diferentes variedades del inglés son interesantes y útiles, en el sentido de que dotan de la evidencia empírica necesaria para confirmar o no, algunas de las afirmaciones intuitivas que todos tendemos a hacer, sobre la alta o baja incidencia de ciertas características sintácticas de diferentes variedades del lenguaje. Sin embargo, tales estudios nos dicen muy poco sobre los valores

restrictivos que tienen estos elementos de la sintaxis en variedades específicas. De hecho, no nos dicen nada sobre los aspectos de la variedad que textualizan estos elementos sintácticos, o con qué propósito estas características están presentes o ausentes de forma marcada en una variedad particular. Los hallazgos permanecen muy limitados por su énfasis en las características superficiales, y no dotan de puntos de vista apropiados sobre la forma en que la información es estructurada en una variedad particular. Por muy percibidas que estén estas observaciones, no llegan a ofrecer una explicación de por qué una variedad particular toma la forma que toma y, es razonable suponer que, los cursos de lenguaje especializado serán más efectivos al ser informados de la selección y distribución de las características de la lingüística superficial.

BIBLIOTECA VIRTUAL MIGUEL DE CERVANTES

5.1.2.2 ANALISIS RETORICO GRAMATICAL

Según Selinker et al (1973), el análisis gramático-funcional tiene como fin el investigar la relación entre las elecciones gramaticales y las funciones retóricas en el inglés científico y tecnológico escrito. Estos y otros autores comenzaron aislando dos características gramaticales, el tiempo verbal y los artículos, que creyeron representaban las dificultades más típicas de los estudiantes L2 de ingeniería, y que también eran las más difíciles de enseñar. Las elecciones de tiempo verbal y artículos no sólo dependían de aspectos sintácticos y semánticos, sino que también dependían de juicios retóricos, incluido el conocimiento del tema y sus convenciones. Selinker et al concluyeron que, mientras que la elección de tiempos verbales en la gramática general inglesa depende de la noción de tiempo, en el inglés científico y tecnológico (EST) dependen típicamente de la noción de grado de generalidad. Así, señalan que el presente simple se utiliza para expresar generalización en EST y sólo se usa donde la retórica técnica requiere la expresión de este significado.

El aspecto más importante de este y otros estudios en esta línea, no es su intento de descubrir qué características lingüísticas específicas afectan los valores restrictivos en la estructuración de la comunicación científica, pues estas perspectivas se logran como referencia a convenciones específicas del sujeto y a las consideraciones retóricas más que por especificaciones sintácticas o semánticas. Sin embargo, lo que sí es importante es que en el análisis gramático retórico, el investigador tiende habitualmente a estudiar el discurso desde el punto de vista del escritor, para considerar cómo un comunicador-científico hace ciertas elecciones gramaticales a medida que escribe y de alguna forma limita el nivel de análisis a ciertas características sintácticas específicas de estos textos.

Así pues, en base a esto, a pesar de las explicaciones específicas descubiertas por el uso de estas características sintácticas, el análisis sólo aporta información limitada de la estructuración del discurso científico. Por tanto, una información inadecuada en estos aspectos de estructuración textual, a menudo lleva a generalizaciones engañosas. El caso más significativo de esto ha sido el de las definiciones en el discurso científico, a las que se dio un puesto privilegiado en la estructura retórica de la escritura científica (Widdowson, 1973; Selinker, Trimble & Trimble, 1976). Sin embargo Swales (1981) señaló más tarde que las definiciones se utilizan con frecuencia en los libros de texto de ciencias y en las respuestas de los exámenes, y que muy rara vez aparecen en otros tipos de discurso científico y, por tanto, es bastante engañoso considerarlas como parte de la competencia específica de un científico. Es mejor considerarlas como parte de su competencia comunicativa y pedagógica de un escritor de libros de texto.

5.1.2.3 ANALISIS INTERACCIONAL

El análisis del discurso como interacción representa el tercer nivel de descripción del lenguaje. En el núcleo del análisis interaccional subyace la noción de interpretación del discurso por el lector/receptor. Se dice que el

significado del discurso no está presente en un texto preparado para ser leído, sino que éste es negociado por la interacción de los participantes del encuentro, dando valores específicamente apropiados a las oraciones. De hecho Candlin et al (1983) toman este concepto de negociación del significado por parte del lector a través de la mediación del texto y, proponen un modelo de análisis del discurso que depende del balance de lo que definen como los procesos del discurso desde dos perspectivas complementarias, la del escritor y la del lector.

Así pues, el discurso en el análisis interaccional se ve con una naturaleza esencialmente interactiva, creada como resultado de la interpretación del texto por parte del lector. Por tanto, si el análisis retórico gramatical se puede considerar como el discurso del escritor, entonces el discurso como interacción es el discurso del lector.

Esta visión del discurso se basa en la idea de que independientemente de que uno esté involucrado en la producción del discurso o no, entran en juego los mismos procedimientos interpretativos. También toma por descontado que, en el discurso escrito, el escritor asume a un lector hipotético para quien se supone que escribe, anticipando sus reacciones y ajustando su escritura de acuerdo con todo ello, para facilitar la comunicación. Al hacer esto, sigue lo que Grice (1973) denomina “the co-operative principle”. Pero, aunque esta técnica funciona razonablemente bien en el caso de muchos de los contextos comunicativos cotidianos, también tiende a simplificar la relación entre la producción y la interpretación del discurso en muchos de los contextos académicos y profesionales convencionales, donde uno necesita de forma invariable relajar la máxima de Grice. Fairclough (1985) señala que para aplicar de forma satisfactoria la máxima de Grice, los participantes deben ser iguales socialmente hablando. Y, de hecho, en una amplia mayoría de los discursos institucionales, este tipo de igualdad es excepcional.

Así, en el caso del género legislativo, por ejemplo, Bhatia (1982) señala que tiene una serie de rarezas o características distintivas, muchas de las

cuales se podrían atribuir a una serie de prioridades diferentes por parte de los participantes del discurso, que requieren del escritor especialista que adopte estrategias que pueden ser típicas del género legislativo. De forma similar, en el caso de otros muchos géneros académicos y profesionales, el logro con éxito del propósito comunicativo específico que sirve el género en cuestión, depende del uso del conocimiento convencional específico de las fuentes lingüística y discursiva, dependiendo de factores socioculturales y psicolingüísticos específicos del tema, típicamente asociados con el marco con el que el género está asociado.

En la mayoría de los modelos de descripción del lenguaje dentro de esta tradición, los requisitos específicos de una cultura profesional o académica particular están minados, dejando al lector preguntándose por qué los miembros de una cultura secundaria particular escriben como lo hacen. Además, aunque la mayor parte del análisis interaccional de esta tradición, proporciona una descripción exhaustiva del uso del lenguaje en las distintas situaciones sociales, y en algunos casos hay alguna indicación del papel de los factores socioculturales en los procesos discursivos, no presta una atención adecuada a las restricciones y expectativas socioculturales, institucionales y organizativas, que dan forma al género escrito en un marco particular, especialmente en el caso de géneros académicos y profesionales altamente específicos. Sin embargo, a pesar de todo esto, el análisis interaccional es valioso por la contribución tan significativa que ha hecho a la teoría y práctica del análisis del discurso, destacando la naturaleza interactiva del discurso y también centrándose en la noción de la estructuración en el uso del lenguaje.

5.1.2.4 ANALISIS DEL GENERO

El análisis del discurso en los tres puntos de vista discutidos hasta ahora, parece haberse movido decididamente desde el análisis a nivel superficial hacia una descripción profunda del uso del lenguaje en tres aspectos distintos. Primero, en los valores que se asignan a las características

del lenguaje en el discurso especializado. Segundo, en la forma en que se ve el discurso subyacente a la interacción entre el escritor y el lector. Y tercero, en la atención que se da a la estructuración en el discurso. En el contexto de la enseñanza del lenguaje con fines específicos, y de la lingüística aplicada en general, el análisis del discurso aplicado parecía representar una descripción bastante poco profunda del uso del lenguaje y, por tanto, era inadecuada al menos en dos aspectos destacados. En primer lugar carecía de la información apropiada sobre la razón fundamental que subyace a varios tipos de discurso que, en otras palabras, significaba insuficiente explicación de las restricciones y expectativas socioculturales, institucionales y organizativas, que influyen en la naturaleza de un género discursivo particular. En segundo lugar, prestaba poca atención a las regularidades convencionales en la organización de varios acontecimientos comunicativos. Por tanto aunque, como se ha dicho, se ha dado importancia a la organización discursiva en el análisis interaccional, sin embargo, en muchos de los estudios no se ha producido un manejo sistemático de los aspectos convencionales de la estructura discursiva.

Así pues, con el fin de lograr una descripción más profunda, el análisis del discurso necesita un modelo que sea rico en explicaciones socio-culturales, institucionales y organizativas. Este modelo se necesita que sea relevante y útil para los profesionales de las lenguas y de la lingüística aplicada, más que para los teóricos de la gramática y, además, que sea lo suficientemente discriminatorio como para destacar la variación más que la uniformidad en el uso del lenguaje funcional. Por otro lado, también se necesita un modelo que no se vea como una extensión del formalismo gramatical, pero que sea verdaderamente aplicado en su naturaleza, en el sentido de que requiera un mínimo apoyo e interferencia de la teoría gramatical y que explote lo más posible los aspectos convencionales del uso del lenguaje. También, tal modelo necesita ser más específico que general, porque en la enseñanza del lenguaje con fines específicos es más realista, y a menudo deseable, encontrar correlaciones de forma-función pedagógicamente útiles dentro de un género, más que a través de los géneros específicos.

Además de lo expuesto anteriormente, también es necesario combinar los aspectos socio-culturales, interpretativos y psicolingüísticos de la construcción del texto desde un punto de vista lingüístico, con el fin de introducir una descripción profunda del uso del lenguaje, así como de adivinar por qué las comunidades especializadas escriben y usan los géneros del discurso específicos de la forma en que lo hacen. Con este objetivo, Swales (1991a) propuso un modelo de género, que ha estado presente en la bibliografía, la sociología y la retórica durante mucho tiempo y que, sólo recientemente, ha comenzado a asumir importancia en el ámbito de la lingüística. Así pues, el análisis del género como un descripción profunda de los textos académicos y profesionales, se ha convertido en una herramienta útil y poderosa para llegar a correlaciones de forma y función significativas, que pueden ser utilizadas para una serie de propósitos de la lingüística aplicada, incluida la enseñanza del ESP. Esa es una de las principales razones por las que habitualmente se le denomina análisis del género aplicado.

Este desarrollo histórico del campo de la lingüística y del análisis del discurso que se ha presentado, ha progresado de forma firme en los últimos 30 años desde una descripción de la mera superficie, a una descripción más profunda de varios aspectos de los textos o los géneros, sean estas características específicas de la lexicográmatica o de la organización discursiva.

Swales (1985c) en *Episodes in ESP* se propuso describir las etapas recorridas por los profesionales de la enseñanza del lenguaje con fines específicos. Es significativo que este repaso comenzara con un trabajo que refleja la preocupación por parte de un lingüista (Barber, 1962) por la selección de una serie de rasgos que identifiquen la lengua de la ciencia y que, por otro lado, el último *episodio* fuera un trabajo cuyos autores (Tarone et al., 1981) también se enfrentan a este aspecto de identificación lingüística. Recientemente, este último trabajo ha sido revisado y actualizado por Tarone en la revista *English for Specific Purposes* (Tarone, E., Dwyer, S., Gillette, S., y Icke, V., 1998). En él, sus autores se congratulan al comprobar que tras los

años transcurridos y tras una ampliación a la lengua rusa y a otras ciencias no experimentales, los resultados obtenidos en este segundo trabajo no contradicen en modo alguno las conclusiones a las que llegaron dieciséis años atrás.

Sin embargo, a estos dos trabajos no solamente les separan casi 20 años, sino toda una concepción de lo que debe ser el objeto de estudio. Las diferencias entre los dos artículos ponen de manifiesto la evolución sufrida por los estudios de inglés con fines específicos, así como el concepto de discurso científico como objeto de estudio. Según Swales (1985:189), Barber intenta ofrecer unas conclusiones sobre el estilo científico en general, para lo que debe incluir en su análisis varias especialidades y tipos de texto, mientras que en Tarone et al se limitan a dos textos del mismo tipo y la misma materia. Otro aspecto que los diferencia, pero que muestra esta misma orientación, es el ámbito de rasgos que uno y otro analizan: Barber incluye todos los rasgos sintácticos y de vocabulario característicos de la prosa científica, pero Tarone solo se interesa por la categoría de la voz y la razón de su selección en varios contextos. El hecho de que los objetivos de ambos lingüistas sean diferentes, se pone de manifiesto en el uso que hacen de los datos estadísticos. Barber se contenta con ofrecer información sobre la presencia y uso de los aspectos sintácticos estudiados, mientras que Tarone et al, por su parte, utilizan los datos para proporcionar evidencia sobre sus afirmaciones, ofreciendo la oportunidad al lector de refutarlas si así lo considera oportuno. Por último, también les separa el concepto que cada uno tiene de texto. Barber entiende los textos que analiza como simples fragmentos de prosa, donde aparecen los rasgos específicos que son objeto de estudio y análisis; y para Tarone lo que es esencial en el corpus es cómo aparece estructurado en una organización y un discurso.

Con estas diferencias se pone de manifiesto no sólo el distinto modo que cada uno tiene de entender el texto, sino que también nos sirven de información de hacia dónde se orienta la investigación del discurso científico. Al concentrar la atención en el análisis de textos concretos y de tareas

específicas, no sólo se adelantan a lo que debía exigirse en los estudios lingüísticos, sino que se va adquiriendo el convencimiento de que no es provechoso tratar de generalizar, y que de lo que se trata es de observar con detalle qué ocurre, cuando un científico desea comunicarse con otros miembros de su comunidad, o con estudiantes que aspiran a incorporarse a la comunidad científica, o con el público en general.

También hay que subrayar el hecho de que, con el fin de obtener una explicación lo suficientemente profunda para realizar una visión analítica, se necesita utilizar la naturaleza de toda aquella información que se aporta, incluidas una serie de fuentes para la descripción y entendimiento de los géneros textuales. Para poder lograr esto, se debe considerar la contribución al desarrollo de una teoría del análisis del género, llevada a cabo por estudiosos de áreas tan diversas como la lingüística, teórica y aplicada, la sociología, la psicología, cognitiva y aplicada, y la investigación de la comunicación. En este contexto, es importante notar que los informantes especializados también tienen un importante papel que jugar en la descripción, análisis y clasificación de los géneros. Y, por último, también se necesitan tener en cuenta los factores crosculturales, que aveces influyen en la realización y entendimiento de géneros específicos. Uno de nuestros principales intereses es comprobar cómo las aportaciones de todas estas disciplinas pueden ser exploradas, para llegar a un marco variable para el análisis de varios géneros académicos y profesionales, pues el análisis del género necesita información de una serie de materias para interpretar, describir y explicar la razón fundamental que subyace a los diferentes géneros académicos y profesionales.

5.2 EL CONCEPTO DEL ANALISIS DEL GENERO

El concepto de *género* es la culminación de una evolución del tratamiento del texto. La retórica ha venido a reforzarlo y darle un carácter más activo y social pues, como resalta Swales (1990), a parte de la teoría literaria, son la lingüística de corte hallidiano y la retórica, los dos campos que más han

contribuido a la elaboración de este concepto. Un punto de referencia obligado es el artículo de Miller (1984), que considera que textos humildes y cotidianos se agrupan para constituir los géneros, que son instrumentos de comunicación exigidos por los recurrentes encuentros sociales:

> To consider as potential genres such homely discourse as the letter of recommendation, the user manual, the progress report, the ransom note, the apologia, the inaugural, the public proceeding, and the sermon, is not to trivialize the study of genres: it is to take seriously the rhetoric in which we are immersed and the situations in which we find ourselves (Miller, 1984: 155)

En el contexto de las lenguas con fines específicos, el primero en usar el concepto de género fue Tarone (1981). Este utiliza el término para referirse a los distintos tipos de texto en que puede presentarse el discurso científico: manual, artículo especializado, etc. Desde un principio señala el propósito como rasgo distintivo del género, que será el que rija la selección de los aspectos sintácticos o de vocabulario.

De lo dicho anteriormente destacan dos características: el propósito y la ocasión social recurrente en el entorno de una *comunidad de discurso*. Otra definición de género, esto es, la consideración del género como el instrumento que un grupo de personas se otorgan a sí mismas tanto para mantener como para justificar su existencia como grupo, nos acerca al concepto de *discourse community* o comunidad discursiva, y nos ayuda a enfrentarnos al análisis de los textos de forma segura y eficaz. Al igual que el término discurso científico, la expresión comunidad de discurso viene usándose para dar cobertura más amplia a otras denominaciones casi intercambiables, tales como comunidad científica o comunidad académica; o también para hacer más preciso un tipo de comunidad que no es la comunidad lingüística, ya que ésta no tiene el significado de voluntariedad de asociación para ejecutar proyectos en común que tiene la comunidad de discurso.

Los dos conceptos (género y comunidad de discurso) son esenciales en el esfuerzo por conocer y analizar el discurso científico tal como se nos presenta en su realidad multiforme. Su mutua relación ilumina parcelas que de otro modo serían difícilmente asimilables a un análisis del discurso. Sin embargo, hay que estar de acuerdo con Berkenkotter y Huckin (1993: 497) en que esta afirmación resulta un tanto escurridiza: "Asserting a relationship between the concept of genre and that of *discourse community* is a slippery proposition, because neither concept refers to a static entity". Pero es imprescindible arriesgarse a hacerla, pues precisamente su carácter dinámico es lo que le proporciona su fuerza explicativa. Así pues, a continuación nos detendremos de una forma más detallada en estos conceptos.

5.2.1 DEFINICION DEL GENERO

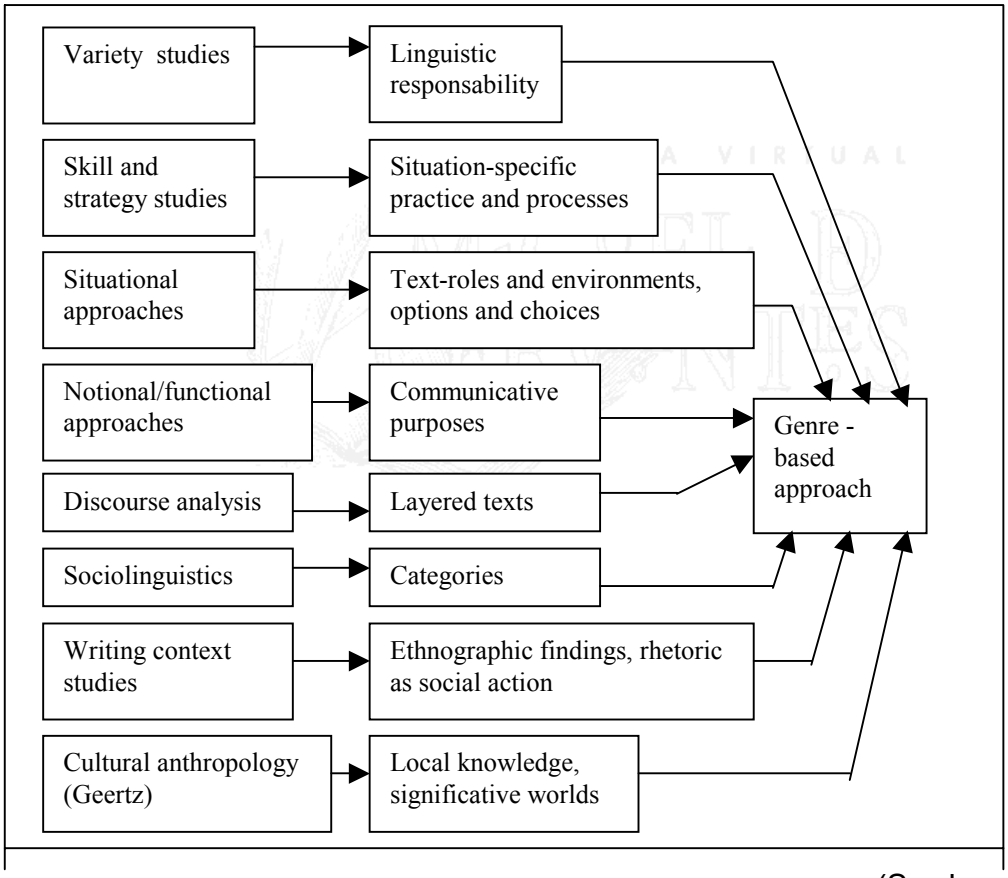
BIBLIOTECA VIRTUAL MIGUEL DE CERVANTES

Swales (1990a) analiza la enseñanza del inglés académico a través de tres conceptos específicos: la comunidad discursiva, el género y el aprendizaje de un idioma. Opina que estos tres aspectos están muy en uso en la actualidad, aunque también este uso es relativamente variable e incierto. Este autor señala que, el estudio bajo un prisma centrado en el género, dota de un método útil de dar sentido a los acontecimientos comunicativos que están teniendo lugar en la actualidad en el ambiente académico en lengua inglesa.

El estudio bajo un prisma centrado en el género que Swales propone, si tiene alguna originalidad, es la de integrar el trabajo de distintas tradiciones, más que presentar una nueva teoría de pensamiento, pues como Swales mismo dice:

> In terms of one of this book's major metaphors, to be eclectic is to be able to borrow profitably from the activities of several distinct discourse communities. (Swales, 1990:13)

La implicación aquí es que un estudio de la cultura institucional es básico. Así Swales resume en el siguiente diagrama las distintas influencias de la visión basada en el género del uso del lenguaje, del análisis y la enseñanza:



(Swales, 1990:14)

Swales lleva a cabo un repaso de cómo se perciben los géneros en cuatro áreas diferentes, concluyendo lo siguiente:

1. Existe una desconfianza de la clasificación y del prescriptivismo fácil y prematuro.

2. Hay una sensación de que los géneros son importantes en la integración del pasado y del presente.
3. Impera un reconocimiento de que los géneros están situados dentro de las comunidades discursivas, donde tienen relevancia las creencias y prácticas de sus miembros.
4. Hay un énfasis en los propósitos comunicativos y en la acción social.
5. Existe un interés en la estructura del género y en su razón de ser.
6. Se ha desarrollado un entendimiento de la doble capacidad generativa de los géneros, para establecer los fines retóricos y para ampliar sus logros.

Por tanto, todas estas conclusiones indican que es posible utilizar el género con fines educativos, sin por ello reducir los cursos a meras clases prescriptivas o formales, y sin negar a los alumnos la oportunidad para reflexionar en sus elecciones lingüísticas y retóricas.

La definición que hace Swales del género la secciona en una serie de observaciones o criterios seguidas de un comentario, los cuales reproducimos a continuación:

1. "A genre is a class of communicative events." (Swales, 1990:45) Swales parte de la base de que un acontecimiento comunicativo es aquel en el que el lenguaje juega un papel tanto significativo como indispensable. Además, opina que los acontecimientos comunicativos varían en su presencia, desde los más comunes hasta los extremadamente poco frecuentes. Por último comenta que un acontecimiento comunicativo comprende no sólo el discurso en sí mismo y los participantes, sino también el papel de tal discurso y el entorno de su producción y recepción, incluidas sus asociaciones históricas y culturales.

2. "The principal criterial feature that turns a collection of communicative events into a genre is some shared set of communicative purposes." (Swales, 1990:46) Los géneros son vehículos comunicativos que tienen como meta el logro de distintos fines. Además, es común encontrar géneros que comprendan

una serie de propósitos comunicativos. Pero cuando entran en juego intereses particulares antagónicos, como en el caso de los exámenes escritos, la efectividad del género como una acción socioretórica, se hace cuestionable.

Así pues, la necesidad de dotar de una posición privilegiada al "propósito", no sólo proviene de un reconocimiento general del poder que tiene para dar forma a nuestros asuntos, sino también porque dota de una forma de separar lo auténtico de la parodia.

3. "Exemplars or instances vary in their prototypicality." (Swales, 1990 : 49) Con el fin de responder al interrogante de si se necesitan otras características, a parte del propósito comunicativo, para lograr pertenecer a un género determinado, Swales propone dos vías: *the definitional approach & the family resemblance approach*.

La primera vía, la basada en la definición, señala que es posible definir una serie de propiedades simples, necesarias de forma individual y lo suficientemente acumulables, como para poder identificar a todos los miembros, y únicamente a los miembros, de una categoría particular. Pero la verdad es que en la práctica se han presentado grandes dificultades a la hora de plantear listas o características definitorias de categorías, incluso tan cotidianas, como muebles, frutas, verduras..., y por tanto el problema es mucho mayor en el caso de las categorías más complejas. De este hecho Swales concluye que, quizá lo que ocurre es que lo que determina la pertenencia a un género determinado, no es una lista compartida de características definitorias, sino una serie de relaciones internas hasta cierto punto relajadas.

La segunda vía, o el estudio de las similitudes familiares, no sólo tiene que ver con las características físicas, sino que también abarca otros aspectos como los lazos de sangre o la experiencia compartida. Así Swales habla del concepto de "prototipo", basado en el trabajo de Rosch (1975). En base a este concepto, los miembros más típicos de una categoría son los prototipos. Por

ejemplo, una silla es lo que probablemente primero nos venga a la mente cuando pensamos en un elemento perteneciente a la categoría de los muebles. Además, una categoría tiene su propia estructura interna, que dotará a las características o a las propiedades de una cierta probabilidad de ser incluidas como condiciones para pertenecer a un género determinado.

4. "The rationale behind a genre establishes constraints on allowable contributions in terms of their content, positioning and form." (Swales, 1990:53) Los miembros establecidos de las comunidades discursivas emplean los géneros para visualizar de una forma comunicativa los fines de su comunidad. El reconocimiento de los propósitos de un género le dotan de la razón de ser, lo que provoca las convenciones restrictivas. Por otro lado, la comprensión de la razón de ser supone un conocimiento privilegiado, pero esto en absoluto garantiza el éxito comunicativo, pues como dice Swales:

> ...even when we grant that surface features and local decisions are highly contributory to the performance outcome, it is still very much the case that for a participant to have a sense of the "undergoing logic" or rationale is facilitative in both reception and production. (Swales, 1990:54)

5. "A discourse community's nomenclature for genre is an important source of insight." (Swales, 1990:54) Se debe prestar una atención especial a las nomenclaturas del género, creadas por aquellos que están más familiarizados y más profesionalmente relacionados con ese género. En cuanto a los géneros académicos, generalmente se utilizan términos con premodificadores nominales de propósito: "introductory lectures, qualifying exam, survey article, review session, writing workshop" (Swales, 1990:55), aunque existen otros métodos, como el dar el orden reverso utilizando un sustantivo de propósito: "grant application, reprint request, course description" (Swales, 1990:55). También se puede indicar la ocasión en vez del propósito comunicativo: "final examination, plenary lecture, festschrift, faculty meeting or graduation address" (Swales, 1990:55).

Existen una serie de razones para ser cauteloso en cuanto a algunas denominaciones que se dan dentro de un género. Así, en el caso de los géneros académicos, las denominaciones de los acontecimientos comunicativos que tienen lugar de forma recurrente en los ambientes educativos universitarios tienden a ser etiquetas institucionalizadas más que descriptivas. Este es el caso de los términos "lecture" y "tutorial", que en muchas ocasiones tiene un contenido semejante. Además, los nombres tienden a mantenerse en un ambiente con cambios substanciales en su actividad, así, a pesar de que el concepto de "lecture" o de "tutorial" ha cambiado mucho a lo largo de su historia, la denominación sigue siendo la misma. Por otro lado, hay denominaciones de géneros que carecen de un género adosado a ellas, y por el contrario también hay géneros que no disponen de una denominación.

Por último, y como resumen a todo lo expuesto, Swales procede a realizar una definición completa del género:

> A genre comprises a class of communicative events, the members of which share some set of communicative purposes. These purposes are recognized by the expert members of the parent discourse community, and thereby constitute the rationale for the genre. This rationale shapes the schematic structure of the discourse and influences and constrains choice of content and style. Communicative purpose is both a privileged criterion and one that operates to keep the scope of a genre as here conceived narrowly focused on comparable rhetorical action. In addition to purpose, exemplars of a genre exhibit various patterns of similarity in terms of structure, style, content and intended audience. If all high probability expectations are realized, the exemplar will be viewed as prototypical by the parent discourse community. The genre names inherited and produced by discourse communities and imported by others constitute valuable ethnographic communication, but typically need further validation. (Swales, 1990:58)

En base a la definición que hace Swales del género, Bathia (1993), señala que hay varios aspectos que necesitan ser comentados. En primer lugar, Swales dice que el género es un acontecimiento comunicativo reconocible, caracterizado por una serie de propósitos comunicativos,

identificados y comprendidos por los miembros de la comunidad profesional o académica en que tienen lugar habitualmente. A esto Bathia comenta que aunque hay una serie de otros factores que influyen en la naturaleza y construcción de un género, como son el contenido, la forma, la audiencia a quien está dirigido, o el medio por el que se difunde, éste está caracterizado principalmente por los propósitos comunicativos que intentan cumplir. Este grupo compartido de propósitos compartidos, moldea el género y le da una estructura interna. Cualquier cambio importante en los propósitos comunicativos es probable que produzca un género diferente. Sin embargo, los cambios o modificaciones menores nos ayudan a distinguir los subgéneros. Aunque no siempre sea posible hacer una distinción clara entre los géneros y los subgéneros, el propósito comunicativo es un criterio bastante fiable con el que identificar y distinguir un subgénero.

En segundo lugar, Swales señala que el género es, por lo general, un acontecimiento comunicativo muy estructurado y convencional. Bathia añade que los miembros especialistas de cualquier comunidad académica o profesional, tienen habitualmente el crédito del conocimiento tanto de los fines comunicativos de su comunidad, como de la estructura de los géneros en que generalmente participan como parte de su trabajo cotidiano. Por tanto, lo que da forma al género es tanto su estructura interna convencional, como el resultado de la acumulación de su larga experiencia y de su práctica dentro de la comunidad especializada.

En tercer lugar, Swales indica que varios géneros muestran restricciones en cuanto a su propósito, posicionamiento, forma y valor funcional. Para Bathia esto significa que, aunque el escritor tiene mucha libertad para utilizar las herramientas lingüísticas de la forma que quiera, debe hacerlo en base a una serie de prácticas estandarizadas dentro de los límites de un género determinado. Es posible para un especialista el explotar en su totalidad las reglas y los convencionalismos de un género, con el fin de lograr efectos especiales o intencionales sin que resulte raro de una forma evidente. Cualquier desajuste en el uso de las fuentes genéricas es observado como

extraño no sólo por los miembros de la comunidad especializada, sino también por los buenos usuarios del lenguaje en general. Puede ser el resultado del uso de algunas fuentes lexico-gramáticales específicas, de ciertos tipos de significados asociados con géneros específicos, del posicionamiento de ciertos elementos retóricos o incluso de significados especializados llevados a cabo a través de ciertas expresiones típicamente asociadas con un número restringido de géneros.

Aunque no es siempre posible encontrar una correlación exacta entre la forma de las fuentes lingüísticas (discursivas o lexico-gramaticales) y los valores funcionales que éstas adoptan en el discurso, es más probable que se encuentre una relación íntima entre estos dos aspectos dentro de un género, y no en cualquier otro concepto que de cuenta de la variación lingüística. Las restricciones también se ve que operan en el propósito, en el posicionamiento y en la estructura interna del género dentro de un contexto académico o profesional particular. Esta quizá sea otra razón por la que la mayoría de los miembros de una comunidad profesional o académica particular, tienen más probabilidad de estructurar un género particular más o menos de la misma manera, a diferencia de otras personas que no son miembros de esa comunidad.

Por último, Swales dice que las restricciones del género en cuanto a su propósito, posicionamiento, forma y valor funcional, son a menudo explotadas por los miembros expertos de la comunidad discursiva, para lograr intenciones privadas dentro del marco de los propósitos socialmente reconocibles. A esto Bathia añade que, a menudo, se ve que los miembros de una comunidad académica o profesional tienen más conocimiento de los propósitos convencionales y de la construcción y el uso de los géneros específicos, que aquellos que están fuera de la comunidad especializada. Es obvio que se necesita estar familiarizado con las convenciones del género antes de poder explotarlas para conseguir efectos especiales. Para los no especialistas, la falta de conocimiento con frecuencia presenta serias dificultades, no sólo en la interpretación del contenido del género, sino también en la validación de los

hallazgos analíticos. Es debido a esto que en muchos de los estudios del análisis del discurso, incluido el análisis del género, el contar con el informador especializado o el buscar su reacción hacia los distintos aspectos de la investigación, se ha convertido en un procedimiento estandarizado.

Aunque la definición de Bathia de los géneros académico y profesional tiene mucho que ver con los trabajos de Swales (1981, 85, 90), se diferencia de ellos en la forma en que introduce el nivel de construcción del género psicológico. Swales aporta una buena mezcla de factores lingüísticos y sociológicos en su definición del género, sin embargo, desatiende los factores psicológicos, minando la importancia de los aspectos tácticos de la construcción del género, que juega un papel significativo en el concepto del género como proceso dinámico y social, en contra de uno estático.

En resumen, cada género es un ejemplo de un logro satisfactorio de un propósito comunicativo específico, utilizando el conocimiento convencional de la lingüística y de las fuentes discursivas. Puesto que cada género, en ciertos aspectos importantes, estructura el mundo de la experiencia o la realidad de una forma particular, la implicación es que la misma experiencia o realidad requerirá una forma diferente de estructuración, si se va a operar en un género diferente. Aunque, como se ha señalado, es verdad que muchos escritores profesionales tienen éxito en explotar las restricciones del género para lograr efectividad y originalidad en su escritura, la mayor parte de ellos aún funcionan bien dentro de una amplia gama de reglas y convenciones genéricas.

En cuanto a esto, desde el punto de vista del análisis del género aplicado, existen dos aspectos principales, en primer lugar determinar las características textuales típicas o convencionales de cualquier texto de un género específico, en un intento de identificar correlaciones de forma-función utilizables pedagógicamente. Y en segundo lugar, explicar tal caracterización en el contexto de las restricciones tanto socioculturales como cognitivas que operan en el área relevante de especialización, sean académicas o profesionales.

5.2.2 LA MEZCLA DE GENEROS

En el clima actual tan competitivo de las comunidades académica y profesional, los géneros apenas se ve que mantengan valores estáticos, sino que se han convertido en vehículos en pos de un intercambio más complejo y dinámico de la comunicación. Esta complejidad dinámica de la comunicación profesional es el resultado de varios factores, incluidos el uso cada vez mayor de la multimedia, la explosión de la tecnología de la información, los contextos multidisciplinares del mundo laboral, un entorno profesional cada vez con más competencia y la naturaleza tan compulsiva de las actividades promocionales y publicitarias. Mientras que las realidades del mundo laboral, por un lado, están planteando grandes retos a la enseñanza de las lenguas, así como a los analistas del género aplicado, por otro lado cada vez se están suscitando más protestas por el hecho de que la aplicación a la enseñanza del análisis del género llevará irremediablemente al prescriptivismo. Sin embargo, como señala Martin (1985 :250) : "...genres are how things get done when language is used to accomplish them." Por otro lado, como ya se ha dicho, otros autores como Miller (1984), Swales (1990a) y Bathia (1993), también han señalado que el análisis del género es dinámico y clarificatorio más que estático y clasificatorio.

Es verdad que la mayoría de los análisis del género tanto literario como no literario, han prestado una atención casi unánime a las características convencionales de la construcción e interpretación del género. Pero de cualquier forma que se contemple el género, el aspecto al que se ha prestado mayor atención siempre ha sido el de la construcción del género convencional e institucionalizado. Esto es bastante comprensible hasta cierto punto. Como Swales (1990a) mantiene, los géneros no se crean de la mañana a la noche, sino que evolucionan a través de un periodo de tiempo y no son reconocibles hasta que se estandarizan. En este contexto, la teoría del género ha hecho un gran hincapié en los aspectos institucionalizados de la construcción e

interpretación del género, y esto ha podido conducir a algunos críticos a creer que lleva de forma inevitable a la prescripción y, por tanto, no puede reflejar de forma adecuada las realidades del mundo académico y profesional. Sin embargo, sería un error asumir que la teoría del género destruye los valores de creatividad en la manipulación o explotación del género. De hecho, la noción de creatividad es la esencia de la forma en que se definen los géneros, y está claramente implícita en la definición de género de Swales cuando dice : "A genre comprises a class of communicative purposes." (Swales, 1990 :58). Bhatia (1993) asocia este aspecto táctico de la construcción del género por miembros expertos de la comunidad profesional, cuando se mezclan propósitos comunicativos socialmente reconocidos, con sus intenciones privadas.

BIBLIOTECA VIRTUAL

Cualquiera que sea la explicación, los géneros muy rara vez sirven un único propósito, sino que tienen una serie de propósitos que generalmente son una mezcla de fines complementarios. No sería erróneo el afirmar que estos propósitos por si mismos tienen valores genéricos, si los podemos identificar de forma separada. Por ejemplo, en un género promocional, los valores genéricos de la descripción y la evaluación se utilizan como una de las muchas estrategias persuasivas para lograr el efecto promocional correcto. Este uso de la descripción en un género promocional es de alguna forma diferente del uso principal del que se utiliza en un editorial de un libro, pues en un editorial siempre se encuentra una descripción más equilibrada del libro, con aspectos positivos y negativos, pero en el caso de la solapa promocional de un libro, invariablemente encontramos una descripción y evaluación positivas que se utiliza con el fin de lograr un efecto persuasivo.

Aunque es verdad que de todos los géneros profesionales, los promocionales y de publicidad son los que muestran un mayor grado de creatividad en la construcción y uso de fuentes genéricas, los otros géneros no van muy por detrás en este respecto. A veces este tipo de creatividad y variabilidad lleva incluso a la confusión en el contexto de identificación del género. El caso de los géneros que tienen como fin la introducción, y que a

menudo se encuentran en las primeras páginas de los libros, es interesante. La introducción, el prefacio o el apartado de agradecimientos, se utilizan en la industria editorial hoy en día con un gran grado de flexibilidad, hasta tal punto, que incluso los diccionarios renuncian a realizar una diferenciación precisa entre ellos, pues a menudo muestran un alto grado de superposición en su contenido y propósito comunicativo.

Ya se ha comentado que a menudo los valores del género se mezclan, lo que complementa o refuerza el logro de los propósitos comunicativos. Pero, si por el contrario, los dos grupos de valores genéricos se contradicen o funcionan uno contra el otro, los miembros expertos de la comunidad discursiva muestran una marcada oposición hacia tal mezcla. Un ejemplo de esto es caso del género legislativo. Como Bhatia (1993) señala, el fin principal de la legislación es gobernar el comportamiento de los individuos y de las instituciones de la sociedad a través del uso de reglas y regulaciones. Con el fin de mantener un firme control, los actos estatutarios no sólo se escriben de forma clara, precisa y falta de ambigüedad, sino también de forma totalmente inclusiva.

En resumen a todo lo expuesto, podemos decir que aunque los géneros están basados en comportamientos lingüísticos convencionales, institucionales y, hasta cierto punto, estandarizados, en varios ambientes profesionales y académicos tienen también una tendencia a mezclarse. Esto da una considerable libertad táctica a los miembros expertos de la comunidad discursiva para manipular las fuentes y convenciones genéricas, con el fin de expresar intenciones privadas dentro del marco de los propósitos comunicativos socialmente reconocidos. Por otro lado, las estructuras convencionales del género son un prerequisito esencial para el entendimiento adecuado de la construcción e interpretación de los géneros en un ambiente profesional y académico. La libertad para innovar, explotar o manipular las fuentes y las convenciones genéricas, es ejercida inevitablemente dentro del amplio marco de las fronteras específicas del género. Se puede de forma convincente explotar las fuentes del género sólo cuando se está familiarizado

con ellas. Por tanto, cualquier intento de burlarse de forma flagrante de dichas convenciones resulta extraño a primera vista y, por tanto, se considera como una aberración comunicativa no deseable por parte de la comunidad especialista.

5.2.3 LA COMUNIDAD DISCURSIVA

En primer lugar se debe hacer una diferenciación entre *speech community* o comunidad de habla y *discourse community* o comunidad discursiva. Podemos decir, siguiendo a Swales (1990a), que en el primer caso sus miembros heredan el pertenecer a la comunidad de habla por nacimiento, accidente o adopción, mientras que en el segundo caso se reclutan los miembros mediante la persuasión, la formación o la cualificación.

La comunidad discursiva, que es la que nos interesa en este trabajo, tiene una serie de fines públicos comunes, con los que sus miembros están de acuerdo de forma general. Además, también dispone de mecanismos de intercomunicación entre sus miembros. Por otro lado, una comunidad discursiva utiliza sus mecanismos de participación, principalmente para dar información y respuesta. También utiliza, y por tanto posee, uno o más géneros en la extensión comunicativa de sus fines y además posee algún léxico específico. Y, por último, una comunidad discursiva tiene un nivel umbral de miembros con un nivel apropiado de contenido relevante y experiencia discursiva.

El concepto de comunidad, que ha sido utilizado tan ampliamente en la investigación del área de la expresión escrita, fue adoptado por los científicos sociales en parte como resultado del interés generado por el trabajo de Kuhn (1970). Hay aspectos del trabajo de este autor que nos ayudan a comprender, por qué los miembros de diferentes comunidades perciben los mismos fenómenos de diferentes formas y, por qué los escritores dentro de esas comunidades, comparten ciertos valores y visiones.

Kuhn definió la comunidad científica como aquella consistente en los miembros de una especialidad científica que comparten un idioma, unas creencias y unas prácticas, y que son capaces de practicar la misma especialidad en virtud a lo siguiente:

> They have similar educations and professional initiations, that they have absorbed the same technical literature and drawn many of the same lessons from it, that they share goals and professional judgements, and that their communication is full. (Kuhn, 1970: 176)

También Swales ha tratado de precisar el significado de *discourse community*. Este autor propone una serie de criterios que debe cumplir una agrupación de individuos para que sea considerada *comunidad discursiva*. Estos son los siguientes:

a) Debe haberse puesto de acuerdo para alcanzar unos fines.
b) Debe disponer de mecanismos de comunicación entre sus miembros.
c) Estos mecanismos de participación deben utilizarse fundamentalmente para proporcionar información y retroalimentación.
d) Debe utilizar, y por tanto poseer, uno o más géneros para avanzar comunicativamente en sus objetivos.
e) Además de poseer géneros, la comunidad de discurso debe adquirir un léxico específico, incluidas las siglas.
f) Debe tener un nivel umbral de miembros con un grado adecuado de especialidad discursiva y de los contenidos.

Así pues, podemos definir la comunidad de discurso, completando este conjunto de criterios, como las redes socioretóricas que se forman con el fin de trabajar en pos de una serie de objetivos comunes.

El tema de si el discurso de una comunidad y sus expectativas discursivas son constitutivos de una visión mundial, es una reproducción de la hipótesis de Whorf, de que cada lengua posee una estructura que debe influir

de algún modo en la forma en que sus usuarios ven el mundo. El tema es importante pues, como dice Bizzell:

> If we acknowledge that participating in a discourse community entails some assimilation of its world view, then it becomes difficult to maintain the position that discourse conventions can be employed in a detached, instrumental way." (citado por Swales, 1990:30)

Sin embargo esta es la postura de Swales, que ofrece una serie ce razones para ello. En primer lugar, piensa que es posible negar la premisa de que participación supone asimilación. Por otro lado, el dar forma a los límites de una comunidad discursiva significa que los individuos pueden pertenecer a varias comunidades discursivas y que el número de comunidades discursivas a las que pertenece una persona es variable y, por tanto, tampoco es fijo el número de géneros que domina. Swales también indica que negar el empleo instrumental de los convenciones discursivas es asustar a un tipo común de aprendices y fundir una sombra hegemónica sobre la educación internacional. Así, los alumnos que asisten a una serie de asignaturas de carácter diverso, no suelen tener problemas en adaptarse a sus requisitos y, por tanto, no necesitan tener que desarrollar varias personalidades, puesto que lo hacen con la necesaria instrumentalidad y objetividad. Por tanto, Swales concluye que la respuesta al hecho de hasta qué punto el discurso es constitutivo de una visión mundial, parece más un tema para la investigación que para la presunción.

Swales va más allá en la interpretación del comentario de Bizzell, reproducido anteriormente, y dice que tampoco quiere aceptar como criterio un nivel umbral de implicación personal. El autor señala que una comunidad discursiva puede tener éxito a pesar de su bajo nivel de implicación personal (aquí expone el ejemplo del *Hong Kong Study Circle*, dedicado a la colección de sellos y con miembros por todo el mundo). También señala que tampoco tiene por qué ser un criterio para su éxito, su centralidad con respecto a los principales acontecimientos de la vida, la familia, el trabajo, el dinero, la educación, etc., aunque en muchas ocasiones lo es.

Por último, las comunidades discursivas tienden a variar en cuanto a cómo son de estrictas al imponer sus normas o a si tienen sus métodos o formas de actuar muy arraigados.

Otro tema importante es el hecho de si ciertos grupos, entre ellos las clases a nivel universitario, constituyen una comunidad discursiva. Swales señala que dada su exposición, queda claro que grupos como los accionistas de la General Motors, los miembros del Círculo de Lectores, los votantes de cierto partido político, los clientes de un bar o un restaurante, los empleados de una universidad, o los habitantes de un bloque de apartamentos, no constituyen una comunidad discursiva.

En cuanto a las clases de la universidad, durante algún tiempo ha estado de moda definir a los alumnos universitarios de escritura como aprendices inmersos en el conocimiento académico y en las comunidades discursivas. La idea principal que subyace a esta definición es que sólo aprendiendo las convenciones discursivas de una comunidad pueden los estudiantes participar como miembros de esa comunidad. A través de estas convenciones discursivas, el argumento es el siguiente: a los principiantes se les introduce en los valores y prácticas específicas de la comunidad y, de esta forma, serán capaces de tomar parte en las conversaciones de la misma. La noción de este contexto social tan amplio en el que los escritores están inmersos ha sido caracterizada por varias metáforas "comunitarias" (según Casanave, 1995), como son los términos discursivo, académico, del habla, interpretativo y disciplinar, y ha sido utilizada para ayudar a explicar cómo se identifica a la gente como pertenecientes a grupos específicos.

También es interesante, para los estudios basados en alumnos que están aprendiendo a escribir en un ambiente académico, la idea de que los científicos que pertenecen a una misma comunidad comparten aspectos educativos y profesionales. Con esto nos estamos refiriendo, según Casanave, a los cursos de doctorado y a las primeras experiencias laborales. Este aspecto del aprendizaje laboral fue descrito por Toulmin (1972) como

"enculturation", entendiendo este término como un proceso principalmente en un sólo sentido, esto es, el proceso por el que la generación más experimentada transmite el conocimiento a la generación de aprendices. "Enculturation" se utiliza en la actualidad para denominar al tipo de cambios que sufren los alumnos a medida que socializan y transforman su modo de ver y entender en las diferentes disciplinas académicas. Estas formas distintas de ver y entender el mundo también se revelan en los textos que las comunidades disciplinarias producen, lo cual refleja profundas diferencias epistemológicas acerca de la naturaleza del conocimiento y cómo se puede conocer (Bazerman, 1981; Hansen, 1987).

Se dice que tales diferencias entre las distintas asignaturas plantean problemas a los estudiantes de segundo y de tercer ciclo, que están aprendiendo a escribir y pensar en una serie de asignaturas. Por ejemplo, se han realizado estudios que reflejan las dificultades que los alumnos tienen para ubicarse dentro de los variados contextos de las disciplinas, cuando intentan escribir textos que se adapten a las formas y modos de pensar específicos o más deseados para cada una de ellas. Estos estudios muestran que los conflictos surgen en los límites de las diferentes asignaturas, así como en las restricciones de las asignaturas y las tareas académicas. Ni el contexto de las asignaturas ni el de la universidad demanda demasiado en cuanto a la contribución personal del propio conocimiento e intereses del alumno, que tienden a ser reprimidos a medida que el conflicto surge y va en aumento. Así Perelman señala: "The penalty for adhering to some sort of personal self at the expense of the institutional self is often severe. (Perelman, 1986: 475).

Swales finalmente opina que, excepto en casos muy específicos en que la clase la componen un grupo de alumnos avanzados, muy identificados entre sí y ya familiarizados con el tema, estos grupos no tienen porque formar una comunidad discursiva. Sin embargo, la esperanza es que en el futuro formen una comunidad discursiva, pues en un momento determinado se llegará a acuerdos sobre los fines que se pretenden establecer. Además, también se creará una amplia gama de mecanismos de participación, así como de

intercambio de información, y recibirán respuesta y comentarios de los otros compañeros y del profesor. Por otro lado se desarrollará una fluidez con respecto a los géneros apropiados, a la vez que se comenzará a tener un control del vocabulario técnico tanto oral como escrito, y un nivel de conocimiento que permitirá la visión crítica de los distintos temas. Por tanto, Swales concluye:

> Thus it turns out that providing a relatively constrained operational set of criteria for defining discourse communities also provides a coign of vantage, if from the applied linguist's corner, for assessing educational processes and for reviewing what needs to be done to assist non-native speakers and others to engage fully in them. (Swales, 1990a: 32)

La variedad en las reacciones por parte del profesorado hacia los textos escritos por los alumnos, también muestran la diversidad de comunidades discursivas que se agrupan dentro del término "académico", cada comunidad con su propio grupo de expectativas hacia los alumnos, así como hacia los profesionales y los textos.

En cuanto a la enseñanza de la expresión escrita con fines académicos, pero no basada en una asignatura concreta, sus profesores, a medida que la imparten, se convierten en representantes de otros profesionales de la comunidad académica para quien van a escribir los alumnos. Así, los profesores de esas asignaturas, y los alumnos, asumen que los profesores de escritura representan al resto de las comunidades discursivas académicas de las instituciones. Esta es la razón que justifica que se exija a los alumnos que cursen la asignatura de expresión escrita. Así pues, esta asignatura no se enfoca para que los alumnos escriban únicamente para ella misma.

Dentro de las comunidades discursivas académicas existen, por supuesto, categorías de preferencias estilísticas. Algunas asignaturas es probable que valoren la escritura que comunica un sentido de compromiso personal por parte de los alumnos hacia las posturas que toman en sus escritos. Otras es menos probable que pidan este compromiso sino que se

preocupan más porque un escrito incluya una revisión exhaustiva del material pertinente con el tema que se discute.

Por último, hay que decir que todo lo expuesto acerca de las comunidades discursivas, hasta cierto punto, no se corresponde enteramente con la realidad, y se podría considerar utópico. Pues, se puede afirmar que, las comunidades discursivas pueden, a lo largo del tiempo, perder o ganar consenso, y que en algún momento crítico pueden estar tan divididas que lleguen hasta el punto de seccionarse.

5.2.4 El ANALISIS DEL GENERO Y LA IDENTIFICACION DE LOS LIMITES TEXTUALES

El interés de la lingüística educacional por la noción de género ha llevado a una serie de movimientos importantes en la enseñanza y aprendizaje de las lenguas. Por un lado, se han desarrollado una serie de estudios por parte de lingüistas y profesores de lenguas, con el fin de aplicar las perspectivas obtenidas en los estudios de lingüística sistémico-funcional y de la enseñanza de lenguas (Derewianka, 1990; Drury & Webb, 1991, Cope & Kalantzis, 1993). Por otro lado, otro área importante de influencia, especialmente en los campos del aprendizaje y enseñanza de L2, procede de estudios como el de Swales y otros que han investigado el uso del inglés en el entorno académico y profesional (Swales, 1981, 1990a; Crookes, 1986; Bathia, 1993).

Pero a pesar de que ambos puntos de vista del análisis de género, ofrecen importantes perspectivas en la noción de género, ninguno ha examinado de forma crítica las bases para la identificación de etapas en los textos, o para el desarrollo de nociones como la estructura esquemática, el potencial estructural genérico, o las *moves* y pasos.

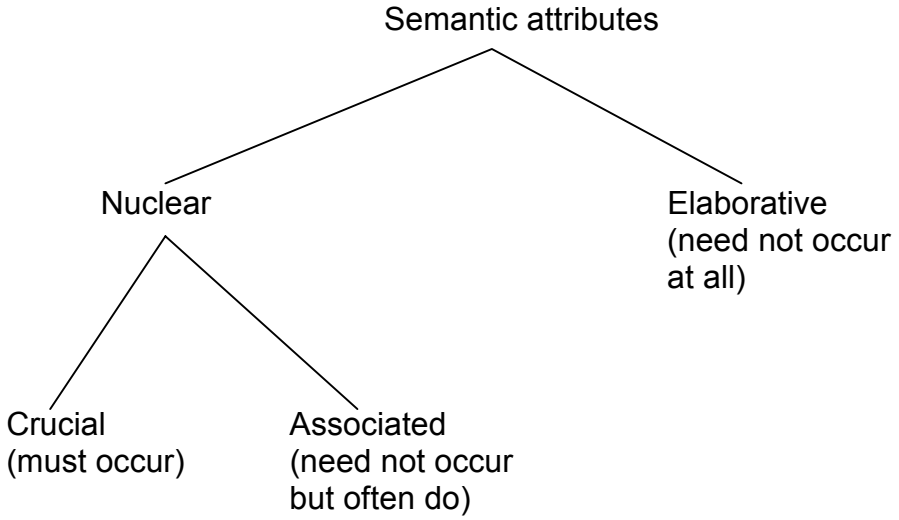
Los estudiosos del análisis del género no han prestado demasiada atención al tema de cómo se pueden determinar los límites de los elementos estructurales de los textos, de lo cual se queja Ventola: "discourse boundaries and frames have received too little attention in discourse studies." (Ventola, 1987: 191) Mientras que Martin (1986) comenta que el trabajo en torno a los patrones de interacción entre las estructuras discursivas y gramaticales tan sólo está comenzando. Bhatia (1993) por otro lado, señala lo siguiente: "The ultimate criteria for assigning discourse values to various moves is functional rather than formal." (1993: 87) Pero no da detalles de cómo deben de hacer esto los analistas del género.

A pesar de que Hasan ya en 1978 señalara que los límites de un texto se pueden determinar normalmente con referencia a los patrones de cohesión, esto es, examinando las relaciones gramaticales y/o léxicas entre los diferentes elementos de un texto, se han llevado a cabo muy pocos estudios para determinar esto. Ventola (1987), por ejemplo, en un intento de establecer las relaciones entre la conjunción y la demarcación de límites, encontró que la conjunción era poco indicativa de las relaciones de cohesión en cuanto al marcado de límites. En cuanto a su estudio acerca de los patrones de cohesión léxica y de referencia, y de las estructuras genéricas de textos, éste no muestran una especial relación entre estas características cohesivas y los límites de las etapas del género en sus textos. Un examen de los patrones de cohesión léxica y de referencia, realizado por Hasan (1989a), y otro llevado a cabo por Bhatia (1993). también confirman estos resultados. Por tanto, por muy simples que sean estos estudios, muestran claramente que, en contra de la afirmación de Hasan (1978), no siempre es posible determinar los límites de los elementos estructurales en los textos con referencia a patrones de cohesión, como son la cohesión léxica o la referencia.

En los trabajos más recientes de Hasan, la autora, haciendo referencia al contenido de los elementos estructurales del texto, señala lo siguiente: "an element's realizational criteria might be stated most clearly in terms of some

semantic property" (Hasan, 1989a: 68). Por tanto parece que la autora se ha dado cuenta de lo expuesto al final del párrafo anterior.

En base a esto, Hasan describe dos tipos principales de atributos semánticos, que se pueden identificar por describir las características esenciales de las unidades más importantes, estructuralmente hablando, de cualquier tipo de texto. Estos atributos semánticos son nucleares y elaborativos. La diferencia entre ellos es que, al menos alguna selección de entre las propiedades nucleares, es esencial para el movimiento de un texto, mientras que un texto puede progresar sin ninguna selección de las propiedades elaborativas. Además, los atributos nucleares se pueden dividir en dos categorías, atributos cruciales y asociados. La diferencia entre estos dos tipos es que, los atributos cruciales tienen que estar presentes en un elemento estructural, mientras que los atributos asociados no tienen por qué estar presentes, aunque a menudo lo están. Por tanto, los atributos semánticos nucleares siempre tienen lugar en una sección específica de un texto, los atributos asociados no necesitan estar presentes, aunque muy a menudo lo están y los atributos elaborativos no necesitan estar presentes en absoluto. Hasan lo presenta en un gráfico de la siguiente manera:



(citado por Paltridge, 1994: 292)

Por otro lado, la descripción que Hasan hace del elemento estructural del "placement" en cuentos de niños (Hasan, 1984) proporciona un análisis detallado de los atributos semánticos de los elementos estructurales en los textos. En este estudio, la autora examina tanto los atributos nucleares como los elaborativos de un elemento estructural específico, incluidos los significados cruciales y asociados, así como el análisis en detalle de su codificación léxico-gramatical. De hecho, por el análisis presentado por esta autora, se ve con claridad que Hasan sólo puede haber definido sus límites estructurales basándose en las propiedades o el contenido, dada la falta de indicación de límites de los patrones lingüísticos.

Martin también parece demostrar una conciencia de los problemas inherentes, en su intento de definir los límites en términos de patrones lingüísticos. En cuanto a las etapas en los textos escritos, señala lo siguiente:

> (It) tends to be more overtly signaled through devices such as tables of contents, titles, subtitles, headings, introductory paragraphs, summary paragraphs, topic sentences in paragraphs... metatextual reference to sections, reasons, arguments and the like, and so on. (Martin, 1986:104)

Esta postura es reforzada por el mismo Martin, cuando en una discusión sobre la relación entre tema y método de desarrollo en los textos, señala que una vez que los textos alcanzan un cierto nivel de complejidad interna en este área, los títulos, los subtítulos y los encabezamientos generalmente fallan en seguir la pista de la estructura de la composición de los textos.

Paltridge (1983), lleva a cabo un análisis de la introducción de una serie de artículos de investigación del área de los estudios ambientales, y en él se centra en los atributos semánticos de los elementos estructurales de la información previa. El análisis de los atributos semánticos se utilizó para la división de los textos en elementos estructurales, y los atributos semánticos se identificaron mediante un examen de los contenidos semánticos de los elementos estructurales que se estaban examinando. La categoría por tanto

se establecía para identificar la referencia a nociones como cantidad, sujeto, agente, tiempo y ubicación. El análisis examinó atributos semánticos en los textos hasta el punto en que cada componente de contenido en los textos analizados se tuvo en cuenta.

La división de los límites textuales en el trabajo de Swales (1990a) está basada en el contenido, aunque, como señala Crookes (1985), Swales no siempre define los elementos estructurales de una forma clara, basando sus divisiones en el uso de términos basados en el contenido, como por ejemplo: "establishing the field" o "indicating a gap."

Por tanto, todos estos autores, para determinar los límites textuales, se centran principalmente en categorías basadas en el contenido, más que en la forma en que el contenido se expresa lingüísticamente. Estas divisiones además, a menudo son intuitivas, puesto que no siempre se encuentran encabezamientos o indicadores textuales. Así pues, a parte de los indicadores físicos de los límites, tales como, la división de párrafos o capítulos, o los indicadores de límites, se ven más claramente en términos de contenido, esto es, es el sentido cognitivo más que el lingüístico, el que guía nuestra percepción de la división textual. Bhatia apoya esta idea al señalar que los analistas del género a menudo han subestimado los factores psicológicos con el fin de dar cuenta de sus descripciones de las etapas textuales.

Por otro lado, para Leech (1980, 1983), cualquier intento de tratar tales temas en términos lingüísticos es un ejemplo de "sobre-gramaticalización." De hecho, para este autor, lo que muchos analistas del género han hecho ha sido tratar de extender su modelo de análisis más allá del punto al que se puede aplicar, intentando buscar una explicación gramatical de los aspectos textuales del lenguaje, que de forma más apropiada deberían estar ubicados dentro de la esfera de la pragmática.

La conclusión a que se puede llegar es que, la búsqueda de divisiones estructurales en los textos se debería ver como una búsqueda de los límites

cognitivos en términos de convención, propiedad y contenido, más que como una búsqueda de límites definidos lingüísticamente. Esto es, hay razones no lingüísticas más que lingüísticas para las etapas genéricas de los textos.

Widdowson (1978) también está de acuerdo con esta conclusión, apoyándola con el siguiente ejemplo, que ha sido muy citado desde entonces:

A: That's the telephone.
B: I'm in the bath.
A: O.K.

(Widowson, 1978:29)

Además, Brown y Yule (1983) señalan que en este ejemplo tan sólo se puede determinar la coherencia y estructura de la interacción al reconocer la acción llevada a cabo por cada uno de los hablantes.

Como conclusión, se puede decir que los análisis del género que tienen como fin presentar explicaciones lingüísticas a las etapas textuales, se encuentran aveces obligados a buscar relaciones entre el lenguaje y lo que no es lenguaje, incluso más allá del lugar en que ese punto de vista es sostenible. Como señala Fodor (1980), hay un nivel hasta el que uno es capaz de describir en términos generales los datos del lenguaje, y más allá del cual hay una necesidad por meterse en preocupaciones teóricas. Lo que parece claro es que el análisis del género necesita alejarse de los aspectos físicos del lenguaje y de cómo reflejan la realidad, e intentar aproximarse a cómo el texto, en su conjunto, está condicionado por consideraciones externas. La razón de ser del análisis del género no sólo es que tiene un potencial pedagógico, sino también que puede iluminar el proceso de comunicación en un género dado. Por tanto éste va más allá del estudio más estricto del análisis del discurso.

5.3 EL GENERO DE LA INVESTIGACION EN EL AMBIENTE ACADEMICO

A continuación nos vamos a centrar en las distintas características y aspectos del lenguaje que contribuyen a lo que se conoce como "estilo académico". Consideraremos esto a distintos niveles a través de diferentes formas de análisis, pues el lenguaje de un tema específico y su organización han estado sujeto a varios tipos de análisis en un largo periodo de tiempo, comenzando con el análisis del registro, seguido del análisis del discurso y más recientemente, el análisis del género.

5.3.1 ANALISIS DEL REGISTRO

BIBLIOTECA VIRTUAL MIGUEL DE CERVANTES

En la década de los 60, el análisis del registro fue el ámbito bajo el cual se llevó a cabo el análisis estadístico en casos como, por ejemplo, el de la frecuencia de uso de determinados tiempos verbales o de determinado vocabulario con un fin específico, el de dotar de registros gramaticales y léxicos a esos temas.

Por otro lado, Herbert (1965) publicó uno de los primeros libros basados en ESP y cuyos pasajes estaban escritos especialmente para ilustrar características del estilo del lenguaje técnico, que consistían tanto en características léxicas como estructurales. También Ewer & Latorre (1969) publicaron un volumen basado en el análisis del registro centrado en un conteo de frecuencia de un corpus de 3.000.000 de palabras procedentes de textos científicos. Su análisis concluye en una serie de características gramaticales y léxicas que eran esenciales para el inglés científico básico pero que estaban básicamente excluidas del núcleo común de los libros de texto de lengua inglesa de la época. Por otro lado, también Swales (1985c) da una visión muy útil de los variados tipos de análisis lingüístico del ESP.

5.3.2 ANALISIS DEL DISCURSO

El análisis del registro funcionaba en su totalidad a nivel de oraciones y de palabras. En consecuencia, se necesitaba buscar una alternativa para encontrar información sobre la estructuración de tramos más extensos del habla o de los textos escritos. Esta necesidad llevó durante la década de los 70 a otros tipos de análisis, como por ejemplo, el análisis del discurso.

El análisis del discurso trata de la descripción del lenguaje y de la estructura, que se utiliza en el habla o en los textos más largos que las oraciones, por ejemplo conversaciones, párrafos, textos completos. Además, examina los contextos comunicativos que afectan al uso del lenguaje, por ejemplo, las transacciones sociales, la relación entre el discurso y los hablantes y oyentes. Por otro lado, contempla cómo, por ejemplo, la elección de tiempos verbales y otras características gramaticales afectan la estructura del discurso. El análisis también considera la relación entre las palabras y las oraciones, por ejemplo, los aspectos de cohesión y los marcadores discursivos o mecanismos cohesivos que se emplean.

Además, los patrones recurrentes y la organización de textos están implicados en el análisis, que intenta desarrollar un marco para la información. Por ejemplo, un patrón muy común que con frecuencia se encuentra en los textos es: situación, problema, respuesta, evaluación. Este patrón, generalmente conocido como patrón problema-solución, es muy relevante en los textos académicos.

5.3.3 ANALISIS DEL GENERO

El análisis del género es un área de investigación muy fructífera que comenzó en la década de los 80 y que ha continuado en los 90. Algunos ejemplos de géneros con fines académicos escritos son los artículos de investigación (en especial sus introducciones), los *abstracts* o resúmenes, las tesis y los libros de texto. Hasta la fecha, la mayor parte de la investigación se

ha centrado en los textos académicos, en especial en los artículos de investigación, pero el análisis del género no excluye el análisis de la expresión oral.

5.3.3.1 LA ESCRITURA

Existen una serie de trabajos basados en el análisis de diferentes textos del género académico. Swales (1981, 83, 84) analizó las introducciones de 48 artículos académicos. De este análisis concluyó que la mayoría de las introducciones breves que analizó seguían el patrón "four-moves". Más tarde, tras otros análisis de introducciones más largas, y debido a la dificultad de separar sus dos primeras "moves", Swales (1990) modificó su patrón para incluir tres "moves", el modelo "Create a Research Space" (CARS).

Hopkins & Dudley-Evans (1988) ampliaron el estudio de Swales, y centraron su análisis en la sección de la discusión de tesis de biología y de artículos de riego y drenaje. De este análisis concluyeron un patrón cíclico claro en las elecciones de "moves" por parte del escritor. Por otro lado, Marshall (1991) examinó la aplicación del análisis del género en la enseñanza de la escritura de informes científicos y técnicos.

Existen en estos trabajos distintas aproximaciones en torno al género académico. Centrándose en el hecho de que la comunicación implica la existencia de un receptor de la escritura producida, Johns (1993) considera los métodos por los que los profesores pueden dar a los alumnos la experiencia para escribir textos argumentativos auténticos para audiencias también auténticas. Como ejemplo, habla de una tarea de escritura en la que la audiencia se puede conocer. En su trabajo planteó a los alumnos el tema de la subida de las tasas de los alumnos y les propuso que escribieran tesis en contra de esta medida.

Se han investigado otros varios aspectos de la escritura de investigación académica. Así Dudley-Evans (1984) analizó diversos títulos de tesis doctorales y vio que el discutir estos títulos con los alumnos lleva a la clarificación de las metas de los alumnos en su trabajo de investigación. Por otro lado, Hewings (1993) investigó las conclusiones de una serie de tesis doctorales y vio que contenían elementos en que se destacaban tres funciones ampliamente identificables: informar, comentar y sugerir. Swales también ha realizado un estudio del comportamiento en cuanto a la citación de los investigadores en su construcción de textos académicos y que se conoce como "content citation analysis".

Otra forma diferente de analizar el género ha sido la abordada por Paltridge (1995). Este autor lleva a cabo un estudio que tiene como fin complementar las descripciones existentes de géneros, centrándose en las relaciones semánticas entre los elementos estructurales de los textos. Paltridge divide las relaciones semánticas en tres amplias categorías. Asociativa, lógico-deductiva y la secuencia cronológica.

Por otro lado, el análisis narrativo apenas se ha abordado en las investigaciones, pero como Cortazzi (1994) señala, la estructura narrativa es común en muchas áreas del aprendizaje. El análisis narrativo ayuda a los profesores a seleccionar los momentos adecuados para que los textos se interrumpan para realizar una predicción, una secuencia, una edición, etc. Cortazzi hace referencia a un modelo para el análisis de la estructura narrativa oral en el que los componentes principales son las siguientes: resumen, orientación, complicación, evolución y resultado. Esto puede aparecer en diferentes secuencias y combinaciones.

Por último, cabe señalar a Swales (1995), que defiende la inclusión de libros de texto de escritura avanzada como un género que puede informar acerca de la escritura académica. Tales libros se pueden ver como géneros híbridos.

5.4 IMPLICACIONES DEL GENERO EN LA ENSEÑANZA DE LAS LENGUAS

El análisis del género aplicado, a diferencia de otros marcos analíticos, no es ni estático ni prescriptivo, sino que es potencialmente dinámico y explicativo. Es el papel del profesor utilizarlo de la forma más adecuada, con el fin de lograr una explotación innovadora de las fuentes genéricas estandarizadas. Aunque es esencial que el estudiante se familiarice con las convenciones genéricas específicas asociadas con un entorno profesional particular, no es necesario ni deseable restringir la experiencia del comportamiento lingüístico a tan sólo los aspectos convencionales y estandarizados de la construcción y del uso del género.

Puesto que el análisis del género da una fundada descripción del comportamiento lingüístico en el entorno profesional, es posible introducir una cantidad lógica de creatividad en la enseñanza del lenguaje ajustado a propósitos comunicativos, y a la naturaleza de participación en un entorno comunicativo particular. Por ejemplo, la relación social y profesional entre los participantes que toman parte en un ejercicio particular de construcción del género y, sobre todo, introduciendo variabilidad en el uso de estrategias genéricas para lograr los mismos propósitos comunicativos.

Swales (1983,1984), como continuación a su investigación basada en las introducciones de artículos, lleva a cabo una recopilación de actividades para el aula y de tipos de ejercicios apropiados para la escritura académica. Entre otras cita las siguientes:

1) The presentation of colour-coded texts indicating the four-move structure (or perhaps sometimes three-move introductions) both for developing reading via discourse appreciation and as a preparation for writing. (Swales, 1981:89)

6) The concept of Established the Field; examples and conter-examples; Centrality and the Present Perfect; contextual exercises

on the Present Perfect and interest, importance, topic-prominence and standard procedure; exercises on vocabulary possibilities within the genre. Exercises on Current knowledge for students of Science and Engineering only. (Swales, 1981:91)

10) Cloze exercises on whole introductions; inserting references into introductory arguments; construction of short introductions based on models; the writing of introductions based on simulated library research cards plus title and abstract. (Swales, 1981:93)

Más tarde, Swales (1990) añade otra serie de propuestas. Al hacer esto, Swales reconoce que el problema del contenido puede ser una amenaza. Las diferentes formas de hacer frente a esto dependerán de si la clase es homogénea en sus intereses en cuanto a la disciplina o multidisciplinares.

Flowerdew (1993), aunque su interés primordial son los géneros empresarial y laboral, defienden una visión educacional o de proceso en la enseñanza de géneros, que tenga unas implicaciones más amplias. Davies (1988), por otro lado, con el fin de evitar cualquier potencial desajustar entre los fines a largo plazo del alumno y los fines del profesor de idioma, propone un programa basada en el género, esto es, que se base en la identificación y análisis de los géneros específicos que se pide a los alumnos que lean y escriban en sus estudios basados en la asignatura. La preocupan principalmente los géneros que se espera que los alumnos produzcan y a los que pueden ser difíciles de acceder o de estudiar, por ejemplo, respuestas de exámenes, redacciones, informes de laboratorio y tesis. No sólo la preocupa el desarrollo de una conciencia de distintos géneros, sino también el desarrollo de la conciencia de los alumnos de las estrategias que pueden ser desplegadas en el aprendizaje de la escritura con fines académicos.

También Kusel (1992) y Bhatia (1993) tienen propuestas de actividades y tareas para despertar la conciencia de géneros entre los estudiantes. Por último, se pueden citar las palabras premonitorias de Swales:

There will be less exclusive attention on the "high" genres such as the research article, and more interest in "homely" or "low" genres. (Swales, 1994:202)

∴∴∴∴∴∴∴∴∴∴∴ ∴∴∴∴∴∴∴∴∴∴∴ ∴∴∴∴∴∴∴∴∴∴∴

BIBLIOTECA VIRTUAL MIGUEL DE CERVANTES

BIBLIOTECA VIRTUAL
MIGUEL DE CERVANTES

6 . El resumen

BIBLIOTECA VIRTUAL MIGUEL DE CERVANTES

6.1 EL PANORAMA DE LAS PUBLICACIONES HOY EN DIA

Es evidente que el inglés constituye el vehículo primordial de comunicación en el campo académico y científico, con claro predominio sobre las restantes lenguas de la actualidad. Por ello, para todo científico y estudioso resulta fundamental poder expresar en lengua inglesa los resultados de sus investigaciones. Por otro lado, si bien debido a una necesidad académica inmediata de comprensión de textos en lengua inglesa, la destreza lectora es la prioritaria en los ambientes tanto laborales como académicos en que por lo general se mueven los profesionales, las diferentes necesidades de carácter profesional también les exige la adquisición de soltura en otras destrezas adicionales.

Así, la necesidad de dominar la expresión escrita es provocada por el hecho de que estos profesionales deben poder redactar cartas, informes o trabajos de investigación, donde se tienen que aportar unos conocimientos

específicos de áreas de estudio determinadas, debiéndose servir de la lengua inglesa para plasmar sus investigaciones y demostraciones.

En el caso concreto de la elaboración de artículos de investigación para su publicación en revistas especializadas, el fin es dar a conocer la investigación llevada a cabo. Puesto que un estudio no se puede considerar finalizado hasta que no haya sido difundido en el ámbito en que pueda ser de interés, se requiere que el escritor posea una competencia lingüística tal que le permita acceder a la redacción en lengua inglesa de tales textos, lo cual no es fácil debido al nivel de dificultad que conlleva la elaboración de esos trabajos.

Así, por ejemplo, Borsinger de Montemayor (1995) comenta el problema de las alumnos de la Universidad Nacional del Cuyo (Argentina), que se puede hacer extensivo a la mayoría de otros alumnos de diferentes lugares (Johns, 1992; St. John, 1987). Estos alumnos, tras aprender inglés mediante la lectura de múltiples textos de su especialidad y/o por haber cursado estudios de inglés general, terminan sus carreras y Masters, teniendo que comenzar a publicar artículos como difusión de sus investigaciones y, la única forma de que estos escritos tengan una proyección mundial es redactándolos en inglés. Así pues, por primera vez estas personas tienen que escribir auténticamente en inglés con fines reales y no ficticios, como posiblemente lo hicieran en las clases de inglés. Para estos licenciados y graduados ya se han terminado los cursos de inglés y, además como indica Swales (1990), así como en el mundo normal del aprendizaje de inglés como segunda lengua, el fin último es lograr una competencia a nivel de nativo, en el mundo de la investigación éste es el punto de partida.

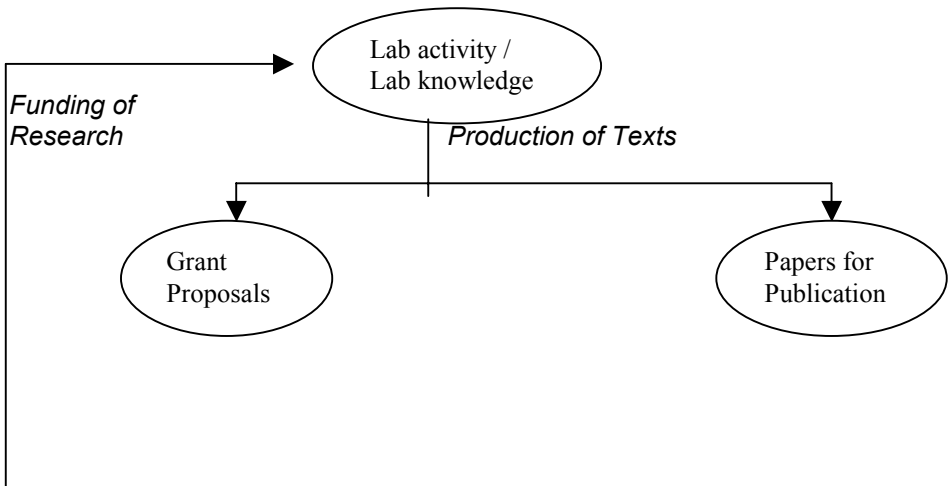
Cuando se lee un artículo de investigación éste puede parecer una narración bastante simple y sencilla de una investigación llevada a cabo. De hecho los artículo de investigación a menudo se diseñan para causar esa impresión. Sin embargo, la realidad es que esa impresión es bastante engañosa, puesto que los escritores de artículos de investigación trabajan de una forma un tanto estratégica. Esto se debe principalmente a que estos investigadores saben que los artículos de investigación tienen que justificarse

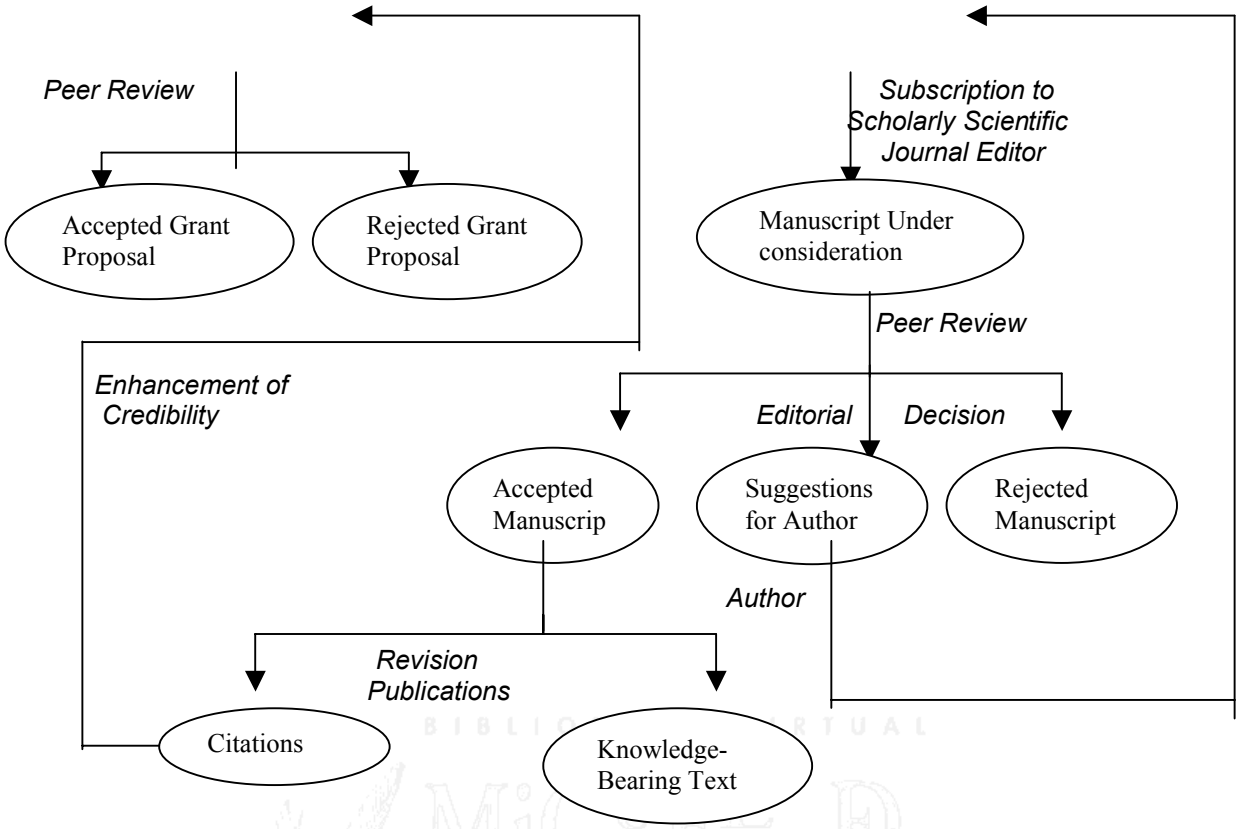
por si mismos; así necesitan dar la impresión de que los planteamientos de su investigación son lo suficientemente interesantes y de que las respuestas a las preguntas planteadas inicialmente son posibles de responder. Además, estos artículos deben competir con otros artículos de investigación por ser aceptados y reconocidos. Como resultado de esto, los investigadores están muy preocupados por plantear correctamente su posicionamiento, esto es, por mostrar que sus estudios son relevantes y significativos, y que tienen alguna nueva contribución que hacer.

Tras la ardua tarea de la redacción del artículo de investigación en la que se han de seguir los convencionalismos y técnicas propias de cada área de investigación, llega el momento de proceder a conseguir su publicación en una revista lo más puntera posible en esa materia.

BIBLIOTECA VIRTUAL MIGUEL DE CERVANTES

El siguiente cuadro muestra las actividades textuales por las que tiene que pasar un investigador hasta que convierte sus hallazgos o propuestas en producto final de conocimiento validado:





(Berkenkotter, 1983:168)

Según los editores de revistas profesionales y académicas, la razón más habitual por la que muchos artículos son rechazados para su publicación, es que no hacen ninguna nueva contribución. También otras de las razones más sobresalientes son, la falta de capacidad del autor para comunicarse, la mala organización, la pobreza de su escritura, lo inapropiado del tema para esa publicación concreta, la insuficiente motivación y el fallo al narrar una historia de forma concisa (Hendreson et al., 1996).

Las publicaciones profesionales y académicas son principalmente leídas por expertos de ese área específico. Estos profesionales son personas por lo general inteligentes, instruidas, experimentadas y muy ocupadas. Todo esto tiene implicaciones en el estilo de escritura. Los profesionales no tienen tiempo para meditar sobre un artículo, o intentar adivinar su importancia y sus implicaciones, sino que por el contrario esperan que los autores señalen sus tesis de forma clara y rápida, cosa que no siempre ocurre. En base a estos aspectos, el editor ha de juzgar si el artículo que está leyendo puede ser apto

para su publicación o no. Así, Daft señala lo siguiente en cuanto a sus experiencias como editor:

> Most papers I reviewed handled the design and method portion of the paper satisfactorily, which is important. But they fell down on storytelling, the coordination of one part of the paper with other parts, tone, rationale, or letting the paper ripen naturally. Most authors need to work hard at these elements before submitting their papers for publication. Improving the theory and writing will please and delight the reviewers and increase the chances for publication." (Daft, 1985:208-209)

En el trabajo llevado a cabo por Hendreson et al. (1996), sobre las críticas más comunes que los editores de publicaciones científicas, técnicas y académicas suelen hacer a los artículos candidatos a ser incluidos en distintas revistas, éstos destacan una serie de recomendaciones que han de ser tenidas en cuenta a la hora de redactar un trabajo de investigación:

- Make sure your paper contributes something new; if not, stop.
- Organize your paper carefully.
- Describe your contribution simply and clearly.
- Stress the practical impact of your research.
- Use examples.
- And edit, edit, edit before submitting anything.
- Be sure that your paper makes a contribution.
- Suit your paper to the journal (i.e. become familiar with style, length of articles, and audience).
- Write concisely and clearly.

(Hendreson et al.,1996: 68)

Está claro además, que en la actualidad existe una gran preocupación por el proceso de escritura, esto es, por cómo el escritor genera sus ideas, las registra y las da forma para componer un texto. Y los investigadores, al darse cuenta de que los estudios en torno a la producción de los alumnos, aportan muy poco en cuanto a sus necesidades instruccionales, están en la actualidad explorando los comportamientos de la escritura, convencidos de que del estudio y la comprensión del proceso de composición se puede obtener ideas de cómo enseñar esta disciplina:

> We cannot teach students to write by looking only at what they have written. We must also understand how that product comes into being, and why it assumed the form that it did. We have to try to understand what goes on during the act of writing... if we want to affect its outcome. We have to do the hard thing, examine the intangible process, rather than the easy thing, evaluate the tangible product. (Hairston, 1982:84)

Por otro lado, Berkenkotter (1983) ha realizado un estudio para conocer las estrategias de planificación y revisión de escritores consagrados y, entre otras cosas, concluye lo importante que es trabajar en un ambiente adecuado en condiciones óptimas:

> How the writer functions when working in the setting to which he or she is accustomed differs considerably from how that writer will function in an unfamiliar setting, given an unfamiliar task, and constrained by a time period over which he or she has no control. (Berkenkotter, 1983: 167)

La investigación sobre el proceso de escritura señala que la escritura es un descubrimiento creativo del significado que tiene lugar en tres etapas: (1) pre-escritura, (2) escritura y (3) re-escritura (de Beaugrande, 1984; Murray, 1978; Smith, 1982). Por tanto éste es un proceso lento caracterizado por comienzos, paradas, e incluso por una inhabilidad total para crear, lo que se conoce como el bloqueo del escritor. Este bloqueo se debe aceptar como parte del precio que hay que pagar por la creatividad. Pero hay veces en que el manuscrito o texto que se ha de escribir no admite retrasos, pues está sometido a plazos de entrega, como en el caso de los artículos de investigación.

Por otro lado, algunos estudios acerca de la enseñanza del inglés como segunda lengua, han demostrado semejanzas entre la escritura en L1 y en L2, y diferencias entre la escritura de escritores experimentados y de los no experimentados. El estudio de Sommers (1980), que compara la escritura de estudiantes con la de escritores consagrados, muestra que las revisiones que hacen los primeros de sus textos son principalmente léxicas, mientras que las de los escritores experimentados se basan en el significado y la forma, utilizando la revisión como una parte integral de su proceso de escritura. Por el

contrario, otros estudios han concluido que el proceso de revisión es más bien de pulido en vez de dar una forma distinta al significado. Así Selzer (1983), en su estudio de los procesos de composición de un ingeniero experimentado, concluyó que el proceso de escritura de este profesional era esencialmente lineal y no recursivo, y que una vez que había escrito una frase muy pocas veces volvía a reconsiderarla. En esta misma línea, St. John (1987) concluye lo siguiente:

> The process of writing for skilled science and engineering researchers is rather different from that of those writing in many other situations (...) the only recursive element utilized by this sample of writers of science articles in a foreign language is that of rereading. Further, revisions are essentially local and concerned with finding precise expressions in English to convey fully preconceptualized ideas. (St. Johns, 1987:119)

En base a todo lo señalado anteriormente, y debido a todas las necesidades existentes en cuanto al dominio de la destreza de escritura con miras a la publicación, que poco a poco han ido surgiendo entre los profesionales de las distintas áreas, se ha producido un interés por parte de las universidades por paliar esta laguna en la formación de sus alumnos. De este modo, en la actualidad ya se ofrecen cursos a nivel universitario cuyo fin es el de instruir a los alumnos en las distintas habilidades escritoras con el fin de una posible publicación. A continuación reproducimos la descripción de un curso ofrecido por la profesora Berkenkotter de la Michigan Technological University (USA) y que lleva por título "Writing for Publication":

> HU 523 is a hopeful course and an ambitious one. It assumes that you are successfully working toward professional status in RTC and that you are immersed in various writing activities to support that status. We'll also assume that you take your writing seriously; that you generally understand that the production of knowledge in a field cannot be separated from publishing that knowledge; and, more specifically, that you what to be a stronger writer, i.e., more precise, effective, readable.
>
> There are two main goals to this course. First it should provide you with the means for examining the conventions of the academic writing which appear in essays and research reports in professional journals in the field of rhetoric and composition.

> Second, the course will give you the opportunity to use such an analysis to be able to write effectively yourself for academic purposes: course papers and theses/dissertations, conference papers, and journal publications. Towards these ends we will intensely study and read about the genres of academic and scholarly writing. Specifically, we will examine the rhetorical moves and linguistic textual features that characterize disciplinary genres. We will also systematically examine the kinds of academic journals that constitute the field of composition studies, and learn something of the "conversations" on important issues in the field that appear regularly in these journals.

Así pues, se puede decir que llegar a ser un buen escritor es un proceso complejo e inacabable. Aunque también es alentador darse cuenta de que mucho de lo que se ha aprendido en cuanto a la escritura se debe a los trabajos basados en cómo los hablantes nativos de inglés adquieren dicha destreza, lo cual ha sido estudiado prácticamente en su totalidad en los últimos 25 años. En este periodo de tiempo ha habido un gran desarrollo de los estudios en torno a la composición y a la retórica (Moran & Lunsford, 1984; North, 1987; Lauer & Asher,1988), y la aparición de todos estos análisis ha producido una metamorfosis en la enseñanza de la escritura. De esta forma, un resultado de esto ha sido el reconocimiento de la naturaleza dinámica del proceso de escritura en sí mismo y un entendimiento mayor, por parte de los profesores de escritura, de cómo deben adquirir el conocimiento y la destreza que conforman la base de muchos programas de formación del profesorado.

Por último podemos decir que el poseer una perspectiva lingüístico textual del estudio de la escritura sería beneficioso para desarrollar la destreza escritora de los investigadores así como el sistema de revisión del lenguaje. Todo esto también sería positivo para el trabajo del editor, puesto que la escritura y la revisión son procesos muy íntimamente relacionados. En consecuencia tanto los escritores como los editores de artículos de investigación se beneficiarían de tener las mismas herramientas básicas para su trabajo. Esto permitiría una cooperación exitosa.

Tras este repaso sucinto, a continuación procederemos a realizar una revisión sobre el tipo de textos que con más frecuencia se han de escribir, tanto con fines internos como externos, en cada una de las disciplinas que nos ocupan, la medicina y la lingüística, pues siguiendo a Ramanathan y Kaplan:

> Each discipline constitutes its own "culture" in the sense that each has its own conventions and rules regarding what characterizes effective and appropriate writing for that discipline. Each uses and writes the English language differently, for different purposes, about different things, in different formats. (Ramanathan & Kaplan, 1996:29)

6.1.1 EL PANORAMA MEDICO ACTUAL

En el panorama médico actual llama poderosamente la atención el gran número de publicaciones que se encuentran a disposición de los profesionales de las ciencias de la salud, así como su progresiva especialización. Pero la mayoría de los médicos no leen todas las revistas que reciben, ni tan siquiera todo el contenido de cada una de ellas, sino que generalmente se limitan a ojearlas para adquirir alguna información sobre su propia especialidad y para estar al día sobre los avances más recientes. Cuando se produce este tipo de lectura, el profesional se limita a echar un vistazo a los resúmenes o *abstracts* que anteceden a los artículos, o se conforma con seleccionar a través de la lectura de los títulos aquel texto que le puede interesar.

Sin embargo, en otras ocasiones los artículos se leen detalladamente, generalmente cuando se busca en ellos la solución a un problema concreto. En este caso el lector no se limita simplemente a buscar la solución del problema, sino que como indica Huth (1992), lo que le interesa es tener la seguridad de que el mensaje del artículo que está leyendo es correcto y válido. Además, los lectores esperan que la investigación se les presente siguiendo la misma secuencia en que ésta se realizó, esto es, cuáles eran las preguntas a responder o la hipótesis a comprobar, cómo se buscó una respuesta y a qué conclusión se llegó.

Las personas de habla española que se dedican al mundo de la medicina, deben familiarizarse con estas publicaciones y aprender a consultarlas aunque estén escritas en inglés. Pues no podemos olvidar que, si bien las principales publicaciones médicas en habla inglesa aparecen traducidas al español, el tiempo que transcurre entre que aparece el original en inglés y su correspondiente traducción, es de unos 6 meses, y este es un periodo demasiado largo en una ciencia tan dinámica.

Es un hecho que las publicaciones médicas son una herramienta útil en todos los momentos de la vida de un médico. Por un lado, conviene recordar que dichas publicaciones resultan una ayuda importante para los alumnos de medicina a la hora de preparar las diversas materias. Además, más adelante, como alumnos del MIR o residentes y como médicos, se verán obligados no sólo a consultarlas, sino también a redactar artículos que puedan llegar a publicarse en alguna de ellas. Hay que tener en cuenta que aunque redacten el artículo en español tendrán necesariamente que presentar un resumen en inglés, tal como exigen las normas de publicación de la mayoría de las revistas médicas españolas. Finalmente, cuando sean profesionales de la medicina, las publicaciones serán una importante herramienta de trabajo.

Los artículos médicos están sometidos a reglas estrictas de redacción y publicación, y deben seguir siempre las normas aprobadas por el Comité Internacional de Editores de Revistas Médicas. Estas normas se denominan Vancouver y su principal finalidad es conseguir que la comunicación entre el investigador y el lector del trabajo sea coherente, clara y precisa.

En el ámbito médico, existen diversos tipos de artículos que exigen determinadas características específicas, puesto que no se escribe igual un editorial, un artículo original, una revisión, una nota clínica o una carta al director. Así mismo, el enfoque debe ser distinto si el texto va destinado a un libro, una revista de medicina general o a una publicación especializada.

Sin embargo, una norma común a todos estos tipos de textos es, que los autores deben proporcionar la suficiente información para que los lectores

puedan evaluar las observaciones que se han realizado, repetir el trabajo en el supuesto de que estén interesados en el tema y lo consideren oportuno y, por último, valorar si las conclusiones obtenidas por los autores están justificadas.

Teniendo presente la importancia que esta clase de material puede tener, a continuación presentaremos un análisis de los tipos de artículos que aparecen en las publicaciones médicas escritas en inglés, destacando las características de cada una de ellas, su contenido y la estructura que presentan.

Siguiendo a Solans (1999), los textos que aparecen en las publicaciones médicas pueden clasificarse de un modo muy general, y de acuerdo con el grado de participación del autor en su escrito, en dos grupos, textos con un enfoque objetivo y textos con un enfoque subjetivo.

BIBLIOTECA VIRTUAL MIGUEL DE CERVANTES

6.1.1.1 TEXTOS MEDICOS CON UN ENFOQUE SUBJETIVO

Se entiende que un artículo o un texto médico de cualquier otro tipo es subjetivo, cuando en él se expresa la opinión, reacciones o juicios del autor. Un ejemplo claro es el editorial, en el cual el escritor expresa su punto de vista ante un tema, sin necesidad de basarse en ningún tipo de evidencia. Del mismo modo, las cartas al director o las revisiones de otras publicaciones muestran también la subjetividad del autor.

6.1.1.2 TEXTOS MEDICOS CON UN ENFOQUE OBJETIVO

Los textos médicos objetivos se basan en hechos y evidencias considerados por el observador como algo independiente. En este tipo de textos los hechos deben presentarse y examinarse de manera que cualquiera que los estudie en las mismas circunstancias pueda llegar a las mismas conclusiones. Dentro de este grupo podemos diferenciar los textos médicos de tipo descriptivo y de tipo experimental.

6.1.1.2.1 TEXTOS DE TIPO DESCRIPTIVO

En los textos médicos de tipo descriptivo se hace un recuento de algo que previamente se ha observado con detenimiento. Así, los artículos de tipo descriptivo proporcionaron la mayor parte de las publicaciones médicas iniciales. Los investigadores del área de la anatomía patológica, por ejemplo, describían lo que se descubría al realizar autopsias y disecciones o, más adelante, explicaban lo que se veía al observar por el microscopio. Iban añadiendo cada vez más detalles y comentaban también aquello que les parecía raro o anómalo. Los médicos describían igualmente los casos a los que se enfrentaban, indicando el tipo de lesión, los síntomas o signos, el tratamiento aplicado y el resultado obtenido. De esta forma dieron lugar a lo que se denominan *case reports* (casos clínicos) que todavía constituyen una parte fundamental en las publicaciones médicas.

6.1.1.2.2 TEXTOS DE TIPO EXPERIMENTAL

Los textos médicos experimentales no tienen como meta presentar simplemente un fenómeno, sino que plantean una solución a un problema. El origen del problema puede haberse localizado por medio de una observación casual, a partir de una descripción detallada o por una consideración puramente teórica. En cualquier caso, el problema es el punto de arranque y el experimento será el modo de buscar una solución al mismo. En los textos experimentales se refleja una manipulación de la naturaleza, que se realiza a través del propio experimento, a diferencia de los descriptivos en los que no se expone ningún tipo de manipulación. Así pues, a través de los experimentos las circunstancias se alteran de forma que se pueda encontrar una respuesta para un problema. Por tanto, es lógico pensar que el valor del experimento dependerá del cuidado y de la precisión con las que se manipulen las circunstancias que rodean al problema.

6.1.1.3 TIPOS DE TEXTOS MEDICOS

La división inicial que hemos presentado en los apartados anteriores, nos permite acercarnos a la gran variedad y complejidad de publicaciones médicas que circulan en la actualidad entre los profesionales de las ciencias de la salud. Dentro de cada una de ellas se encuentran diversos tipos de textos y artículos que, tal como indica Huth (1992), tienen una característica en común, todos son similares en un aspecto muy importante, esto es, todos comienzan planteando una pregunta, prosiguen considerando las evidencias y los aspectos en contra de las mismas, y concluyen con una respuesta. Por tanto, en base a su planteamiento, cada autor tendrá que decidir qué tipo de artículo va a redactar, de acuerdo con la forma en la que mejor se expresa su material y de acuerdo con el propósito comunicativo que le guía.

Siguiendo los estudios de Salager-Meyer, ésta considera estos tres tipos principales de textos médicos:

MEDICAL ENGLISH TEXT TYPE	COMMUNICATIVE FUNCTION
Reviews	• Summarize knowledge in a particular segment of the field. • Selective and timely analysis of present state research, existing problems, and future directions of research. • State-of-the-art presentations on a given topic. • Detailed critical surveys of concepts and experience relevant to clinical problems. • Clinical review: analytic review integrating case data with analysis of previous published case material. • Basic review: analytic and critical review of basic science topics with present or potential clinical relevance.
Case Reports	• Clinical observations of single (or a few) case studies with

	educational value.
Research Papers	• Reports of new investigation into mechanisms of disease. • Descriptions of clinical experience. • Reports of drug trials. Articles that bring together important information on a topic of general interest. Studies in human subjects, experimental animals, and/or in vitro experiments.

(Salager-Meyer, 1992-111)

Nuestra clasificación pretende ser un poco más pormenorizada, por lo que hemos incluido otra serie de textos que también nos parece interesante destacar.

BIBLIOTECA VIRTUAL MIGUEL DE CERVANTES

6.1.1.3.1 EL ARTICULO DE INVESTIGACION EXPERIMENTAL

El primer tipo de texto médico al que nos vamos a referir es el que se denomina artículo de investigación experimental que se basa en los principios del razonamiento crítico. Podemos decir que la investigación original es la base en la que se sustentan las publicaciones médicas desde su origen y, de hecho, otro tipo de escritos como son los editoriales, existen como respuesta a ellos. Los artículos experimentales comentan los objetivos de una investigación, explican los métodos empleados y concluyen con una exposición de los resultados obtenidos.

El contenido del artículo debe incluir todos los elementos necesarios para lograr una argumentación clara y correctamente estructurada. Y si realizamos un análisis pormenorizado del mismo, podemos señalar que en este tipo de artículos se suelen incluir diversos elementos como son, por un lado, el estado o condición que ha de estudiarse. Por otro, la definición de los sujetos de estudio (pacientes, personas sanas, animales, plantas, etc.). También se suelen indicar los métodos empleados a la hora de escoger, así como seleccionar a los sujetos y los criterios seguidos para realizar un

diagnóstico. Además es común explicar con detalle las intervenciones que se han realizado, así como todos los tratamientos seguidos y los posibles efectos de los fármacos. Así mismo, las hormonas y agentes químicos utilizados en cualquier tratamiento experimental deben detallarse minuciosamente (el tipo de preparado, el nombre registrado), y también indicarse el tipo de administración (dosis, vías). Por último, además es habitual mostrar las pruebas y los controles estadísticos usados para evaluar los datos, incluyendo los diversos programas de ordenador.

6.1.1.3.2 EL CASO CLINICO

El segundo tipo de textos médicos son los denominados artículos descriptivos o casos clínicos (medical case reports). En este grupo encontramos observaciones documentadas sobre enfermedades, síntomas, signos, tratamientos, resultados de autopsias, etc. Las descripciones de casos clínicos cada vez son menos aceptadas para su publicación en las grandes revistas, principalmente porque tienden a aportar escasa información novedosa. Sin embargo, se suelen señalar cuatro tipos de casos clínicos que sí que suelen ser incluidas en las diferentes publicaciones de este campo.

El primer tipo se denomina caso clínico único y en él se explica una enfermedad o un síndrome que no se había descrito con anterioridad, pues el paciente presenta unas manifestaciones tan especiales que no pueden atribuirse a ninguna enfermedad o síndrome conocido. En segundo lugar también suele aparecer el caso clínico con la asociación inesperada de dos o más enfermedades o alteraciones, reflejo de una relación anteriormente insospechada. También se suele publicar el denominado caso clínico límite, en el que se muestra una variación importante de un patrón habitual, y por último, el caso clínico de evolución inesperada es en el que se analiza un efecto terapéutico o el efecto de un medicamento desconocido. Pues aunque la medicina clínica no es una ciencia exacta, en la actualidad se conoce la evolución de muchas enfermedades y los efectos que puede producir un

fármaco, y por ello un fenómeno inesperado puede ser la clave de nuevos conocimientos.

A menudo una observación presentada en un caso clínico produce tal interés que da origen a una investigación experimental. Además, es importante indicar que este tipo de artículos destacan por su gran valor docente, pues un caso clínico bien estructurado puede proporcionar una información más rica que un artículo de investigación. El caso clínico incluye una descripción del caso propiamente dicho, con todos los datos que puedan resultar relevantes, una discusión sobre la observación que se describe destacando por qué se trata de una observación única o inesperada, y una conclusión con las implicaciones que sean pertinentes. Por ello puede afirmarse que el caso clínico exige una preparación minuciosa, siguiendo en muchos casos el razonamiento crítico presente en los artículos experimentales, aunque su estructura no debe seguir tan estrictamente la secuencia del razonamiento crítico, ya que las diferentes modalidades que hemos enumerado previamente pueden justificar variaciones en el formato.

6.1.1.3.3 OTROS TIPOS DE TEXTOS

Como ya se ha indicado, la bibliografía médica actual es tan amplia que resulta difícil que un clínico o un investigador pueda leer más que una pequeña fracción de ella. Por ello, es necesario confiar en publicaciones sinópticas, como pueden ser los artículos de revisión o editoriales científicos.

6.1.1.3.3.1 LOS ARTICULOS DE REVISION

Las revisiones presentan un análisis crítico de la evolución de la bibliografía médica, ahorran a los profesionales la tarea de analizar todos los artículos publicados, delimitan los temas y sugieren nuevas direcciones para la investigación. El artículo de revisión en las publicaciones escritas en inglés suele aparecer con uno de estos títulos, *essay*, *critique*, o *review*, y en él se

presenta un resumen del estado actual del mundo del conocimiento médico. Su papel es importante, especialmente en aquellas publicaciones que poseen una difusión muy amplia, dado que proporcionan una puesta al día en diversas áreas, añadiendo información sobre lecturas recomendadas. Estos artículos varían en las diferentes publicaciones, desde *State of the Art* en JAMA (*Journal of the American Medical Association*) hasta artículos más especulativos como *Sounding Board* en *Journal of The New England Medicine*, pasando por la sección llamada *Commentaries* que también se publica en JAMA. Aunque en general un artículo de revisión no presenta una estructura acorde con la secuencia del razonamiento crítico, debe, sin embargo, emplear los elementos de este razonamiento para presentar un planteamiento claro de la cuestión, y mostrar una valoración crítica de las pruebas.

BIBLIOTECA VIRTUAL MIGUEL DE CERVANTES

6.1.1.3.3.2 LOS EDITORIALES

Otro apartado habitual en las publicaciones médicas es el editorial. En él, a través del editor, se expresa la posición de una publicación ante temas diversos. Puede decirse que se trata de ensayos normalmente breves que comentan algún artículo original que por lo general aparece en ese mismo número. Habitualmente los editoriales son revisiones críticas concisas de temas científicos, sobre todo de aquellos que han experimentado un avance reciente. Aunque, algunas veces, los editoriales adoptan posiciones políticas o pueden tener el carácter de un artículo de revisión, en general puede decirse que un editorial no tiene un formato establecido, sin embargo, hay que tener en cuenta que al ser un texto corto debe estar muy bien estructurado porque cualquier defecto en la exposición resultaría muy evidente. Así pues, el principal problema a la hora de redactar un editorial es encuadrar un razonamiento en un espacio limitado y presentarlo como una sucesión clara y lógica. Por otro lado, algunas revistas tienen una sección para artículos de opinión que no se publican como editoriales, en ocasiones se trata de alguna toma de posición que no interesa que se considere como propia de la revista. Algunas secciones de este tipo son: *Sounding Board* de *The New England Journal of Medicine* y *Perspectives* de *Annals of Internal Medicine*.

6.1.1.3.3.3 LAS CARTAS AL DIRECTOR

La correspondencia suele ser también una sección fija en este tipo de publicaciones. Hay que tener en cuenta que la publicación rápida de la correspondencia es esencial para la vitalidad de una revista médica. Así, JAMA, por ejemplo, recibe unas 150 cartas al mes que deben ser cuidadosamente seleccionadas. Por ello no todo el mundo consigue que su carta sea publicada en una revista médica, aunque la publicación de una de ellas tiene repercusiones importantes para el autor. Hay que tener en cuenta que las cartas que se publican en las revistas médicas de mayor difusión se registran en el Index Medicus y pueden ser revisadas por los demás compañeros de profesión. Debido a la gran competencia que existe, las cartas deben redactarse siempre con mucho cuidado y pueden tener una estructura abreviada de un artículo de investigación, un caso clínico o de una sección de opinión.

6.1.1.3.3.4 LOS DIRECTORIOS DE LITERATURA MEDICA

Los directorios de bibliografía médica se dividen en dos categorías. La primera, que aparece en forma de índices, catálogos o listados, informa de la existencia de publicaciones sin elaborar su contenido. El Index Medicus, Current Contents, Science Citation Index y el Indice Médico Español, entre otros, pueden incluirse en esta categoría. La segunda clase va más allá de simplemente proporcionar una mera referencia de títulos, de modo que, en forma de extractos o revisiones, proporciona un resumen del contenido con grados variables de detalle. El resumen puede ser puramente indicativo o bien descriptivo, pudiendo actuar como sustituto del original por la reseña de sus puntos más sobresalientes. Las series de Excerpta Medica son el ejemplo clásico de este tipo de directorios.

En el caso del Index Medicus hay que tener en cuenta que desde enero de 1960 se edita mensualmente, y cada uno de los volúmenes está dividido en una sección por temas y una sección por autores ordenados alfabéticamente. Cada artículo o capítulo monográfico citado en el Index Medicus se publica bajo tres o cuatro encabezamientos temáticos distintos, apareciendo la cita idéntica y completa en todos ellos.

Para terminar hay que comentar que existen otra serie de apartados que podríamos denominar miscelánea, y en ellos se incluyen artículos que no se acomodan a ninguna de las categorías mencionadas hasta ahora. Los textos que pueden aparecer en este apartado son muchos y muy variados, desde la ilustración de un diagnóstico por medio de una serie de fotografías hasta el comentario sobre una conferencia, pasando por la inclusión de las reflexiones personales de algún autor. En la revista JAMA, por ejemplo, esta es una sección fija que se llama *A Piece of my Mind*.

Una vez expuestos los tipos más destacados de textos médicos, hay que decir que la palabra escrita sigue siendo hoy por hoy el principal medio de comunicación en el ambiente médico, puesto que las revistas científicas han adquirido un gran protagonismo como fuente de estudio y de información. La práctica de una medicina en equipo, la tendencia progresiva a la especialización y el rápido incremento de los conocimientos técnicos han sido algunos de los factores determinantes en el cambio de enfoque y en el aumento en el número de publicaciones.

El médico se ve obligado a consultar los nuevos artículos de interés que aparecen en las revistas especializadas, además de buscar en las publicaciones médicas el camino más idóneo para dar a conocer los resultados de su trabajo científico.

6.1.2 EL PANORAMA ACTUAL DE LAS HUMANIDADES

A pesar de que en el ámbito científico-técnico hay una gran sensibilidad por la descripción y análisis de la destreza escritora así como de los distintos textos que generalmente se componen en estas áreas, éste no es el caso del ámbito de las humanidades o de las letras, en concreto de la lingüística. La falta de atención que los programas e investigaciones en torno a la escritura han prestado al ámbito de las letras, a diferencia de la gran atención que han prestado al campo de las ciencias, puede estar relacionada con los intereses económicos y empresariales que imperan en el segundo grupo en detrimento del primero.

Swales y Feak (1997), en su manual "Academic Writing for Graduate Students" realizan un repaso de las distintas destrezas así como de los tipos de textos más sobresalientes que pueden ser de utilidad para un alumno no nativo a nivel universitario. El texto está destinado para estudiantes de todas las disciplinas académicas, tanto de ciencias como de letras, desde una visión multidisciplinal, aunque reconociendo que entre unos y otros hay una variación tanto retórica como del lenguaje. Así, señalan que el inglés académico es un área compleja e inestable, y en él hay diferencias claras entre los textos típicos de las humanidades y ciencias sociales, y los que se producen en áreas como la ingeniería, arquitectura o medicina.

6.1.2.1 EL AMBITO UNIVERSITARIO

Ya en el ámbito universitario, los requisitos en cuanto a los tipos de textos que se han de escribir en las carreras de humanidades consisten en trabajos de investigación, redacciones y respuestas tipo tema. En principio, a los profesores universitarios les interesa la correcta transmisión de ideas, aunque también se tienen en cuenta la ortografía, la gramática y el significado. Y, por otro lado, es un hecho que los alumnos, cuando redactan un trabajo de investigación, tienen problemas para conseguir una secuencia de ideas, así como para elegir el tema sobre el que escribir y expresarlo correctamente (Fregeau, 1999).

También es muy importante para los alumnos universitarios dominar la destreza del resumen, pues a lo largo de su vida académica tienen continuamente que condensar información de conferencias, artículos, libros de texto y otra serie de fuentes bibliográficas con el fin de realizar las distintas tareas de su campo de estudio.

A continuación procedemos a revisar los tipos de textos más destacados en un entorno de humanidades.

6.1.2.2 EL TRABAJO DE INVESTIGACION

El trabajo de investigación es un artículo en el que se presentan los puntos de vista y los hallazgos fruto de la investigación de un tema concreto. Generalmente tiene entre 5 y 15 páginas y para su realización, en primer lugar se debe leer acerca de ese tema concreto para posteriormente pasar a evaluar la información sobre el mismo, reflejando los hallazgos en un artículo escrito.

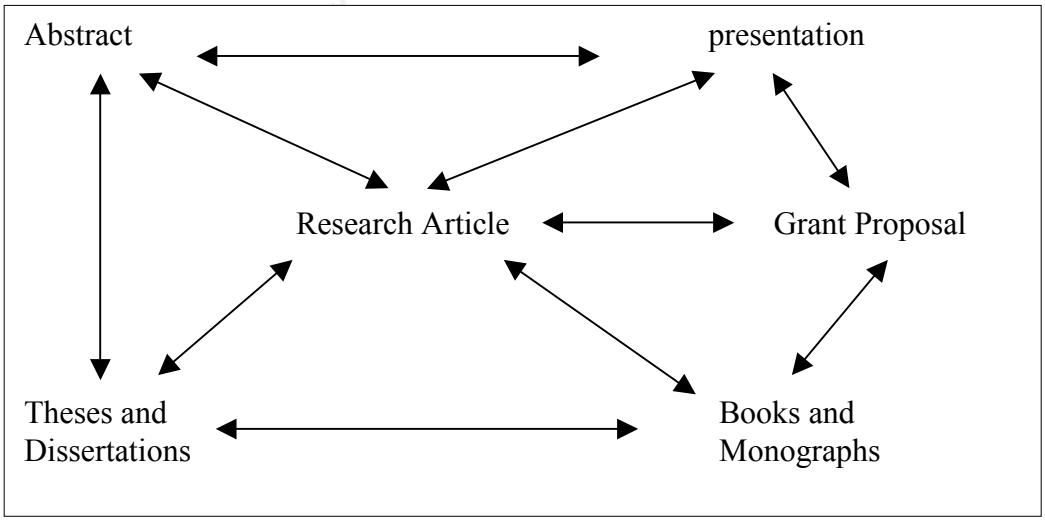
El trabajo de investigación no puede seguir un guió arbitrario, sino que se debe ceñir a un formato específico, como el diseñado por la *Modern Language Association* (MLA) o por la *American Psychology Association* (APA). Este formato dirige la totalidad del trabajo, desde la localización del título, a la anchura de los márgenes o la citación de otros trabajos.

Existen dos tipos de trabajos de investigación, aquel que presenta un informe, y el que presenta una tesis. El primero de los dos resume e informa acerca de los hallazgos sobre un tema específico. En este trabajo ni se evalúan ni se juzgan los hallazgos, sino que simplemente se catalogan en una secuencia apropiada. Por ejemplo, un trabajo que presente las opiniones de distintos mandatarios durante el debate acerca del Tratado del Canal de Panamá entraría dentro de este grupo. Lo mismo ocurriría con un trabajo que realice una narración cronológica de la Guerra del Golfo.

Por otro lado, los trabajos que presentan una tesis plantean una postura determinada sobre un tema concreto. Una tesis es una propuesta o un punto de vista que el autor está dispuesto a defender o atacar. Así, un trabajo que trate sobre la legalización de la pena de muerte estaría dentro de este segundo grupo.

Swales (1990a) en su libro *Genre Analysis* concede una gran importancia al artículo de investigación, y esto lo hace porque considera que éste tiene una relación dinámica con el resto de los géneros públicos del proceso de investigación; incluso si se dejan a un lado las actividades comunicativas semi-privadas conectadas con el trabajo de investigación, como pueden ser las cartas, informes de revisión... Para reflejar esta idea, este autor presenta el siguiente cuadro:

BIBLIOTECA VIRTUAL



(Swales, 1990a: 177)

Como se refleja en el cuadro, el artículo de investigación está interrrelacionado con el resto de los textos que en él aparecen. Así, la mayoría de los trabajos de investigación hoy en día están precedidos por un resumen o *abstract* que por lo general requieren las publicaciones de forma imprescindible. El resumen es lo último que se escribe y tras la publicación del artículo puede aparecer en un "abstracting journal", lo que tiene como fin atraer a la gente para que se interesen por la lectura de la totalidad del artículo.

Las presentaciones en congresos o reuniones y los trabajos de investigación también comparten algún tipo de tensión dinámica. La presentación puede informar sobre una investigación en curso, o puede ofrecer un avance sobre una serie de nuevas ideas o tendencias, y también puede construir una primera versión de un trabajo de investigación aún no publicado.

También es conocida la relación entre la solicitud de becas o ayudas económicas, y los trabajos de investigación, pues los trabajos de investigación publicados aumentan las posibilidades de que se concedan ayudas y viceversa.

6.1.2.3 EL RESUMEN

El resumen puede funcionar como un texto independiente o como parte de un artículo de investigación. El primer caso sería aquel en el que se envía un resumen con la intención de ser aceptados para presentar una ponencia o comunicación en un congreso. En este caso la persona que lo lee no tiene aún acceso al resto de la ponencia. Por otro lado, también un resumen puede acompañar a un artículo de investigación y su fin será el de animar al lector a que siga leyendo dicho artículo.

Al ser esta clase de textos la base de nuestro trabajo, más adelante en este capítulo, prestaremos una atención más detallada y pormenorizada de sus características.

6.1.2.4 LA SOLICUTUD DE BECAS

Este tipo de discurso tiene como fin lograr fondos para una investigación futura o ya en curso. Hoy en día se da una gran importancia a este género por razones prácticas, debido a la situación de los investigadores.

> The most basic form of scientific writing: the researchers must get money in the first place if they are to publish articles and popularizations, participate in controversies, and be of interest to journalism, (Myers, 1990: 41)

Por lo general suelen constar de un título, un resumen, un índice, una introducción, una narración de los antecedentes, una descripción de la investigación que se pretende llevar a cabo y un detalle del personal que forma parte de la investigación, así como del presupuesto, las referencias y las fuentes institucionales relevantes. El resumen que se incluye en este tipo de discurso, debido a que será leído por un grupo de personas heterogéneo y no necesariamente instruido en la materia, será considerablemente distinto a los otros resúmenes de los que hemos hablado en el punto anterior. En este caso comenzará con el objetivo o propósito del estudio para pasar a señalar la metodología que se va a seguir y terminar con un preciso, aunque modesto, detalle de lo más significativo del proyecto. Además, la introducción se debe realizar de tal modo que las personas que la lean puedan de una forma fácil obtener una idea general de lo que trata la propuesta, comenzando por el propósito. En los siguientes apartados el lector asumirá ya que sus lectores o evaluadores son miembros de su propia comunidad discursiva.

6.1.2.5 LAS ANOTACIONES BIBLIOGRAFICAS

Una anotación bibliográfica es una lista organizada de fuentes bibliográficas, cada una de las cuales es seguida por una breve nota. Esta anotación realiza alguna o la totalidad de las siguientes funciones: describe el contenido y enfoque del libro o artículo, sugiere la utilidad de esa fuente para el trabajo que se está llevando a cabo; evalúa su método, conclusiones o fiabilidad; y reseña la reacción de la persona que consulta dicha fuente, hacia ella.

Las anotaciones bibliográficas se pueden clasificar en distintas categorías:

. Informativa: consiste en un resumen de las fuentes, señalando los principales hallazgos y argumentos de esas fuentes.

. Evaluativa: su función es la evaluación de los puntos fuertes y débiles de las fuentes, y la valoración de su utilidad para el trabajo que se está llevando a cabo.

. Indicativa: se centra en la definición del ámbito de las fuentes. En este tipo de anotación bibliográfica se listan los temas más significativos que aparecen, así como de qué trata la fuente. A diferencia de la informativa, este tipo de anotación bibliográfica no da información sobre la fuente, como por ejemplo las hipótesis, las pruebas, etc., sino que en ellas tan sólo se incluyen temas o títulos de capítulos.

Por último, también en una anotación bibliográfica puede aparecer una combinación de todas estas categorías. La mayoría de las anotaciones bibliográficas son de este tipo, incluyendo unas cuantas frases en que se resume o describe el contenido de la fuente y otras tantas en las que se realiza una evaluación.

6.1.2.6 LAS RESEÑAS LITERARIAS

Una reseña literaria es una clasificación y evaluación de aquello que han escrito académicos e investigadores de reconocido prestigio. El propósito de una reseña literaria es, por medio de un resumen, analizar de una forma crítica un segmento de un texto publicado en el que se incluye la clasificación y comparación de estudios de investigación, de reseñas bibliográficas y de artículos teóricos previos acerca de ese texto. El fin de estas reseñas no es incluir el mayor número posible de obras, sino que se debe demostrar la capacidad del autor para discernir y reconocer la información relevante, así

como para sintetizar y evaluarla de acuerdo con una serie de conceptos preestablecidos por uno mismo con anterioridad.

En la introducción se debe definir o identificar el tema general o el área de interés, con el fin de dotar a la reseña que se está llevando a cabo de un contexto apropiado. Se deben señalar las tendencias generales de lo que se ha publicado sobre ese tema, así como los conflictos existentes en la teoría, la metodología, la evidencia y las conclusiones. Además, también se debe incluir cualquier laguna o problemas existente en la investigación.

En el cuerpo de la reseña bibliográfica se deben agrupar los distintos tipos de bibliografía existentes, como por ejemplo las investigaciones, revisiones, artículos teóricos, etc. Estas agrupaciones se harán de acuerdo con denominadores comunes como, por ejemplo, visiones cualitativas frente a cuantitativas, conclusiones de los autores, fin específico, cronología, etc. También se deben resumir los distintos estudios individualmente, dándoles la importancia que se merezcan según su trascendencia relativa dentro de la bibliografía existente.

En la conclusión se deben resumir las contribuciones al área de conocimiento de los estudios y los artículos significativos, manteniendo el enfoque planteado en la introducción. Además, se debe evaluar el estado actual de la cuestión, señalando las principales tendencias metodológicas así como las lagunas en la investigación, y todo aquello que sea pertinente para el estudio futuro del tema. Se concluirá dando alguna visión de la relación entre el tema central de la reseña bibliográfica y un área de estudio más amplia como puede ser una profesión o una disciplina.

6.1.2.7 LAS PROPUESTAS ACADÉMICAS

Una propuesta académica es el primer paso en la producción de una tesis o proyecto de relativa importancia. Su fin es convencer al supervisor o al

comité académico de que tanto el tema propuesto como su planteamiento son apropiados, y así obtener la aprobación para proceder con la investigación.

Además de indicar el plan de acción, una propuesta académica debe mostrar el posicionamiento teórico así como la relación del autor con trabajos previos en esa área. Así pues, la propuesta debe incluir los siguientes elementos:

. La razón fundamental por la que se ha elegido dicho tema. Se debe mostrar por qué es importante o útil dentro de esa disciplina o área.

. Un repaso de los trabajos publicados relacionados con el tema. Aquí se debe señalar cómo el trabajo que se propone se construirá sobre estudios ya existentes y a la vez explorará "nuevo territorio".

. Un guión de la metodología que se va a seguir, comparándolo con los trabajos ya publicados. También se incluirán las fuentes necesarias para la realización de dicho trabajo, costes (si es oportuno), etc.

6.1.2.8 OTROS TIPOS DE TEXTOS

También existen otros tipos de textos que los especialistas del área de las humanidades han de escribir con frecuencia. A menudo tienen que presentar su curriculum vitae cuando solicitan una ayuda o la admisión en algún programa o seminario. Además deben escribir cartas, bien como acompañamiento del curriculum vitae, o como solicitud de información, o por algún otro asunto académico. Estas cartas difieren de las que se escriben en el ámbito empresarial en que han de ser lo suficientemente largas como para destacar con detalle los logros conseguidos durante la vida académica, en la investigación llevada a cabo, en la enseñanza, en los temas departamentales,

etc. Por supuesto, cada vez más, el uso del correo electrónico está desplazado al de las cartas, por su comodidad, rapidez y eficacia.

6.2 EL GENERO DEL RESUMEN

La importancia de los géneros académicos en el mundo científico de hoy en día, especialmente aquellos relacionados con el proceso de investigación, es bien conocida. Por medio de los llamados géneros de proceso de investigación, los frutos de una investigación son presentados con el fin último de ser aceptados por el resto de la comunidad científica como contribuciones válidas y valiosas para el progreso general de la disciplina. Entre la amplia gama de categorías textuales utilizadas con este fin, el campo que nos interesa en este estudio, el del resumen, ha sido bastante desatendido por los analistas del discurso hasta recientemente.

Entre los estudios más relevantes acerca de los resúmenes de artículos de investigación están los llevados a cabo por Swales (1990) y Bhatia (1993). Swales señala que los resúmenes son textos especialmente apropiados para las investigaciones de género, aunque su estudio ha sido desatendido en el área de análisis del discurso y así propone algunos aspectos del resumen que deberían ser investigados:

a) Tipología del resumen: resúmenes de artículos de investigación, resúmenes de conferencias, resúmenes de petición de becas.

b) De forma potencial revelan la existencia de comunidades discursivas disciplinares que se plasman en los criterios que se siguen para aceptar o rechazar un resumen de una ponencia de un congreso.

c) La audiencia a quien va dirigido el resumen está generalmente compuesta por un amplio grupo de especialistas que determinan si el artículo de investigación se ha de publicar o no.

d) Su papel en el proceso de construcción del artículo de investigación: ¿Se escriben los resúmenes después de que el artículo de investigación se ha publicado?

El concepto de ciencia, así como los pasos que se siguen para su formulación (planteamiento de una teoría, formulación de una hipótesis para poder probarla, realización de un experimento para comprobar dicha hipótesis y finalmente, con base a los resultados del experimento, evaluación y modificación de la teoría inicial) son de sobra conocidos por los investigadores. Pero lo que les puede plantear más problemas es el hecho de informar acerca de los resultados.

Todo investigador tiene el deber de divulgar los hallazgos que puedan beneficiar tanto a futuras investigaciones como a la humanidad en general. La mayoría de los estudiosos tienen conocimiento de estos hallazgos a través de revistas o publicaciones y, por ello, uno de los aspectos más importantes de toda investigación es el informe de los resultados de la misma. El problema reside en que la peculiaridad de la escritura científica y académica, frente a otro tipo de composición más general, lleva a los estudiosos a tener que dominar una serie de reglas propias, así como de estilos y convencionalismos, característicos de la misma.

En un mundo cada vez más complejo en el que los libros y las revistas especializadas se hacen más y más numerosas, la búsqueda de una bibliografía útil es una necesidad básica de todo profesional. De hecho, en las últimas décadas se observa (Harris, 1966, Currie 1976) que los científicos e investigadores tienen una tendencia cada vez mayor a considerar las revistas especializadas como las fuentes de información más valiosas y asequibles para su formación continua y para la expansión del conocimiento.

En este ámbito, el resumen es un género muy importante porque proporciona una primera impresión del documento que le sigue o al que hace referencia, permitiendo al lector decidir si le conviene continuar leyendo y

mostrándole qué buscar si lo hace. Por tanto, el resumen es, por lo general, el primer contacto que el lector tiene con el escrito al que acompaña o representa. Por esta razón, a la hora de elaborar un resumen se debe tener una idea clara del lector al que va dirigido, procurar utilizar un estilo y redacción sencillos, evitando excesivos tecnicismos, además de procurar ser conciso y breve.

Así pues, es muy importante no caer en la idea errónea de pensar que la redacción de un resumen es una tarea mecánica. Esto no es verdad, ni siquiera para aquellos profesionales muy familiarizados con el tema, pues a pesar de que este tipo de escritura, tan orientada al mensaje que transmite, no tiene mucha variación en cuanto a su estructura externa, sí que cambia considerablemente en cuanto a su estructuración interna y otros aspectos lingüísticos, los cuales analizaremos más adelante.

BIBLIOTECA VIRTUAL MIGUEL DE CERVANTES

6.2.1 DEFINICION

El diccionario Longman define un resumen (abstract) como "a shortened form of a statement, speech, etc." Esta definición no nos dice dónde podemos encontrar los resúmenes, quién los escribe, quién los lee, qué tipo de información contienen o cuáles son sus características discursivas y gramaticales. El único dato que nos da es que son cortos y que tienen que ver con el lenguaje.

Por último, una vez hecho esto, se puede dar una posible definición para un resumen:

- Un resumen es un texto condensado y comprimido (Sinclair, 1988) que da información sobre el contenido y organización de un trozo de comunicación más largo.
- Un resumen es generalmente escrito por el autor del artículo, conferencia, etc., para una comunidad profesional que tiene interés en el tema. El escritor puede o no ser conocido por los lectores.

. Un resumen es un texto mínimo independiente que puede aparecer por si sólo sin necesidad de ir acompañado de otro texto más extenso.

Así pues, un resumen consiste en una representación abreviada y precisa de los contenidos de un documento, sin ningún tipo de interpretación o cita adicional. El resumen se ha convertido en uno de los principales géneros de la investigación científica en la actualidad y tiene una relación dinámica con el resto de los géneros del proceso de investigación, como son las tesis doctorales, los libros, los artículos de investigación, las presentaciones orales, etc. (Swales, 1990). En muchos aspectos, el resumen es la parte más importante del trabajo de investigación, pues proporcionalmente se lee mucho más éste que el trabajo en sí. La definición que el American National Standards Institute (ANSWA) nos da del resumen es la siguiente:

> An abstract is defined as an abbreviated, accurate representation of the contents of a document, preferably prepared by its author(s) for publication with it. Such abstracts are also useful in access publications and machine-readable databases (Cremmins, 1982).

No se debe confundir un resumen con una nota (annotation), un extracto (extract) o un sumario (summary). Las normas ISO nos señalan la diferencia:

> Abstracts should not be confused with related, but distinct, terms: annotation, extract, and summary. An annotation is a brief comment or explanation about a document or its contents, or even a very brief description, usually added as a note after the bibliographic citation of the document. An extract is one or more portions of a document selected to represent the whole. A summary, if one is needed, is a brief restatement within the document (usually at the end) of its salient findings and conclusions, and is intended to complete the orientation of a reader who has studied the preceding text (1).

Los resúmenes sirven a un propósito, esto es, identificar y localizar un informe, documento, artículo, etc., de forma que cualquier lector pueda tener

una visión rápida y exacta del contenido del mismo. Por esta razón el resumen debe expresar las ideas con claridad. Además, también de forma típica, debe contestar a las siguientes preguntas en unas 100-250 palabras:

- ¿Por qué se ha llevado a cabo el estudio o proyecto?
- ¿Qué se ha hecho y cómo?
- ¿Qué se ha averiguado?
- ¿Que significado tienen los hallazgos?

En caso de que el documento sea sobre un nuevo método o aparato, las últimas dos preguntas se deberían cambiar por las siguientes:

- ¿Cuáles fueron las ventajas (del método o aparato)?
- ¿Cómo funciona?

El resumen es un documento muy importante para un lector especializado puesto que, junto con el título, es un vehículo mediante el cual los lectores identifican y localizan el documento al que acompaña y deciden si necesitan leerlo o no. Debido a este segundo aspecto, el resumen es un mecanismo de selección, puesto que diferencia a los lectores que necesitan leer el documento de los que no lo necesitan.

Con el fin de llevar a cabo la función de identificación y localización, el resumen debe contener la información bibliográfica que las bibliotecas y sistemas de archivos necesitan para su catalogación. Para llevar a cabo la función de selección, el resumen además debe contener una condensación del documento al que acompaña.

La información bibliográfica que se necesita varía dependiendo del fin del documento, la audiencia del mismo y la difusión que se le espera dar, pero por lo general se debe incluir el nombre del autor, el título del documento y la fecha de su redacción.

Aunque algunos resúmenes tan solo señalan los contenidos del documento al que acompañan, los resúmenes más útiles le dicen mucho más al lector. Por tanto, un resumen debería representar lo más posible tanto la información cuantitativa como la cualitativa del documento al que representa, así como reflejar su razonamiento. Un resumen ha de revisar la investigación, las principales conclusiones y las recomendaciones del documento al que acompaña. Todo esto se debe llevar a cabo entre 50 y 250 palabras, dependiendo de cada situación y del límite señalado por la organización o por las normas de publicación de la institución a dónde éste se envíe. El resumen ha de ser totalmente independiente, pues a menudo será listado en los índices bibliográficos totalmente separado del documento al que acompaña.

Por último, los científicos han de confiar cada vez con más frecuencia en los resúmenes a la hora de intentar mantenerse al día de todo lo que se publica, pues les proporcionan la información básica que necesitan, con gran claridad, brevedad, concisión y precisión.

6.2.2 TIPOS DE RESUMEN

En general se puede decir que existen dos tipos de resúmenes, los informativos y los descriptivos. Los resúmenes informativos indican los contenidos del documento y por lo general incluye los apartados del propósito, el método, el ámbito, los resultados, las conclusiones y las recomendaciones. Este tipo de resúmenes suele destacar los puntos principales y no son muy extensos, suponiendo aproximadamente un 10% del total del documento. Por último, los resúmenes informativos permiten al lector decidir si le interesa continuar leyendo el documento. Esta es una clase de resumen más útil que los descriptivos, pues da tanta información como es posible condensar en un texto de estas características.

En cuanto a los resúmenes descriptivos, éstos señalan la información que contiene el documento, y constan del propósito, el método, el ámbito, las conclusiones y las recomendaciones, aunque no dan información específica

sobre ninguno de estos apartados. Por tanto, éstos no incluyen el apartado de los resultados. Por lo general son muy breves, menos de 100 palabras, y tan sólo introducen el tema al lector, que ha de leer el documento para saber los resultados del estudio. Así pues, estos resúmenes no son muy útiles para el lector, puesto que carecen de la información específica que les podría indicar lo que necesitan saber sobre el estudio llevado a cabo y sus resultados, por lo que necesitan hacerse con el documento para inspeccionar con más detalle sus contenidos.

El resumen es una clase de discurso multifuncional que se puede encontrar en muy diversos contextos, puesto que el resumen es un género que varía en gran medida según sea su propósito, longitud y audiencia (Kaplan, 1994:404). Es por tanto importante realizar una clasificación de los resúmenes respondiendo a los distintos usos que prestan, los cuales, fundamentalmente, son los siguientes:

- Resúmenes de los artículos de investigación: Aparecen tras el título, al principio del artículo, y su propósito no sólo es ayudar al lector a decidir si el texto puede resultarle de interés, sino que además adelantan una idea general de lo que se va a tratar a continuación. Su extensión aproximada es de entre 100 y 200 palabras.

- Resúmenes de ponencias en congresos: Se utilizan fundamentalmente como referencia previa a una ponencia, comunicación o conferencia, que se pretende exponer en un congreso. Tienen dos fines principales, por un lado, servir como tarjeta de visita para conseguir ser incluido dentro del congreso y, por otro, informar a los posibles asistentes de las ideas principales que van a ser tratadas, para que estos juzguen si les interesa asistir o no. Este tipo de resúmenes puede ocupar hasta dos páginas.

- Resúmenes de bases de datos internacionales (Abstracting Journals): Este tipo de resúmenes aparece en bases de datos bibliográficas

internacionales; algunas de las más conocidas son: “Dissertation Abstract International”, “Educational Resources Information Center”, MEDLINE, etc. Tienen una extensión de entre 50 y 200 palabras y la sección de identificación en éstos, juega un papel muy importante.

Los resúmenes de los artículos de investigación, los de los congresos, o los de las publicaciones de resúmenes en papel o informáticas, tienen un mismo fin, permitir al lector valorar el contenido principal de una forma rápida. Pero éste es el único aspecto que tienen en común, puesto que funcionan de un modo muy distinto y tienen relaciones intertextuales muy diferentes también. Así, como parte básica de un artículo de investigación, el propósito del resumen es dotar al lector de la información esencial acerca del artículo de una forma muy precisa y comunicativa. Por otro lado, los resúmenes de los congresos son documentos independientes, cuyo fin es lograr ser incluido en el programa del congreso; éstos por tanto tienden a ser más largos y más retóricos. Y por último, los resúmenes que aparecen en las bases de datos internacionales han sido recogidos de múltiples publicaciones y adecuados con su propio estilo, en cuanto a longitud, estructura oracional, tiempos verbales, voz, uso pronominal, abreviaturas aceptadas, etc., y son elegidos por los lectores de acuerdo a su interés por la información incluida en los mismos.

Como se puede apreciar, los resúmenes se han convertido en una herramienta útil para el manejo de la cada vez más abundante información en la comunidad científica y académica, y por esto los distintos tipos de resúmenes son diferentes entre sí. Así pues, por razones de concisión y homogeneidad, este estudio se va a centrar únicamente en el análisis de los resúmenes que aparecen en los artículos de investigación.

6.2.3 LOS RESUMENES DE LOS ARTICULOS DE INVESTIGACION

Un resumen de un artículo académico es un texto condensado y comprimido, que da información sobre el contenido y organización del artículo

al que acompaña, mucho más extenso en longitud. En otras palabras, es discurso sobre discurso. El resumen de un artículo académicos es escrito por el autor del artículo para una comunidad de profesionales que tienen unos intereses creados en el tema de que trata el resumen, aunque el escritor no tiene por qué ser conocido por los lectores. Por otro lado, este tipo de resumen consiste en un texto de una extensión bastante reducida y que puede aparecer de forma independiente. Como características lingüísticas se puede destacar que casi no hay redundancia en su lenguaje y, su información es comprimida o "empaquetada" especialmente en los grupos nominales de las cláusulas. Por último, la organización del resumen refleja la organización del artículo académico al que hace referencia.

Aunque el resumen es frecuentemente la parte más breve del artículo de investigación, a excepción del título, es de sobra conocido que constituye una de las secciones más importantes de dicho documento (Ehrlich & Murphy, 1964), indicando al lector de qué trata el texto en conjunto y ayudándole a decidir si le interesa leerlo en su totalidad (Van Dijk, 1980). Swales & Feak (1994) señalan que este tipo de resumen es más importante para el lector que para el escritor, en cuanto que un artículo de investigación no suele ser rechazado para su publicación por lo defectuoso de su resumen, aunque el editor sí puede pedir al escritor que lo retoque.

Por otro lado, Lock (1988) comenta que muchos investigadores se contentan con leer el título del artículo y su resumen, ojeando rápidamente el resto de las secciones del artículo de investigación. De hecho, los resúmenes, si están bien confeccionados, y puesto que suponen una elaboración del título y una cristalización de la totalidad del artículo, dotan de un conocimiento exacto del contenido del mismo, siendo en algunos casos esta información suficiente para su lector.

Así pues, en la fase previa a la lectura del artículo completo, un resumen puede servir como sistema de ahorro de tiempo suponiendo un mecanismo rápido para introducir al lector en el tema, despertando en él interés, o, por el contrario, desanimándose de la lectura del mismo. Además, si fuera

necesario, el resumen dota al lector de una preparación en cuanto al vocabulario y los conceptos específicos que se van a tratar, ayudándole a entender el propósito del autor al escribirlo y cómo está estructurado el texto. En la fase posterior a la lectura del artículo, el resumen contribuye a consolidar o reflexionar sobre lo que se ha leído, relacionando el texto con el conocimiento propio del lector o con su opinión. De este modo, el resumen tiene un papel predominante y debería suponer siempre el punto de partida para cualquier lectura profesional.

Como se indica en muchos manuales de técnicas de escritura (Wellborn, Green & Nall, 1961; Ehrlich & Murphy, 1964; O'Connor & Woodford, 1976; Graetz, 1985; Day, 1988; Michaelson, 1990), los autores de artículo de investigación deben darse cuenta de que muy pocos de sus colegas tienen tiempo de revisar todos los artículos que caen es sus manos y que, muchos de ellos, tienden a utilizar métodos automatizados de investigación, consultando en el ordenador los archivos de información facilitados por los servicios especializados en la difusión de resúmenes. Por eso el resumen es una de las secciones de un artículo que se lee de una forma más receptiva; no en vano está aumentando cada vez más en importancia, y transformándose en un tipo de texto muy útil por sí mismo. Además, el título y el resumen en los artículos de investigación son dos secciones que, por un lado, son las primeras en ser leídas y, por otro, sirven de resumen de la totalidad del artículo (Swales, 1990:179), pues no todo el que lee el título de un artículo de investigación continúa leyendo y, no todo el que lee el título y el resumen continúa leyendo. Así Olsen & Huckin (1991) presentan la siguiente estadística sobre un grupo de ejecutivos:

> A study of Westinghouse executives by professor James Souther found that all read the Abstract or Executive Summary and most read the Introduction, Background, and Conclusions sections. By contrast, only 15% read the body of a report. In general, these managerial readers looked for important generalizations and tended to ignore details (Olsen & Huckin (1991: 61).

Por tanto, para determinados propósitos, y si es lo suficientemente completo, el resumen puede sustituir la lectura del artículo (Gopnik, 1972). Como señala Bazerman: "the article's abstract considers the article as a whole and then makes a representation of it" (Bazerman, 1984:58). Según lo expuesto anteriormente, los resúmenes funcionan como un discurso independiente y pertenecen a un género propio. En esta línea, Swales (1990) dice:

> However we might want to characterize the relationship between an abstract and what it is an abstract of, the essence of the genre is one of distillation. Essentially, it is this distilled quality that gives abstracts their particular character and makes them easy to recognize. (Swales, 1990: 179)

También confirma la idea ya expuesta de que, a pesar de ser muy apropiados para la investigación, los resúmenes pertenecen a un área del análisis discursivo muy abandonada. En la misma línea Ventola (1994) se queja de que, por lo general, la redacción de un resumen se considera como una tarea rápida e intranscendente al final del artículo. A pesar de que esto es una realidad, también cabe decir que algunos lingüistas han analizado los resúmenes desde distintas perspectivas, la mayoría de las cuales se han centrado, bien en el proceso de lectura (Hartley, 1987), en el de escritura (Cremmins, 1982), en su estructura discursiva (Graetz, 1985; Harvey, 1986; Harvey & Horsella, 1988), en sus características lingüísticas (Gopnik, 1972), o en la relación forma-función (Salager-Meyer, 1992).

Por otro lado, hay que señalar que los resúmenes aparecen en el idioma en que se redacta el artículo al que acompañan, pero no es infrecuente la política de los editores de revistas, que exigen que se adjunte un resumen escrito en inglés, además del escrito en su propia lengua. Esta política puede causar problemas a aquellos investigadores que no dominan dicha lengua. Así St John (1987) señala las dificultades de una serie de ingenieros agrícolas de la universidad de Córdoba, llegando a la conclusión de que lo mejor era adoptar la técnica del rompecabezas, esto es:

> When writing the introduction, they sit down with all the relevant articles they have read (which are almost invariably in English). The process of writing the introduction is the one of 'lifting' expressions from the papers and combining them and adding some of their own. (St John, 1987:118)

Ventola (1994) comenta también la existencia de problemas entre los científicos alemanes, que se ven abandonados por los editores y sin ayuda financiera por parte de las instituciones para costearse una traducción apropiada al inglés. Por último, Salager-Meyer (1990b) indica que casi la mitad de los resúmenes publicados en las revistas más destacadas de medicina escritos en inglés, tanto por nativos como por no nativos, tienen problemas de organización.

A continuación nos proponemos analizar los resúmenes como un género independiente. Se prestará especial atención a las características textuales del discurso así como a la función comunicativa de las distintas divisiones retóricas de los resúmenes. Además se intentará demostrar cómo muchas de las características textuales recomendadas en los manuales de escritura, no son siempre respetadas por los investigadores con experiencia.

6.2.3.1 ASPECTOS LINGÜISTICOS

Como apunta Halliday (1993:71), al contrario de lo que se suele creer, en el lenguaje científico es mayor la dificultad que presentan los temas relacionados con la gramática que aquellos relacionados con el vocabulario. Entre los aspectos más complejos figuran las construcciones pasivas e impersonales, la longitud y complejidad de las oraciones y la cantidad de nominalizaciones posibles.

Cualquier aproximación actual al estudio del texto, parte necesariamente de una concepción del mismo como una entidad organizada o estructurada en la que las distintas oraciones o párrafos que lo componen desempeñan un

papel específico en conjunto y mantienen relaciones de diverso tipo entre sí, que hacen del texto un entramado organizativo complejo. En este apartado pretendemos describir los patrones de uso, tanto léxico como sintáctico, de una selección de términos o expresiones de alta frecuencia de utilización en la lengua de este tipo de textos. Describiremos sucintamente algunas convenciones que gobiernan la escritura de los resúmenes y las características lingüísticas de este género que son relevantes para nuestro estudio.

Siguiendo a Merton (1973), éste identifica cuatro normas que definen el "ethos" de la ciencia: universalismo, comunismo (en el sentido de compartir el conocimiento), desinterés y escepticismo organizado cuando se aproxima el apartado de las reivindicaciones (claims). El desinterés se refleja en un texto de estas características por la ausencia de autores o investigadores, significando que no tienen un interés personal en probar que una reivindicación especifica es verdad. En el discurso científico o académico, la personalidad del autor se excluye y el objeto de la investigación es resaltado, transmitiendo de esta forma la impresión de objetividad. Esta es una de las razones por las que se tiende al uso de estructuras gramaticales que ayudan a evitar mencionar el agente (por ejemplo mediante la utilización de pasivas o nominalizaciones).

Una de las características más destacadas del discurso académico es la aparición de nominalizaciones que, según Halliday, realizan la siguiente función: "package representations of processes and attributes" (Halliday, 1988:165). Además, Halliday describe el mundo del discurso académico escrito de la siguiente forma: "a nominalized world with high lexical density and packed grammatical metaphors." (Halliday, 1987: 149). Lemke (1990) considera las nominalizaciones en el discurso académico como el caso más obvio de una caracterización más general de este tipo de discurso, la condensación.

Otra característica típica del discurso académico señalada por Halliday (1988), es la prevalencia de procesos intensivos relacionales, representados por elementos verbales que relacionan procesos nominalizados de forma externa (un acontecimiento A causa un acontecimiento B), o de forma interna (un acontecimiento A prueba un acontecimiento B). Un patrón muy común en

el discurso académico es una simple cláusula que consiste en: proceso (grupo nominal) - relación (grupo verbal) - proceso (grupo nominal), en que los elementos nominales transmiten la totalidad del contenido semántico y el grupo verbal es utilizado para expresar la relación entre los procesos nominalizados. Este patrón está relacionado con otra característica del discurso académico, como por ejemplo la rara aparición de agentes animados, especialmente el investigador. Los agentes humanos están ocultos por el uso de pasivas sin agente, y de las nominalizaciones, por medio de las cuales los procesos pueden ser materializados y, por tanto, ser utilizados como agentes. Así pues, la ausencia del investigador contribuye a transmitir la impresión de que este tipo de discurso es una descripción objetiva del valor neutral de hechos.

El artículo de investigación, texto dentro del que se encuentra el resumen, es considerado el género más altamente valorado utilizado por las comunidades discursivas académicas. Por tanto, las convenciones del discurso académico y las características lingüísticas que reflejan y forman estas convenciones, se pueden observar claramente en el artículo de investigación. Myers explica las características lingüísticas presentes en los artículos de investigación en términos de la visión de la ciencia reflejada en este género:

> The professional articles create what I call a narrative of science, they follow the argument of the scientist, arrange time into parallel series of simultaneous events all supporting their claim, and emphasize in their syntax and vocabulary the conceptual structure of the discipline. (Myers, 1990b: 142)

Las estructuras pasivas son utilizadas con el propósito de enfatizar los entes estudiados y no las acciones de los investigadores. La yuxtaposición de acontecimientos simultáneos es expresada a nivel sintáctico mediante el uso de las siguientes herramientas: "complex phrases that bring a number of clauses into the same sentence, asserting them at once." (Myers, 1994, 186), lo cual implica el uso de nominalizaciones.

La impresión de escepticismo organizado cuando se llega a las reivindicaciones también se crea a través del lenguaje. Esta norma está

reflejada en la modificación de las declaraciones con el fin de indicar de forma explícita el grado de confianza del autor en la verdad de las mismas. Puesto que los autores se espera que den evidencias de la fiabilidad de sus reivindicaciones, y para cualificar sus afirmaciones, utilizan la modalidad epistémica[1] para distinguir y ayudar al lector a distinguir entre opiniones, inferencias y datos. El lenguaje es utilizado para indicar lo que es conocido, considerado, supuesto, etc. Las reivindicaciones hechas en los artículos de investigación son cuestionables y están abiertas a la polémica. De aquí el carácter tentativo de las afirmaciones.

Los manuales de escritura, por lo general, señalan ciertas recomendaciones acerca de la estructura lingüística de los resúmenes, siendo algunas de las más comunes las siguientes: escribir oraciones completas y conectadas entre sí, utilizar la tercera persona, evitar términos demasiado coloquiales, acrónimos y abreviaturas, no citar otros trabajos (y si se hace, introducir todos los datos bibliográficos en el resumen), evitar diagramas, tablas, ecuaciones, fórmulas, etc. Pero muchas de estas recomendaciones son a menudo inconsistentes. Así, por ejemplo, el ANSWA (1979) recomienda que los resúmenes se escriban en voz activa, en un único párrafo, con oraciones completas y conectadas entre sí y utilizando la tercera persona. Graetz (1985), por otro lado, señala que los resúmenes se caracterizan por utilizar el pasado, la voz pasiva, el uso frecuente de verbos modales y las oraciones afirmativas. Por otra parte, Gopnik (1972) indica que en su análisis de un gran número de resúmenes, tan sólo dos oraciones utilizaban el pronombre personal "we", siendo la voz pasiva la más utilizada en todos ellos. Por último, Swales & Feak (1994) señalan que el uso de los tiempos verbales en los resúmenes es muy complejo; por un lado, las conclusiones se expresan casi siempre en presente, mientras que habitualmente utilizan el presente o el pretérito perfecto en su introducción y, además, indican que parece existir una variación disciplinada en los tiempos verbales, en oraciones que indican resultado.

[1] Los modales epistémicos más sobresalientes son may, might y could (Vartala, 1999)

Finalmente, hemos podido constatar que, en general, existe un gran número de indicaciones precisas sobre temas lingüísticos, pero, en realidad, estos consejos además de contradecirse unos con otros en algunas ocasiones, no ayudan al escritor a realizar su resumen más correctamente. Esto se debe en gran manera a su falta de precisión, pues comúnmente no señalan en qué situación concreta se ha de utilizar un determinado uso lingüístico. Así Ventola comenta:

> There seems to be a vague global view of the way abstracts of various kinds are constructed and a very prescriptive local view of their actual linguistic realizations, i.e. what forms are frequently used and what should be avoided. But novice and non-native writers are not made aware of how to move from global aspects to local linguistic choices and vice versa. Consequently, the advice that field specialists and linguists have been able to provide to writers of abstracts tend not to be very illuminating and helpful (Ventola, 1994:334).

6.2.3.2 CARACTERISTICAS TEXTUALES

Probablemente la característica más significativa de un resumen es que tiene que ver con un breve compendio de algunos acontecimientos que tuvieron lugar por alguna razón, bajo ciertas condiciones específicas y con algunos resultados. Esto quiere decir que un resumen debería al menos dar respuesta a las siguientes preguntas:

- ¿Cuál es la naturaleza de la acción social?
- ¿Cuál es el resultado de esta acción social?
- ¿Quiénes son los participantes y cuál es la relación del papel entre ellos?
- ¿Cómo se organiza el lenguaje?

La otra característica igualmente significativa es que el *abstract* consiste en un resumen de los contenidos de otro texto, representa una visión general de la estructura discursiva el artículo académico.

Estrictamente hablando la tenacidad y cohesión no son nociones gramaticales, no tienen que ver con si una secuencia dada es gramatical, sino con la aceptabilidad y la naturalidad. Así, las oraciones en un trozo de lenguaje pueden ser gramaticales pero no constituir un texto aceptable y unificado.

Los manuales de escritura técnica sugieren que los escritores inexpertos deben seguir una serie de reglas al redactar un resumen, con el fin de lograr que sea conciso e informativo, y de que además sea un reflejo de la estructura del artículo. La mayoría de los libros de texto hablan de la existencia de dos tipos de resúmenes, el indicativo y el informativo o descriptivo.

Cremmins (1982) define como resumen indicativo el que contiene información acerca del propósito, el ámbito o la metodología, pero no sobre los resultados, conclusiones o recomendaciones. Este tipo de resumen no puede sustituir al trabajo completo.

Los resúmenes informativos, por el contrario, serían aquellos que no sólo incluyen información sobre el propósito, el ámbito y los métodos, sino también sobre los resultados, conclusiones o recomendaciones. De hecho, el aspecto fundamental de los resúmenes informativos es la información sobre los hallazgos realizados; a menudo este tipo de resumen sustituye a la lectura de todo el trabajo.

Se considera que un resumen informativo es el más apropiado para aquellos artículos de investigación que describen un estudio original, mientras que los descriptivos están principalmente dirigidos a reflejar estados de la cuestión o posturas de distintos autores.

Algunos autores señalan la existencia de otros tipos de resúmenes, como por ejemplo, informativo-indicativo, crítico, etc.

Con relación a la estructuración de los resúmenes, el ANSWA (1979) sugiere que el autor debe incluir el propósito, el método, los resultados y las

conclusiones presentes en el artículo, bien en ese orden o destacando inicialmente los resultados y las conclusiones.

Habitualmente, la estructura utilizada en cada resumen depende de los fines que persiga el autor y de su orientación hacia el lector. Se entiende que este último comparte los conocimientos básicos del tema científico que se está tratando y que, por tanto, no necesita que se le den explicaciones muy detalladas.

Los manuales recomiendan que las estructuras retóricas de los resúmenes sean un reflejo de la del artículo de investigación, haciendo las siguientes sugerencias:

BIBLIOTECA VIRTUAL MIGUEL DE CERVANTES

-begin the abstract by stating the category to which the paper belongs; -describe the purpose of investigation without paraphrasing the title; -indicate the methods used and summarize results and conclusions (O'Connor & Woodford, 1976)
-start with a statement of the problem; -explain your approach to solving the problem; -describe the principal results (Michaelson, 1990)
-place findings early in the topical sentence; -put details in succeeding sentences; -place general statement last (Cremmings, 1982)

> (i) state the principal objectives and scope of the investigation, (ii) describe the methodology employed, (iii) summarize the results, and (iv) state the principal conclusions.
>
> (Day, 1988:28)

El patrón, "Problema - Método - Resultado - Conclusión", se ha considerado (Graetz, 1985; Jordan, 1991; Salager-Meyer, 1990b) como el que mejor representa la estructura retórica de los resúmenes. Dentro de esta organización, la propia Graetz (1985), cuyo estudio versa sobre la forma en que los lectores no nativos extraen la información de los resúmenes, además de proponer este mismo esquema, también introduce otras posibilidades de organización:

BIBLIOTECA VIRTUAL MIGUEL DE CERVANTES

(I)	(ii)	(iii)	(iv)
Problem	Objectives	Objectives	Objectives
Method(s)	Purpose	Method(s)	Method(s)
Results	Experimental design	Results	Results
Conclusions	Method(s)	Validity of Results	
	Results	Conclusions	
	Conclusions	Applications	

(Graetz, 1985:126)

Sin embargo, Ventola (1993), en su estudio de cuatro resúmenes médicos, no encontró esta estructura en tres de ellos, y Nwogu (1990) tampoco encontró una estructura retórica regular en su análisis del mismo tipo de resúmenes.

Se observa que estas recomendaciones no están siempre en consonancia unas con otras y, que los autores de estos manuales a menudo no especifican cuál de los patrones que se presentan es el apropiado para un tipo de resumen en particular. Por tanto, la mayor dificultad no parte tanto de la ausencia de información, sino de la falta de comparación entre los distintos datos obtenidos.

A continuación presentamos la propuesta de Swales (1990a) para explicar las unidades semánticas de los artículos de investigación y de sus introducciones. Esta propuesta supone la versión revisada de su modelo Create a Research Space (CARS) formulado por él mismo con anterioridad (Swales, 1981). Este modelo de análisis ha sido aplicado en variadas ocasiones para el análisis de distintos tipos de textos (Crookes, 1986; Dudley-Evans, 1986; Nwogu, 1991) y es además igualmente útil para el análisis retórico de los resúmenes, como el mismo Swales señala:

> Although further research is needed, it seems to be the case that most abstracts reflect the IMRD pattern of the RA itself, allotting a sentence or two for each section. (Swales, 1990:181)

En el análisis que llevó a cabo[2], Swales encontró que la mayoría de las introducciones breves analizadas seguían un patrón de cuatro "moves" o unidades semánticas. Tras una ulterior investigación de introducciones más largas, y debido a la dificultad de separar sus dos primeras unidades semánticas, Swales (1990) modificó su patrón para incluir tres unidades semánticas más, definiendo el CARS.

[2] Swales (1981, 1983, 1984) analizó las introducciones de 48 artículos académicos, 16 de ciencias puras, 16 de biología y medicina y 16 de ciencias sociales.

MOVE 1 ESTABLISHING A TERRITORY

Step 1 Claiming centrality
and/or
Step 2 Making topic generalization(s)
and/or
Step 3 Reviewing items of previous research

↓ Declining rhetorical effort

MOVE 2 ESTABLISHING A NICHE

Step 1A Counter-claiming
or
Step 1B Indicating a gap
or
Step 1C Question-raising
or
Step 1D Continuing a tradition

↓ Weakening knowledge claims

MOVE 3 OCCUPYING THE NICHE

Step 1A Outlining purposes
or
Step 1B Announcing present research
Step 2 Announcing principal findings
Step 3 Indicating RA structure

↓ Increasing explicitness

(Swales, 1990:141)

Este modelo permite al investigador comprender la estructura retórica del discurso, porque como su autor indica:

> I have taken the ecological analogy rather further than hitherto, because it seems to me that it adequately captures a number of characteristics of RA introductions: the need to re-establish in the eyes of the discourse community the significance of the research field itself; the need to `situate' the actual research in terms of that significance; and the need to show how this niche in the wider ecosystem will be occupied and defended (Swales, 1990a:142).

Swales entiende por "move" o unidad semántica, un segmento de un texto compuesto de un conjunto de características lingüísticas (significados léxicos, significados proposicionales, etc.) que proporcionan al mismo una orientación uniforme y señalan el contenido del discurso dentro de él. Si se aplica este modelo a distintos tipos de discurso, el investigador puede observar que el "Move 1" está relacionado con el fin y la capacidad de la investigación en sí misma, el "Move 2" con el problema, y el "Move 3" con la solución y los criterios de evaluación, aunque no tienen por qué estar presentes todos los apartados en el texto.

El modelo CARS de Swales consiste en tres unidades semánticas, que se componen de varios pasos, cada uno de los cuales puede ser bien coincidente u opcional. Sobre la unidad semántica 1, sub-apartado 1 (claiming centrality), Swales dice lo siguiente:

> Appeals to the discourse community whereby members are asked to accept that the research about to be reported is part of a lively, significant or well-established research area. (Swales, 1999:144)

Esto se puede hacer de varias formas. Puede hacer referencia al interés o importancia del tema, también puede comentar el carácter clásico, favorito o central del tema, o puede señalar que hay otros muchos investigadores interesados en el tema. Este subapartado suele ocupar una oración aunque aveces ocupa dos o más. Además suele aparecer típicamente en el inicio, aunque no siempre.

El sub-apartado 2, *making a topic generalization*, representa un tipo más neutral de afirmación general que el subapartado 1. Este sub-apartado puede presentar una serie de variedades, pero en general tiene dos categorías: afirmaciones sobre conocimiento o práctica, o afirmaciones sobre acontecimientos. En general la primera categoría expresa en términos generales el estado actual de la cuestión, esto es, el conocimiento con que se cuenta, la técnica, etc. En cuanto a la segunda categoría, hay una fuerte tendencia hacia generalizaciones que tienen que ver con los acontecimientos,

en especial con el fin de establecer el territorio enfatizando la frecuencia y complejidad de la información.

Swales (1990) habla del caso específico de los artículos de investigación médicos, en concreto los del tipo *Case Report*. Son muy escasas las posibilidades de que sea publicado un artículo de estas características, esto es, en el que se incluya la descripción de un caso estándar de una enfermedad estándar; por tanto el autor está deseando incluir en las tres primeras frases la rareza del fenómeno en su propia institución médica y la falta de bibliografía que tenga algo de detalle sobre estos casos. Así pues, lo que el autor está haciendo es preparar a la comunidad discursiva a aceptar que hay un nicho (niche).

El tercer sub-apartado en este establecimiento del territorio es la revisión de uno o más elementos que el autor juzga que son relevantes para ese establecimiento. En este apartado el autor necesita relacionar lo que se ha encontrado y con quién lo ha encontrado; esto es, necesita dar detalles de los hallazgos previos, una atribución a los trabajadores de la investigación que han publicado esos resultados y una actitud hacia los propios hallazgos.

Swales considera que los dos primeros sub-apartados son opcionales, pero el tercero señala que es obligatorio, pues todos los autores de todas las áreas de investigación tienen que comentar la investigación previa llevada a cabo antes de hablar de la propia.

En la unidad semántica 2, Swales señala que aproximadamente la cuarta parte de las introducciones de artículos de investigación por él analizadas comenzaban este apartado con un conector oracional adversativo, como por ejemplo: *however, yet, unfortunately* o *but*.

En el sub-apartado 1B, *indicating a gap*, no es necesario contra-argumentar que el trabajo previo realizado es inadecuado, sino que se puede señalar que tiene una serie de limitaciones.

En el sub-apartado 1D, *continuing a tradition*, existe un reto más débil hacia la investigación previa, prueba de esto es la frecuente aparición del conector oracional *therefore* en estos contextos. Una característica distintiva importante de la unidad semántica 2 es su naturaleza cíclica (Cooper, 1985; Crookes, 1986; Hopkins & Dudley-Evans, 1988), esto es, es normal encontrar esta unidad semántica repetida en una serie de partes a lo largo de un mismo texto de estas características y generalmente alternando con los subapartados de la unidad semántica 1. Como Swales señala:

> Niche-establishment does not necessarily occur only at the end of a literature review, but may follow reviews of individual items, so that cycles of move1/step3 and move 2 recur." (Swales 1990: 158)

Con respecto a la unidad semántica 3, *occupying the niche*, su fin es convertir el hueco que se ha establecido en la unidad semántica 2 en un espacio para la investigación que justifique el artículo en curso. La unión entre las unidades semánticas es fuerte. Tras la unidad semántica 2, que aparece con mucha frecuencia, la unidad semántica 3 que la sigue puede ofrecer una serie de posibilidades como puede ser, substanciar la contra-reclamación que se ha hecho, llenar el hueco creado, responder a la pregunta específica o continuar la tradición establecida retóricamente. El elemento obligatorio en la unidad semántica 3 es el sub-apatado 1, que puede tener dos formas predominantes, que el autor indique su propósito principal, o que describa lo que considera las principales características de su investigación. En ambos casos este primer elemento es un tipo de afirmación que promete, y en ambos casos su comienzo suele estar marcado por la ausencia de referencias a la investigación previa y por las útiles referencias deícticas hacia el presente texto.

Pero a pesar de que Swales considere que este modelo también está presente en los resúmenes, Bhatia (1993) no es de la misma opinión. Así, Bhatia ofrece un análisis basado en el género de los resúmenes de los artículos de investigación, así como en el de sus introducciones, demostrando que aunque de forma aparente ambas parecen estar relacionadas muy

estrechamente, en realidad presentan propósitos comunicativos diferentes y, como consecuencia, constituyen distintos géneros, a pesar de lo similares que parezcan sus configuraciones contextuales.

Así, en términos del propósito comunicativo, el resumen presenta una síntesis precisa, fiel y representativa de la totalidad del artículo de investigación, mientras que la introducción del artículo de investigación sólo presenta el artículo sin desvelar todo lo que se incluye en él, marcando un nexo entre la investigación previa en el campo y el trabajo actual que está siendo presentado. Debido a esto, el resumen rara vez supone una discusión acerca de la investigación previa, mientras que este tema es una parte muy importante de la introducción del artículo de investigación. De forma similar, la información sobre los resultados es una parte importante del resumen, siendo esto muy raro en las introducciones de los artículos de investigación. Por último, el único aspecto en que se superponen el resumen y la introducción, considerando que esta última comienza donde el primero finaliza, está en la indicación del propósito de la investigación. Esto es necesario y bastante lógico, porque el resumen no sólo siempre precede a la introducción, sino que también puede aparecer de forma independiente, fuera del artículo de investigación.

Finalmente, tras haber definido y analizado el género de los resúmenes, procederemos a estudiar los aspectos lingüísticos del corpus seleccionado.

∵∵∵∵∵∵∵∵∵∵∵ ∵∵∵∵∵∵∵∵∵∵∵ ∵∵∵∵∵∵∵∵∵∵∵

BIBLIOTECA VIRTUAL
MIGUEL DE CERVANTES

7. Análisis lingüístico

BIBLIOTECA VIRTUAL MIGUEL DE CERVANTES

7.1 LA IMPORTANCIA DEL ANALISIS LINGUISTICO

Para hablar correctamente un idioma, es preciso tener un conocimiento exacto de una serie de aspectos fundamentales. Así, se necesita saber cómo funcionan los mecanismos que intervienen en la formación de las frases o expresiones con las que se manifiestan los distintos mensajes en dicha lengua. Además, cualquier aproximación actual al estudio de un texto, desde el punto de vista de la lengua, parte necesariamente de una concepción del mismo como una entidad organizada o estructurada, en la que las diferentes oraciones o párrafos que lo componen desempeñan un papel específico en el conjunto y mantienen relaciones de diverso tipo entre sí. Todo esto hace del texto un entramado organizativo complejo.

Por otra parte, es un hecho que la prosa científica y académica es considerada por los diversos investigadores como un tipo de escritura formal, con unas elecciones lingüísticas muy especiales (Pérez-Llantada et al, 1998); aunque también hay que tener en cuenta que, se ha demostrado que, la diferencia en el campo gramatical entre los textos científicos y los no científicos no es tanto de uso como de frecuencia o estadística (Ulijn, 1979; Salager-Meyer, 1987).

Dentro del ámbito de las lenguas para fines específicos, y a pesar de su importancia, la gramática es un aspecto que generalmente ha sido desatendido, por ejemplo, en los cursos de ESP. En esta línea, todas las teorías lingüísticas desde el estructuralismo han desechado la gramática, además de cualquier práctica metodológica basada en ella, como reacción contra el método tradicional de la traducción gramatical. Pero el hecho es que la gramática tiene un papel muy destacado en la comunicación, pues organiza el lenguaje para cubrir las necesidades comunicativas de toda expresión escrita o hablada. Así Ur la define de la siguiente manera:

> The way a language manipulates and combines words (or bits of words) in order to form longer units of meaning... There is a set of rules which can govern how units of meaning may be constructed in any language: we may say that a learner who "knows" grammar is one who has mastered and can apply these rules to express him or herself in what could be considered acceptable language forms. (Ur, 1988:4)

Los estudios recientes en torno a los artículos de investigación (escritos en inglés principalmente) se han centrado en distintos aspectos característicos de estos textos, tales como los tiempos verbales, la modalidad, los patrones de citación o el desarrollo de los párrafos. Además, estos trabajos también han variado en cuanto a su enfoque, basado en el discurso del artículo de investigación en su conjunto o con relación a componentes individuales. La sección de la introducción y sus unidades semánticas comunicativas ha sido el apartado al que se ha prestado una especial atención, pero también se han estudiado otras partes del artículo de investigación como, por ejemplo, la discusión o el resumen. Sobre la base de todo esto, Swales (1990) observa

que una conclusión principal de estas investigaciones es que, puesto que las distintas secciones del artículo de investigación realizan diferentes funciones retóricas, requieren de distintos mecanismos lingüísticos para llevar a cabo dichas funciones.

Bajo la perspectiva presentada pretendemos, en este capítulo, centrarnos en las elecciones lingüísticas que gobiernan el desarrollo interno de los resúmenes de los artículos de investigación seleccionados para nuestro estudio. Trataremos de descubrir y describir la estructura u organización subyacente de estos textos y, para ello, procederemos a definir las expresiones más sobresalientes que contribuyen a reflejar los diferentes aspectos retóricos. Posteriormente, los resultados obtenidos los utilizaremos en el capítulo 7, con el fin de analizar cómo contribuyen a interpretar las conclusiones a las que se llegue en el análisis retórico llevado a cabo en dicho capítulo.

En nuestro análisis, hemos tenido especial interés en centrarnos en estos dos aspectos, el lingüístico y el retórico, pues nos basamos en el hecho de que el uso de la dicotomía forma-función en el examen del discurso escrito ayuda a la clarificación de las diferencias existentes entre las distintas variedades discursivas; así, por ejemplo, varios investigadores ya han llevado a cabo diversos estudios en esta línea de una serie de aspectos del discurso científico (Selinker et al., 1972; Oster, 1987; Salager-Meyer et al., 1989). En estos términos, Myers (1990a) indica que la complejidad sintáctica de los textos profesionales es consecuencia de la naturaleza argumentativa del discurso científico, que implica la acumulación de ideas con vistas a apoyar una afirmación.

Como norma habitual, y dentro de las características lingüísticas peculiares de este tipo de textos, independientemente del idioma en que estén redactados, el primer aspecto que llama la atención de un texto académico o profesional es el vocabulario técnico o de especialidad, así como el uso de conceptos abstractos que contribuyen a construir una narrativa de la ciencia en cuanto a la investigación académica. Por otro lado, a nivel sintáctico, las propiedades principales de esta clase de discurso son, primero, el uso de las

construcciones pasivas e impersonales y, segundo, la longitud y complejidad de las oraciones. También es bien conocida la tendencia de los textos académicos a la nominalización o conversión de verbos en nombres. En general, este procedimiento supone la acumulación de gran cantidad de información en un pequeño espacio, lo que a su vez permite exponer un razonamiento complejo de manera más económica. Al mismo tiempo, esta mayor economía del discurso tiene como contrapartida una merma en la legibilidad del texto.

Pero además de lo anteriormente expuesto, no podemos olvidar que cada lengua estructura y organiza la realidad de manera distinta, y esto determina los componentes utilizados que son específicos de cada una de ellas.

De esta forma, aunque nuestro análisis pretende ser principalmente a nivel discursivo, se han tenido en cuenta aquellos elementos lingüísticos y propósitos comunicativos que están relacionados directamente con la organización retórica de los textos, siempre con la intención, como ya hemos indicado, de llevar a cabo una relación forma-función. Además, nos interesará especialmente observar los diferentes comportamientos tanto en base a las distintas áreas de conocimiento analizadas como entre las culturas o idiomas. Así pues procedemos a desarrollar todo esto a continuación.

Para comenzar nuestro estudio lingüístico, y con el fin de dar una idea general del tamaño del corpus examinado, en primer lugar nos detendremos a analizar la longitud de los resúmenes, en tanto en cuanto al número de palabras de que constan, como al número de oraciones que contienen.

7.2 LONGITUD DE LOS RESÚMENES

Uno de los aspectos que más condicionan la estructura y redacción de un resumen de un artículo de investigación es la restricción de su extensión. Si bien este tipo de texto ha de reflejar las ideas principales del artículo que le sigue, y además lograr atraer al lector, debido a la necesidad de ser breve y conciso, la longitud siempre se le antoja escasa al escritor, que ha de buscar todo tipo de

herramientas para resultar escueto y, a la vez, adaptarse lo más posible a las normas de publicación.

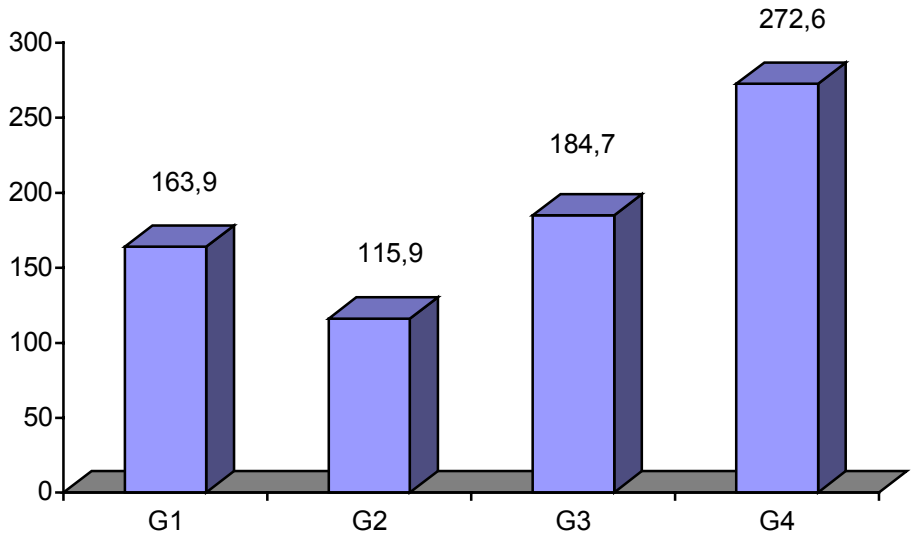
La cifra recomendada como duración máxima de un resumen de un artículo de investigación es de 250 palabras (Gartland, 1993; Day, 1988), aunque hemos podido constatar que los resúmenes, dependiendo del área de conocimiento al que pertenezcan, y de la publicación de la que formen parte, varían mucho en su extensión. Como ejemplo valga nuestro caso.

Así, en el corpus estudiado por nosotros, el número de palabras de cada resumen analizado varía entre 64 y 386. Por otro lado, la longitud de los resúmenes de artículos de investigación médicos del estudio de Martinez-Pelegrín et al.[1] (1995) oscila entre 104 y 311; con lo que esta fluctuación es ligeramente inferior a la nuestra. Si observamos tan sólo nuestros resúmenes médicos, estos van desde 83 palabras a 386, con lo que la variación de nuestro corpus estudiado sigue siendo superior a la de este autor.

En la tabla 7.2 (Apéndice 2), aparecen los datos, referentes al número de palabras, de que consta cada uno de los resúmenes que se han analizado. Estos se presentan por bloques, esto es, resúmenes lingüísticos escritos en inglés por nativos (G1), resúmenes lingüísticos escritos en español por nativos (G2), resúmenes médicos escritos en inglés por nativos (G3) y resúmenes médicos escritos en español por nativos (G4). Los resultados globales comparativos se exponen en el gráfico 7.2.

[1] Martínez-Pelegrín et al. (1995) analizaron 22 resúmenes de área de las ciencias de la salud, escritos en inglés L1, en sus aspectos lingüísticos y semánticos.

GRAFICO 7.2: COMPARACION DEL NUMERO DE PALABRAS POR RESUMEN



Como puede verse, hay cierta variación en la extensión de los resúmenes con relación a los distintos grupos. En primer lugar, se observa que la media de longitud de los textos del grupo G4 es bastante más elevada que la del resto de los grupos, siendo, por materias, los resúmenes médicos los más largos.

Se puede pensar que esto es debido a la normativa, de cada una de las publicaciones concerniente a la longitud de los resúmenes, pues como vemos en el cuadro 7.2, de un total de 16 normas de publicación de las diferentes revistas a las que pertenecen los textos del corpus, en cuatro de los casos se admiten resúmenes de hasta 250 palabras (Medicina Clínica, Revista Española de Salud Pública, enfermedades Infecciones y Microbiología Clínica) tres de ellas pertenecientes al G3 y una al G4[2]. Esto demuestra que estas directrices

[2] En las cuatro revistas españolas de lingüística, en las normas de publicación, la longitud se expresa en líneas. Para equiparar esta medida a la del resto de las publicaciones, se han contado las palabras de la primera línea de los veinte primeros resúmenes de este grupo de nuestro estudio y se ha procedido a realizar la media de palabras por línea, cuyo resultado es 11'85, esto es 12. Por tanto, cuando se habla de una longitud de 10 líneas, en nuestro estudio consideraremos 120 palabras, y cuando en las normas de publicación se pide una longitud de 12 líneas, en nuestro estudio consideraremos 144 palabras.

pueden tener cierta importancia a la hora de condicionar el diseño de un resumen, aunque no son definitivas.

Cuadro 7.2: Normas de publicación

PUBLICACION RESUMENES	NORMAS	LONGITUD
Journal of Linguistics	The manuscript of an article should be accompanied by an abstract of about 100 words summarizing the content.	84, 104, 81, 166, 180
Journal of Pragmatics	An abstract not exceeding 200 words should be provided.	215, 136, 183, 147, 179
Journal of Semantics	...must be accompanied by an approx. 200 words summary.	236, 197, 178, 177, 97
ESP	The abstract should be between 100 and 200 words in length.	145, 138, 65, 117, 253
Cuadernos de Investigación Filológica	... no debe superar las diez líneas...{*120 palabras*}	143, 101, 115, 97, 168
Contextos	...un resumen en inglés y en español de unas 10 líneas... {*120 palabras*}	105, 78, 98, 111, 152
UNED	Se incluirá al final del trabajo un resumen de unas diez líneas. {*120 palabras*}	73, 148, 118, 106, 97
Revista de Lenguas para Fines Específicos	...cuya extensión no sobrepase las doce líneas. {*144 palabras*}	106, 182, 134, 64, 122
Epidemiology	The abstract should be limited to 200 words...	246, 317, 240, 217, 273
Infections in Medicine	The abstract should not be longer than 100 words...	117, 83, 85, 110, 99

Journal of Clinical Epidemiology Reports	...a concise statement of not more than 150 (words) of what was done...	191, 184, 155, 150, 151
Medscape Respiratory Care	The abstract should not be longer than 250 words and should highlight the significant content of the article.	245, 239, 243, 229, 251
Revista Clínica Española	Debe tener una extensión aproximada de 100 palabras	150, 239, 104, 352, 338
Medicina Clínica	La extensión del Resumen para los Originales y Notas Clínicas no ha de superar las 250 palabras ni ser inferior a 150.	356, 323, 300, 368, 261
Revista Española de Salud Pública	Resumen del trabajo con una extensión entre 150 y 250 palabras.	263, 238, 247, 152, 352
Enfermedades Infecciosas y Microbiología Clínica	La extensión del resumen no ha de superar las 250 palabras ni ser inferior a 150.	277, 260, 321, 386, 165

Así, a la vista de las normas de publicación, y comparándolas con las longitudes de los resúmenes analizados, también podemos concluir que los autores son muy variables a la hora de atender a las regulaciones marcadas por los editores, que son distintas para cada una de las revistas. Esta arbitrariedad se presenta en igual medida en las publicaciones españolas y las americanas, así como en las dos materias estudiadas. Todo esto nos lleva a pensar que los editores, por lo general, no son estrictos a la hora de aplicar las reglas en el aspecto concreto de la dimensión de los textos.

Dentro del cuadro 7.2, y en la última columna, hemos subrayado todas aquellas longitudes de resúmenes que no se ajustan a las normas de publicación. De esta forma vemos que, de los 80 textos del estudio, 36 tienen

una medida superior o inferior a la estipulada (sólo hay un caso en el que la extensión es inferior), suponiendo esta cifra el 45% del total de los textos. Este dato nos hace concluir que hay un porcentaje muy elevado de resúmenes que son aceptados sin cumplir este requisito.

Como consecuencia de todo lo señalado en este apartado, nos reafirmamos en lo indicado en la introducción del capítulo, esto es, que la escritura científica y académica presenta una tendencia muy acusada a acumular una gran cantidad de información en un breve espacio físico, siempre buscando la economía del lenguaje. Este hecho es doblemente cierto en el caso de los resúmenes, que además se ven forzados por los editores de las publicaciones, viéndose obligados a utilizar un gran número de estrategias lingüísticas para lograr este fin. Ahora bien, también es verdad que los autores se encuentran aveces con dificultades para ceñirse a la extensión prescrita por las normas de publicación, o simplemente no las siguen al pie de la letra, por lo que es frecuente el que los resúmenes sobrepasen el límite establecido.

7.3 NUMERO DE ORACIONES Y LONGITUD MEDIA DE LAS MISMAS

Al redactar un texto académico o científico, el autor suele recurrir a una serie de estructuras preconstruidas que contribuyen a lograr una economía en la producción del mismo (Campoy et al. 1997). En esta línea, otro rasgo destacado de los resúmenes, a nivel sintáctico, es la complejidad de las propias estructuras sintácticas, así como su longitud, debido al alto grado de subordinación que contienen.

Por otro lado, parece que los hablantes españoles, cuando escriben en inglés, tienen la idea preconcebida de que la extensión de las oraciones es un factor relevante para redactar un "buen" inglés, y es común pensar que la mayor dificultad radica en cómo acortar las frases. Este sentimiento es también habitual para los nativos de otras lenguas como es el caso de los alemanes (Ventola, 1994).

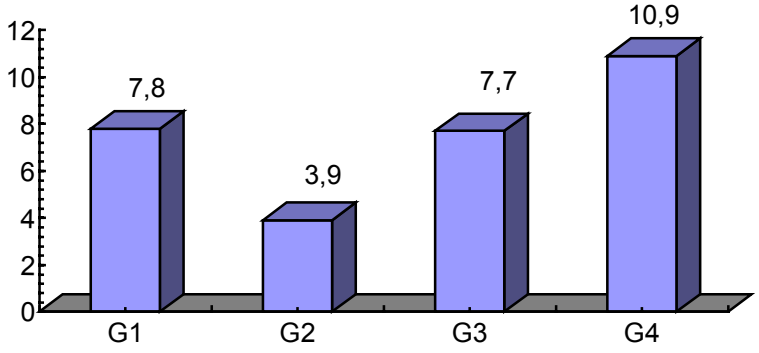
Es interesante, en este punto, hacer mención al trabajo llevado a cabo por Montaño-Harmon[3] (1991) en el que se comparan redacciones escritas por alumnos de enseñanza media mejicanos (que escriben en español) y norteamericanos (que escriben en inglés). La autora, tras este estudio, llegó a diversas conclusiones en cuanto a la longitud de los textos. En primer lugar, las redacciones mejicanas eran más largas en general que las norteamericanas. En realidad, las primeras tenían menos oraciones que las segundas. Además, las oraciones escritas en español tendían a ser largos tramos sin interrupción que se conectaban por la conjunción "y", o sin ninguna conjunción o signo de puntuación que mostraran una separación entre oraciones. Por el contrario, los estudiantes angloamericanos utilizan oraciones simples, compuestas por sujeto, verbo y complemento, o por oraciones complejas cortas.

Este estudio, en cierta manera, refleja la forma de pensar que se suele tener a la hora de comparar textos escritos en español y en inglés. Nos proponemos a continuación observar si nuestro análisis confirma o no estos datos.

Para comprobar si tiene fundamento el arquetipo de que las oraciones inglesas son más breves que las españolas, procederemos al recuento del número de oraciones de que consta cada resumen del corpus, así como del número de palabras que comprende cada una de ellas. Presentamos los resultados obtenidos, en cuanto al primer aspecto, en la tabla 7.3.A (Apéndice 2), en la que se incluye el número de oraciones de cada resumen. En el gráfico 7.3.A se indican los datos globales comparativos entre los cuatro grupos analizados.

[3] Montaño-Harmon (1991) analizó 200 redacciones de alumnos de enseñanza media, pertenecientes a cuatro grupos: (1) textos en español de estudiantes mejicanos, cuya lengua materna es el español, (2) textos en inglés L2 de hablantes nativos de español de Méjico y que residen en USA, (3) textos en inglés escritos por estadounidenses de origen mejicano, (4) textos en inglés L1 producidos por estadounidenses. El fin del análisis es la búsqueda de patrones discursivos no ingleses.

GRAFICO 7.3.A: COMPARACION DEL NUMERO DE ORACIONES POR RESUMEN



Las cifras obtenidas demuestran que el mayor número de oraciones por resumen corresponde de nuevo al apartado G4, siendo el G2, con gran diferencia, el grupo que consta de una cantidad menor. Incluso se observa algo más pues, por idiomas, en español el comportamiento es muy diferente en cada una de las dos áreas de conocimiento, al haber una gran diferencia de número de oraciones entre una y otra. Por el contrario, en inglés este aspecto es mucho más uniforme. También hay que decir que son aún más desiguales los resultados de las áreas de conocimiento, sobre todo en el caso de los textos lingüísticos.

Estos resultados generales expuestos en el párrafo anterior tienen cierta similitud con los que obtuvimos en el estudio llevado a cabo en nuestra Memoria de Licenciatura[4]. En ese trabajo analizamos resúmenes del campo de la medicina. La conclusión a la que llegamos fue que los textos españoles constan de un número menor de oraciones y con una extensión mayor que los ingleses. Esta conclusión es por tanto también verdad para los resúmenes del campo de la medicina analizados en el actual trabajo, aunque no ocurre lo mismo con los pertenecientes al campo de la lingüística, pues, como ya hemos señalado, en

[4] En nuestra Memoria de Licenciatura analizamos 60 resúmenes de artículos de investigación del campo de la medicina (epidemiología) en sus aspectos lingüísticos y retóricos.

estos últimos es notablemente inferior el número de oraciones por resumen en español.

Pero en base a la desigualdad de los datos obtenidos, podemos deducir que estos datos por sí solo no aporta mucha información y, pensamos que, será mucho más útil la comparación entre las longitudes de las diversas oraciones.

Si tenemos en cuenta de forma individual cada grupo, vemos que hay una considerable variación en el número de oraciones de que constan los resúmenes. Así, el G1 posee resúmenes con longitudes que van desde tres oraciones hasta veinticuatro. Este es el caso más llamativos con diferencia, aunque también hay sensibles variaciones en los otros tres grupos. Por tanto, se observa un notable desequilibrio respecto al número de oraciones que componen cada resumen, especialmente en el caso de los resúmenes lingüísticos escritos en inglés. Este dato no concuerda con el análisis llevado a cabo por Melander et al.[5] (1990) que, al contrario que en nuestro caso, observaron una gran variación en cuanto al número de oraciones entre los resúmenes lingüísticos escrito en sueco; así su corpus contenía desde resúmenes con dos oraciones a otros con veinte. Por el contrario, sus resúmenes ingleses se caracterizan por una mayor uniformidad.

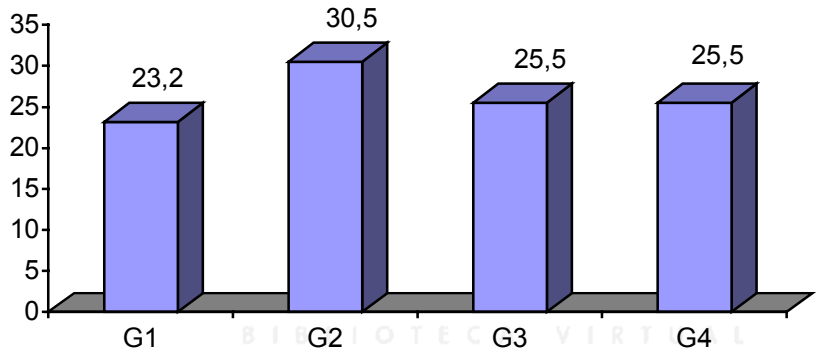
A continuación, procedemos a comparar el segundo aspecto que nos ocupa dentro de este apartado, la longitud de las oraciones. En la tabla 7.3.B (Apéndice 2) presentamos el número medio de palabras que contienen las oraciones y en el gráfico 7.3.B se incluyen los resultados globales de forma comparativa, con relación a los distintos grupos analizados.

Se observa que contienen oraciones más largas los textos españoles del área de conocimiento de lingüística, mientras que dentro del ámbito de la medicina hay una coincidencia absoluta (25'5) de las extensiones de estas

[5] Melander et al. (1993)estudiaron 60 resúmenes de las áreas de conocimiento de la medicina, la biología y la lingüística, escritos en inglés L1 y sueco L1, acerca de sus aspectos lingüísticos y retóricos.

unidades en las dos lenguas. Este último resultado es bastante similar al obtenido por Nwogu[6] (1990), que concluye tras su estudio de resúmenes médicos escritos en inglés por nativos, que la media de palabras por oración es de 26'3.

GRAFICO 7.3.B: COMPARACION DEL NUMERO DE PALABRAS POR ORACION



Por tanto, a la vista de estas cifras observamos que, en nuestro corpus, dentro del ámbito de la medicina, las longitudes de las oraciones son muy similares en ambos idiomas y, además, estos datos no apoyan la teoría expuesta anteriormente de que el idioma inglés se compone de oraciones más breves que el español. Por el contrario, esta tesis sí parece avalada por los resultados del campo de la lingüística, donde las oraciones españolas son más largas que las inglesas.

7.4 VOZ

Uno de los rasgos lingüísticos más evidentes y mejor estudiados de los registros científicos y académicos es la exagerada utilización de la voz pasiva, que contribuye a crear la impresión de impersonalidad tan característica de este tipo de textos. En realidad, se trata de una de las muchas manifestaciones de

[6] Nowogu (1990) analizó 30 resúmenes de artículos de investigación escritos en inglés L1, seleccionados de cinco publicaciones médicas de renombre mundial, en base a sus características retóricas.

cortesía (Brown & Levinson, 1987), típicas de la interacción entre el investigador y el resto de la comunidad investigadora (Myers, 1989). Myers, afirma lo siguiente respecto a este tipo de discurso: "One researcher must always humble himself or herself before the community as a whole." (Myers, 1989:4). Esto incluye, por ejemplo, el hecho de que el académico tienda a mitigar su protagonismo en las investigaciones y eventual descubrimiento de que se da cuenta en un artículo. Así pues, la voz pasiva y otras construcciones impersonales tienen por efecto el desplazar al investigador de la posición enfática del sujeto y conferir la falsa impresión de que el estudio se desarrolla por sí solo.

En esta línea, existen otras razones para la elección entre la voz pasiva o la voz activa dentro de los textos académicos y científicos, dependiendo del tipo de afirmación que se quiera expresar. Swales (1985a) afirma que es probable que en cualquier libro de texto de física, química o ingeniería, al menos la tercera parte de los verbos finitos estén en voz pasiva. Salager-Meyer (1989) señala que un texto científico formal, con una función puramente informativa, utiliza con mucha frecuencia la voz pasiva. Con referencia a la voz activa podemos decir que, dentro del lenguaje académico y científico, y siguiendo a Tarone et al. (1988), ésta se utiliza para indicar la elección individual del autor, recurriéndose a utilizar la voz pasiva para señalar el procedimiento establecido. Otro uso de la voz activa es el de reflejar el estudio propio del investigador, mientras que la voz pasiva presenta el trabajo de otros; pero si éste último, esto es, el trabajo de otros estudiosos, se presenta como contraste al del propio autor, en este caso aparecerá en voz activa. Asimismo, la voz pasiva se utiliza cuando se habla de los estudios propuestos por el propio científico.

En general, el uso de una u otra voz está determinado por la necesidad de enfatizar una idea, o por la longitud excesiva de un elemento determinado. Además, las oraciones pasivas suelen ser más breves, caracterizándose por su impersonalidad, concisión, objetividad y por dar importancia a los hechos más destacados.

El corpus de nuestro estudio consta de un total de 912 verbos finitos. En los resúmenes escritos en inglés se han considerado como verbos en voz pasiva tanto los realmente pasivos como los denominados estativos (Lackstrom, Selinker & Trimble: 1970). Dentro de los textos en español, se consideran construcciones en voz pasiva las que se forman con "se + voz activa", así como a partir de la voz pasiva cognada de la inglesa, que consisten en el auxiliar "ser" más el participio pasado del verbo que se conjuga. Esta última construcción, sin embargo, se utiliza mucho menos, restringiéndose habitualmente a los casos en que se menciona el agente.

Si observamos los datos totales obtenidos, vemos que los verbos en voz activa (698) superan por un alto porcentaje (76,3%) a aquellos en voz pasiva (218). Esta gran diferencia de uso entre la voz pasiva y la voz activa, no se refleja de forma tan llamativa en el estudio llevado a cabo por Martínez-Pelegrín et al. (1995), que analizó resúmenes del área de las ciencias de la salud, anotando una aparición de un 59,09 % de formas activas.

Al analizar los resultados en base a las diferentes áreas de conocimiento, vemos que en los textos de lingüística, de 403 verbos totales, los verbos en voz activa (329) superan en alto porcentaje (81,6%) a aquellos en voz pasiva (74); y que en medicina, de 513 verbos totales, los verbos en voz activa (369) también superan en un alto porcentaje (71,9%), aunque no tan alto como en el caso anterior, a aquellos en voz pasiva (144). Estos datos concuerdan con los obtenidos por Salager-Meyer[7] (1990a) en cuyo estudio sobre los tiempos verbales en 84 resúmenes médicos en inglés, éstos también aparecen mayoritariamente en voz activa. También vemos que este comportamiento no es común para todos los géneros. El estudio de Hanania & Akhar[8] (1985) sobre textos de física comparados con textos de biología, encontró un bajo porcentaje

[7] Salager-Meyer (1990ª)analizó 77 resúmenes médicos escritos en inglés L1, entre 1986 y 1989, y procedentes de 37 publicaciones médicas diferentes.

[8] Hanania & Akhtar (1985)analizaron 20 Tesis doctorales en inglés L1, de los campos de la biología, la química y la física, centrándose en el análisis de los verbos finitos con respecto a la voz, tiempo, aspecto y modalidad.

de oraciones pasivas en el primer grupo. Además, Estevez et al.[9] (1996), tras su análisis de ocho artículos de investigación médicos, en todas las secciones de dichos artículos (introducción, métodos y materiales, resultados, discusión) computaron un uso más elevado de la voz activa que de la pasiva.

Sin embargo, por el contrario, Tarone et al.[10] (1981) observaron un alto porcentaje de oraciones pasivas en su estudio sobre textos de astrofísica. También, Melader et al. (1993) han realizado un estudio en el que han llevado a cabo una comparación de resúmenes escritos por suecos y norteamericanos, en los campos de la biología, ginecología y lingüística. Aquí, los autores encontraron un alto uso de la voz pasiva en los resúmenes lingüísticos analizados. Sus resúmenes escritos en sueco generalmente también se caracterizaron por la impersonalidad, apenas haciendo referencia al autor, e incluían un alto número de oraciones pasivas. En cuanto al grupo de resúmenes escritos por suecos en inglés, estos eran más uniformes, presentado pocos casos del uso del pronombre de primera persona o de referencias al autor, y también un gran uso de la pasiva.

Una razón para la variación en la aparición de la voz pasiva en las diversas variedades de textos, puede ser la diferente tipología de los textos, así la física, a diferencia de la biología y la astrofísica, es una ciencia eminentemente teórica.

[9] Estevez et al. (1996) analizaron ocho artículos de las ciencias de la salud, escritos en inglés y publicados en otras tantas revistas de renombre internacional, con el fin de estudiar el uso de los tiempos verbales y su valor semántico.

[10] Tarone et al. (1981)examinaron dos artículos, en inglés L1, del campo de la astrofísica en cuanto a la voz.

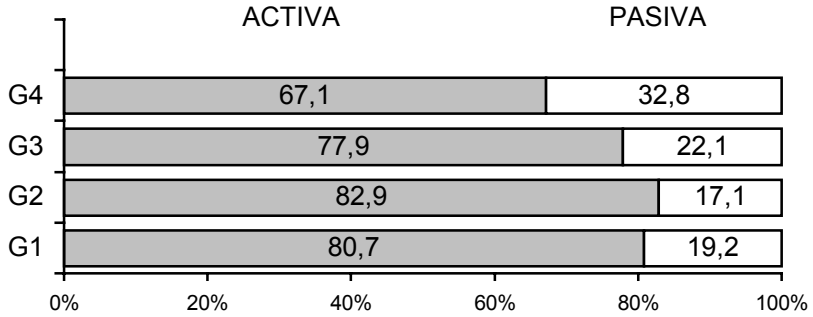


GRÁFICO 7.4: COMPARACIÓN VOZ ACTIVA Y VOZ PASIVA

A continuación presentamos un cuadro comparativo, gráfico 7.4, con los datos de las cifras finales del análisis del corpus respecto a cada uno de los cuatro grupos (en la tabla 7.4 del Apéndice 2 se incluyen datos más detallados).

Al contemplar el gráfico 7.4, y a la vista de estos datos, se puede concluir que, al utilizarse la voz activa con más frecuencia en todos los grupos, se está concediendo una gran importancia a la responsabilidad del autor de la investigación. Estos hallazgos son parecidos a los obtenidos por Wingard[11] (1981) en su análisis de cuatro artículos médicos, en los que observó un mayor uso de la voz activa (60%) frente a la pasiva. Pero también vemos que nuestro estudio no coincide con los realizados por Williams[12] (1994) sobre textos médicos y Valero & Calle[13] (1997) acerca de resúmenes médicos en inglés y en español. En ambos casos se observa que los textos españoles utilizan la voz activa con más frecuencia que los ingleses; por el contrario, en nuestro corpus, el único caso en que esto ocurre es dentro de los textos de lingüística españoles, y por un porcentaje bastante escaso.

[11] Wingard (1981) analizó cuatro trabajos de investigación del campo de la endoscopia, escritos en inglés L2.

[12] Williams (1994) comparó dos informes de investigación escritos en español por autores distintos y traducidos al inglés por una misma persona.

[13] Valero y Calle (1997) analizaron ocho resúmenes, escritos en inglés L1, obtenidos de otras tantas reseñas médicas, sobre cáncer de pecho.

En otro orden de cosas, después de analizar las construcciones pasivas hemos constatado que, los textos en inglés hacen un uso mayoritario del verbo to be + participio pasado (89 de 92), mientras que los textos españoles prefieren el uso de la pasiva refleja (se + verbo activo) apareciendo esta construcción en 115 de los 124 casos totales.

Por otro lado, frente a lo sugerido por Valero (1996), señalando que los textos ingleses no suelen utilizar la pasiva en pretérito perfecto, a diferencia de los españoles donde esto sí ocurre, en nuestro estudio sí aparecen estructuras de este tipo dentro de los textos ingleses, no apareciendo ningún caso en los resúmenes españoles. Estos resultados se pueden observar a continuación:

Textos españoles		Textos ingleses	
Pretérito perfecto	Pasado simple	Pretérito perfecto	Pasado simple
0	7	12	22

Presentamos a continuación dos ejemplos del uso de oraciones de relativo con un verbo pasivo:

Nº 5.3: ... la explicación de las relaciones que se establecen entre los personajes.

Nº 4.1: Issues that are described include...

Respecto a este tipo de estructura, podemos decir que su uso es más frecuente en el corpus inglés (14 casos) que en el español (9 casos). De nuevo, estos resultados no van en consonancia con Valero (1996) que señala que los textos españoles prefieren esta construcción mientras que los ingleses se sirven del participio pasado.

Por último, hemos analizado el uso de la primera persona tanto singular como plural, con los siguientes resultados.

	G1	G2	G3	G4
Primera persona plural	27	14	22	2
Primera persona singular	5	0	0	0

En primer lugar, puesto que la primera persona singular tan sólo aparece en el G1 y en 5 ocasiones, no merece la pena hacer mención a este dato. Se observa, pues, un mayor uso por parte de los norteamericanos de la primera persona plural y esto se contrapone con lo expresado por Pettinari[14] (1984), en su estudio sobre este tipo de estructura escrita entre cirujanos ingleses en este idioma y españoles en inglés, apuntando que el español puede estar seleccionando una forma lingüística que es apropiada para la expresión oral pero que no lo es para la expresión escrita.

BIBLIOTECA VIRTUAL MIGUEL DE CERVANTES

7.5 TIEMPOS VERBALES

En este apartado procederemos a analizar los tiempos verbales finitos presentes en nuestro corpus. Los resultados de este análisis serán utilizados en el próximo capítulo con el fin de examinar cómo el significado expresado por los distintos tiempos está relacionado con la función comunicativa de las diferentes divisiones retóricas de los resúmenes.

El análisis del uso de los tiempos verbales en el discurso científico ha sido un tema al que se ha dado una gran importancia, dentro de los estudios gramatico-retóricos de varias investigaciones llevadas a cabo por estudiosos americanos y británicos (Selinker et al., 1972b; Lackstrom et al., 1973; Oster, 1981). Estas han concluido que la elección de los tiempos verbales en los textos académicos y científicos depende de ciertas consideraciones retóricas. Por otro lado, White (1974) comenta que la distribución de los grupos verbales en este tipo de discurso refleja el propósito o el papel comunicativo del usuario.

Existen una serie de estudios que han aportado información en cuanto al uso de los tiempos verbales en el ámbito académico y científico (Lackstrom et al., 1973; Oster, 1981; Selinker et al., 1976, 1978; Swales, 1981). Así Lackstrom et al. (1970) señalaron que la elección de los tiempos verbales en esta clase de textos depende de consideraciones retóricas y temáticas, como puede ser el nivel de generalidad dado a una afirmación. Por otro lado, Trimble (1985) presentó tres usos "no temporales" de los tiempos verbales: (1) la descripción de un mecanismo o aparato, (2) las referencias textuales a un gráfico o ilustración y (3) la referencia a una investigación previa.

En esta línea, Conrie (1985) señala que el significado temporal básico de un tiempo verbal se mantiene constante, independientemente de su uso en un contexto particular. De acuerdo con esta perspectiva, las interpretaciones que un tiempo verbal puede recibir en un entorno específico se explican mejor lingüísticamente, esto es, no únicamente en términos de sus usos contextuales, sino también en términos de la interacción entre el significado independiente y dependiente del texto.

Por tanto, en base a todo lo anteriormente expuesto, partimos de la idea de que una teoría adecuada del uso de los tiempos verbales en el ámbito del discurso académico y científico debe explicar no sólo las restricciones obligatorias del uso de los tiempos verbales, sino también las elecciones estratégicas que dotan a los escritores con la capacidad de manipular las referencias temporales para sus propios fines retóricos.

En el presente análisis y con relación a los verbos finitos, para el corpus de textos ingleses consideraremos los siguientes tiempos verbales: presente, pasado, pretérito, futuro e imperativo; mientras que para el corpus de textos en español se contemplarán los mismos tiempos verbales a excepción del pasado, que lo dividiremos en pretérito indefinido y pretérito imperfecto. Además, también

[14] Pettinari (1984) analizó catorce informes quirúrgicos escritos por cuatro cirujanos hablantes nativos de inglés, en cuanto a la función de la alteración gramatical.

conviene señalar que el pretérito perfecto o *present perfect* es el representante más común de los tiempos perfectos.

Los verbos finitos han sido estudiados procediéndose a su cálculo de aparición dentro de los textos y en cuanto a los diferentes grupos de textos, sin hacer distinción entre las oraciones principales y las subordinadas. Antes de exponer los resultados obtenidos, presentamos a continuación los significados básicos de los tres tiempos verbales más comunes en los resúmenes de los artículos de investigación: pasado, presente y pretérito perfecto.

7.5.1 PASADO

En cuanto al pasado simple podemos decir que las funciones que desempeña este tiempo verbal en inglés suelen coincidir con el español. Su principal objetivo es describir o informar de los métodos y resultados obtenidos en la investigación. Como significado general, el pasado hace referencia a una situación que ocurrió con anterioridad al momento de la declaración.

En el género que nos ocupa, esto es, el de los resúmenes de los artículos de investigación, el pasado simple expresa la secuencia de los procedimientos que se presentan en la investigación que se lleva a cabo, por ejemplo, método, propósito... Además, con el uso de este tiempo verbal también se destaca la trascendencia de los resultados que se presentan en el estudio. Por último, el pasado puede indicar los resultados de investigaciones previas o hablar de los antecedentes al hecho que se comenta, cuando se menciona el tiempo concreto, siendo en este punto en el que se muestran ciertas diferencias según la función retórica que se esté expresando.

7.5.2 PRESENTE

El tiempo presente, en su significado básico, hace referencia a una situación que incluye o coincide con el momento en que se profiere. Puede

también aludir a situaciones que comprenden un periodo de tiempo muy superior al del momento presente. En el lenguaje académico, el presente refleja la relevancia del estudio que se está realizando, resaltando su posible generalización. También tiene una función descriptiva (clasificaciones, descripciones de propiedades, de métodos, de equipos o de resultados ilustrados).

Por otro lado, este tiempo verbal además puede manifestar las implicaciones del análisis así como la necesidad de una investigación futura. Asimismo, el presente muestra la intervención del autor de un modo directo o expresando una opinión (por ejemplo: it seems / parece que), o tiene una función introductoria de estilo indirecto (it seems that / se sabe que). Igualmente, designa los aspectos ya conocidos por la comunidad académica, presentando generalizaciones atemporales y genéricas, verdades universales, definiciones y teorías empíricas aceptadas. Por último, el presente señala el propósito del estudio.

7.5.3 PRETERITO PERFECTO

El sentido general del pretérito perfecto refleja la relevancia constante de una situación previa en el momento actual. Este tiempo expresa la relación entre el momento del estado resultante de una situación previa y el momento en que tuvo lugar esa situación. Esto suele ocurrir al principio de la investigación. El pretérito perfecto se utiliza para presentar otras publicaciones anteriores, señalando en alguna medida cierto desacuerdo con los hallazgos presentados o para identificarse con ellos.

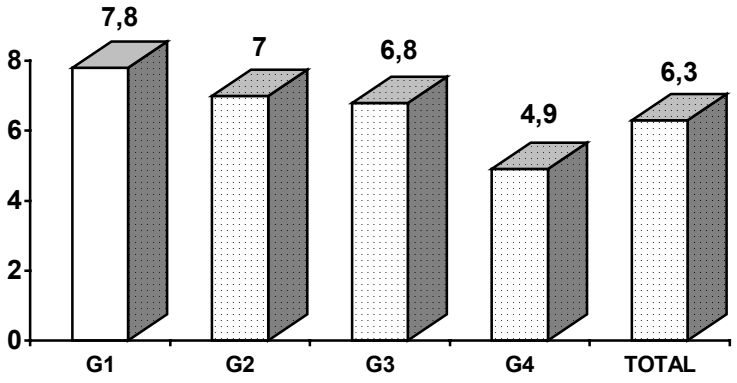
Selinker et al. (1972) indican que este tiempo verbal se usa para informar sobre la investigación con una relevancia inmediata para el estudio que se está llevando a cabo. Semánticamente constituye una especie de puente entre el pasado y el presente, a veces con la intención de dar énfasis al presente o para introducir datos o investigaciones del presente. Williams (1994), por otro lado, señala que el español a menudo utiliza el pretérito perfecto en serie, para dar

cuenta de investigaciones presentes. Por el contrario, el inglés únicamente acepta el uso de dicho tiempo verbal al comienzo, para continuar el resto del texto con el pasado simple. Esta diferenciación procede del hecho de la diferente visión que tienen ambos idiomas cuando la acción ya ha finalizado pero de forma reciente o próxima al presente. En estos casos el español acepta el uso del pretérito perfecto pero el inglés únicamente utiliza el pasado simple.

7.5.4 ANALISIS DE LOS TIEMPOS VERBALES

Nuestro corpus se compone de 912 verbos finitos; de este número 480 corresponden al corpus escrito en inglés (G1 + G3), y el resto (432) al corpus escrito en español (G2 + G4). Además, el porcentaje de aparición de verbos, con respecto a otro tipo de palabras, es del 6'3%; este índice varía para los cuatro grupos, como se observa en el gráfico 7.4.A. Así, vemos cómo los nativos ingleses utilizan proporcionalmente muchos más verbos que los españoles. De esta forma, el corpus inglés contiene un 7'3% de verbos, mientras que el español sólo incluye un 5'5% ,. Este dato está en línea con el que obtuvimos en el estudio llevado a cabo en nuestra Memoria de Licenciatura, en el que el porcentaje total

GRAFICO 7.4.A: % DE APARICION DE VERBOS

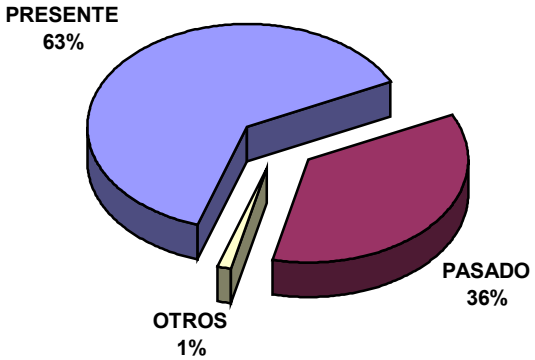


de aparición de verbos fue de un 7%; siendo de un 7'3% en el corpus inglés y de un 5'6% en el español. Por otro lado, si el análisis lo realizamos por géneros, también es interesante observar que el corpus médico, con un 4'5%, tiene un

porcentaje de uso de verbos mucho más bajo que el lingüístico, que se eleva hasta el 9'4%.

Teniendo en cuenta la totalidad de nuestro corpus, el tiempo verbal que aparece con más frecuencia es el presente (62'7%), siendo el porcentaje de uso del pasado bastante más bajo (35'9%). Además, estos dos tiempos destacan con mucha diferencia sobre el resto (ver gráfico 7.5.B).

GRAFICO 7.5.B: TIEMPOS VERBALES



Si analizamos cada grupo (ver gráfico 7.5.C), en cuanto al uso por separado del presente, pasado y pretérito perfecto, se observa un comportamiento muy similar en los dos apartados de los textos lingüísticos, el G1 y G2; aquí el uso de tiempos presentes supera muy ampliamente al de los pasados. Sin embargo, los textos médicos no tienen una composición tan homogénea como los anteriores. Así, los escritos en inglés contienen más verbos en presente, aunque no en un índice tan elevado como en los casos previos. Por el contrario, los resúmenes escritos en español, consta de un número superior de verbos en pasado que de verbos en presente. Este es el único caso en que esto ocurre.

Los tiempos verbales que englobamos bajo la etiqueta de presente son los siguientes:

Presente simple
Presente continuo
Presente de subjuntivo

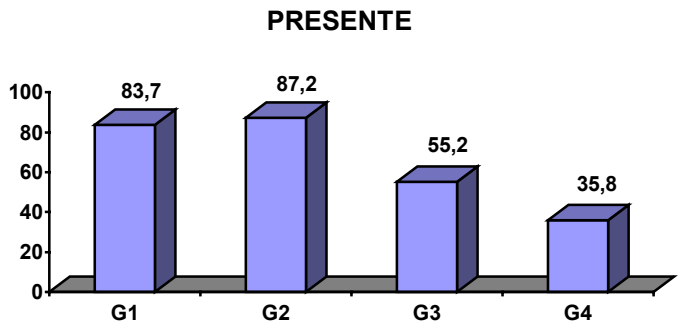
Del total de los 572 verbos que componen este grupo de tiempos presentes, 563 son presentes simples, esto es, el 98'4% del total. Así pues, el resto de los tiempos aparecen en un índice prácticamente insignificante.

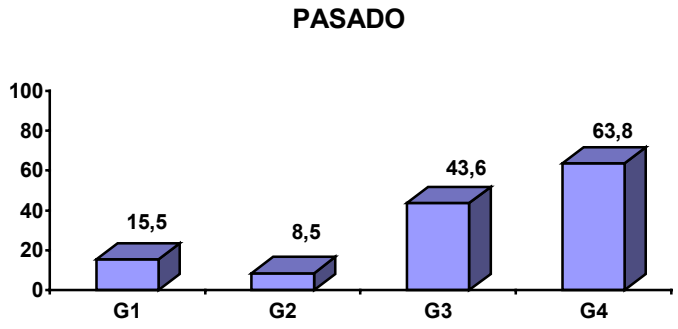
Los tiempos verbales que se recogen dentro de la denominación de pasado son los siguientes:

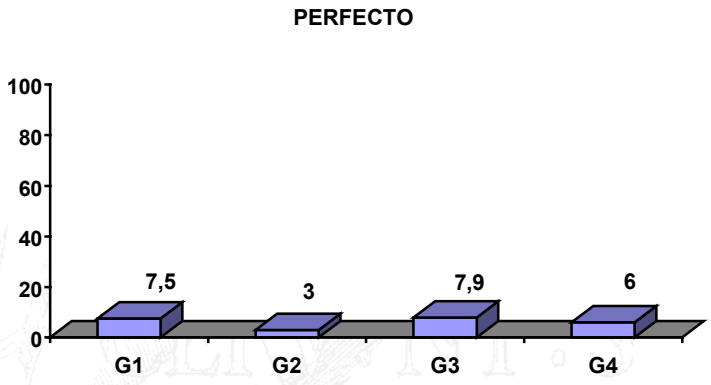
Pasado simple
Pasado continuo
Pretérito imperfecto
Pretérito indefinido
Pretérito pluscuamperfecto
Pretérito imperfecto de subjuntivo

BIBLIOTECA VIRTUAL MIGUEL DE CERVANTES

GRAFICO 7.5.C: TIEMPOS VERBALES POR GRUPO







Bajo la denominación de pasado simple con que se ha etiquetado al corpus inglés, en español se engloban el pretérito imperfecto y el pretérito indefinido; el primero de estos tiempos verbales no tiene una traducción exacta en inglés. Así pues, teniendo en cuenta esta consideración, y tomando las cifras globales de ambos idiomas, vemos que, de un total de 278 verbos que componen este grupo, aparecen 261 pasados simples (pasado simple: 104, pretérito imperfecto: 20, pretérito indefinido: 137), esto es el 93'8% del total. De nuevo el porcentaje del resto de los tiempos verbales que aparecen en el corpus es muy poco significativo.

En cuanto a los tiempos perfectos, el pretérito perfecto es el más utilizado con un 94'8% de aparición de entre todos los pertenecientes a este grupo. Esto es así para los cuatro grupos. Pero, como podemos ver en el gráfico 7.5.C, el índice de presencia de tiempos perfectos frente a los presentes y pasados es bastante más inferior.

Si comparamos nuestros resultados con los obtenidos en otros estudios, vemos que en el campo de la medicina sí coinciden con el trabajo llevado a cabo por Valero y Calle (1997), que advirtieron que los textos ingleses emplean menos el pasado que los españoles; pero no se ajustan a los resultados obtenidos por Salager-Meyer (1990a), que estudia sólo textos en inglés, y que concluyó que el tiempo más utilizado es el pasado (51'4%) frente al 32'8% en presente. Ampliando la comparación a otras áreas de estudio, los datos que hemos obtenido en el presente estudio sí coinciden en cuanto a idiomas con los de Hanania & Akhatar (1985) que en los textos en inglés L1 analizados por ellos observaron que, en su corpus, el tiempo presente aparecía el doble de veces que el pasado. También nuestros resultados concuerdan con los resultados de nuestra Memoria de Licenciatura, que fueron los siguientes: el tiempo verbal más frecuentemente usado fue el presente (48%), seguido del pasado muy de cerca (45%). Por otro lado, desglosado por idiomas, en ese estudio, el corpus inglés constaba de un 52'6% de verbos en presente y un 41'1% en pasado, mientras que el español contenía un 51'7% de verbos en presente frente a un 39'3% en pasado. Finalmente, no hay semejanza entre nuestros datos y los obtenidos por los siguientes dos autores. Wingard (1981), por un lado, que estudió textos escritos en inglés L2, por tanto no tienen por qué seguir la pauta de nuestros textos L1, contabilizó un porcentaje ligeramente superior de tiempos en pasado (40%) que en presente (39%); y Williams (1994) , por el otro, que comparó textos escritos en español L1 y su traducción al inglés por los mismos autores, señaló que, en su corpus total, el presente aparecía un 38% frente al 62% del pasado y, comparando ambos idiomas, el inglés utilizaba el pasado mucho más que el español, predominando los tiempos perfectos en éste último.

De vuelta a nuestro trabajo, con relación al índice de aparición de otros tiempos verbales, esto es, futuro y condicional, su índice conjunto de aparición (futuro + condicional = 1'42%) es tan bajo comparado con el del presente, el pasado y el perfecto, que no merece la pena hacer más mención a ello.

Para concluir, podemos decir lo siguiente: Si consideramos los corpus totales, los resultados obtenidos en nuestro trabajo actual coinciden en el uso

mayor del presente con nuestra Memoria de Licenciatura y con el trabajo de Hanania & Akhatar. Por el contrario, el resto de los estudios presentados tienen un mayor uso del pasado que del presente, aunque en distintos índices, como se ha visto.

Si observamos el comportamiento de los tiempos verbales en ambos idiomas, Williams observa un mayor uso del pasado en su corpus inglés que en el español, que presenta un mayor uso de tiempos perfectos; mientras que Valero y Calle, así como nuestra Memoria de Licenciatura, computan un mayor uso del pasado en el corpus español, coincidiendo con nuestro estudio actual.

7.5 MODALES

BIBLIOTECA VIRTUAL MIGUEL DE CERVANTES

Luzón et al. (1997) señalan que un estudioso, a la hora de redactar un trabajo de investigación, debe tener en cuenta una serie de pautas, que se pueden resumir en los siguientes puntos:

> (i) Exactitude and veracity. Facts should be reported accurately and any assertion must be validated by evidence or by general experience.
> (ii) Objectivity. The author must provide evidence which proves the reliability of what he/she says.
> (iii) Modality. Assertions must be qualified, expressing the speakers degree of confidence in their truth.
>
> (Luzón et al. 1997:165)

Los científicos y académicos, a la hora de redactar textos relacionados con su profesión, a menudo utilizan la modalidad con el fin de huir de cualquier compromiso o relación con lo que ellos mismos piensan que pueden ser las respuestas a sus planteamientos. La razón para este comportamiento puede radicar en que su búsqueda por resolver las cuestiones aún sin responder en la investigación existente, les fuerza a ser cautelosos con el uso de su idioma.

Es cierto que la subjetividad es un criterio esencial en la modalidad, puesto que tiene que ver con actitudes y opiniones y, por tanto, no está

relacionada únicamente con el verbo, sino con la totalidad de la oración. Así, la modalidad se puede definir de la siguiente manera: "The grammaticalization of speakers' attitudes and opinions" (Palmer, 1986:16).

Resulta también interesante considerar las distintas formas en que los hablantes de los diferentes idiomas pueden dar cuenta de la expresión de sus convicciones.

En esta línea, y siguiendo a Valero (1996), una diferencia básica entre el sistema inglés y el español tiene que ver con el modo, esto es, la forma en que se expresa la actitud del hablante. Básicamente, el idioma español cuenta con el modo subjuntivo y con los verbos modales, mientras que el inglés se vale principalmente de los verbos modales, de ahí que su uso sea por lo general mayor y más variado. Además, Whitley señala lo siguiente:

> Distinguishing tenses from modals makes sense within English grammar; yet functionally, "will" and "would" convey much of the information borne by Spanish tense affixes." (Whitley, 1986:93)

Los resúmenes de los artículos de investigación son un tipo de discurso englobado dentro del proceso de investigación. Su fin es sintetizar y anticipar el contenido del artículo de investigación al que representa; y esto implica la presentación de los resultados de la investigación a la comunidad científica. Así, este tipo de discurso es el encargado de plantear nuevos hallazgos o teorías.

Debido a todo lo anterior, los escritores se sienten obligados a emplear ciertos elementos lingüísticos con el fin de hacerlo con precaución y modestia, para que estas proposiciones se presenten de forma correcta a la comunidad discursiva, y para que se puedan negociar nuevos aspectos del conocimiento. Así pues, la modalidad se convierte en un elemento clave en la construcción de los resúmenes, y refleja la interacción entre el escritor y el lector, esto es, la relación interpersonal que también está presente en la estructura lógica del género.

Los verbos modales son uno de los diversos cauces lingüísticos empleados para la expresión de la modalidad. Dependiendo de la lengua de que se trate, unos u otros recursos son más o menos explotados, existiendo en el caso inglés/español una clara desproporción, puesto que el inglés recurre mucho más a los verbos modales que el español, que a su vez lo hace más a los modos.

En cuanto al idioma inglés, en este estudio hemos considerado el término verbo modal en su sentido más amplio (Piqué et al, 1997), así pues, para nuestro análisis, hemos incluido aquellos auxiliares que la mayoría de los autores entienden que son modales. Según Palmer (1990), se consideran verbos modales los que presentamos a continuación: *can, may, must, ought (to), will, shall, be able to, need, dare, might, could, would, should*.

BIBLIOTECA VIRTUAL

Por otro lado, el español no dispone de una clase de verbos estrictamente similares a los modales ingleses, puesto que es un hecho que en español es mucho más problemática la delimitación del uso modal que en inglés, debido a que no existe un grupo cerrado de verbos con características morfológicas o sintácticas comunes y exclusivamente de ellos.

El Esbozo (1974) califica los siguientes verbos como modales: *querer, saber, poder, deber, soler*. Esto se basa en su vinculación más estrecha con el infinitivo y en su significación, aunque dando por sentado los difusos límites de la modalidad:

> Estos verbos son los que con más frecuencia aparecen con el infinitivo para formar un concepto verbal complejo, se comprende que la lista de los que usan o pueden usarse como modales podría ser muy larga. Entrarían en ella todos los que significan comportamiento, intención, deseo, voluntad... sin embargo su conexión con el infinitivo es generalmente menor que en el uso de *deber, soler, saber* y *querer*. (El Esbozo, 1974:450)

Whitley (1986), así mismo, incluye los siguientes verbos españoles como auxiliares: poder, soler, deber, haber (en el perfecto), y estar (en forma progresiva). En los textos españoles, los verbos modales más frecuentes son

poder y deber. El primero es incluso más frecuente y equivaldría fundamentalmente a *can, could* o *may*. Por otro lado, el subjuntivo en español se utiliza sobretodo en el planteamiento de hipótesis. En inglés dichas funciones se hallan representadas, bien por el presente o por verbos modales, o bien por grupos preposicionales que introducen dichos matices, o por formas no personales del verbo cuyo significado incluye tales nociones.

En el presente trabajo, en este apartado, estudiaremos la presencia de los siguientes verbos modales:

INGLES	ESPAÑOL
Can	Poder
May	Deber
Should	Condicional simple
Must	
Could	
Might	
Would	

BIBLIOTECA VIRTUAL MIGUEL DE CERVANTES

Una vez presentados los verbos modales que se van a analizar en este estudio pasamos a indicar las equivalencias establecidas, según el contexto:

- ✓ Nº 5.3: Además proponemos que toda la novela se <u>puede</u> resumir... = *Can*

- ✓ Nº 5.5: ... y <u>podría</u>, por tanto, acortar la ruta cognoscitiva en el proceso de adquisición del inglés como L2, ... = *Could*

- ✓ Nº 5.5: Propone criterios para la elaboración de un syllabus léxico funcional nuclear para la enseñanza del inglés como L2, que <u>vendría</u> representado por un corpus de verbos transitivos prototípicos. = *Would*

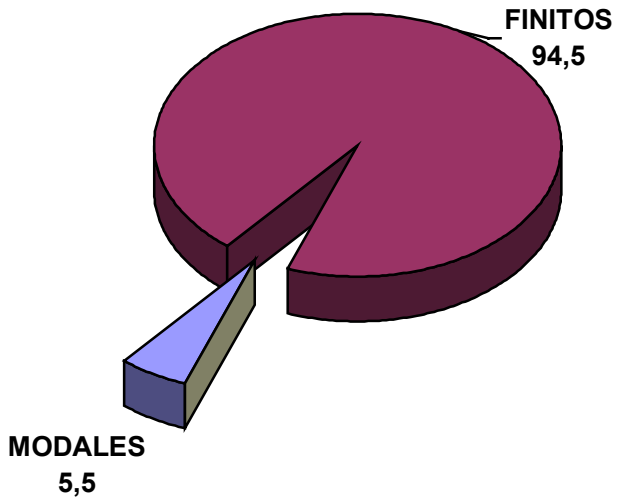
- ✓ Nº 15.1: Además, los servicios de urgencias pueden actuar como el primer sitio de reconocimiento para las reacciones adversas a medicamentos en la población ambulatoria. = *May*

- ✓ Nº 15.3: Ante futuras campañas de prevención, se deberían realizar acciones formativas fundamentalmente dirigidas a mujeres mayores y de bajo nivel educativo. = *Should*

- ✓ Nº 15.2: Debe recomendarse una disminución de la ingesta de carnes... = *Must*.

Con relación a la aparición de formas modales, de los 912 tiempos verbales que aparecen en nuestro corpus, el 5'4% son modales (ver gráfico 7.5.A). Si comparamos nuestro estudio con otros realizados en términos similares, vemos que, considerando las cifras globales, el uso de modales es bastante inferior al de otros estudios de textos académicos (8% en el corpus de Hanania & Akhatar, 9,1% el de Gea[15] y 10% el de Wingard). Por otro lado, dentro del estudio llevado a cabo en nuestra Memoria de Licenciatura observamos un 6% de presencia de modales con respecto a la aparición total de verbos.

GRAFICO 7.5.A: DISTRIBUCION DE VERBOS



[15] Gea (1999) analizó 52 resúmenes del ámbito de la lingüística en cuanto a su modalidad.

A continuación presentamos una tabla en la que figura la distribución de la aparición de verbos modales en los diferentes apartados del corpus analizado:

	%
Total corpus inglés	82
Total corpus español	18
Total corpus lingüístico	48
Total corpus médico	52

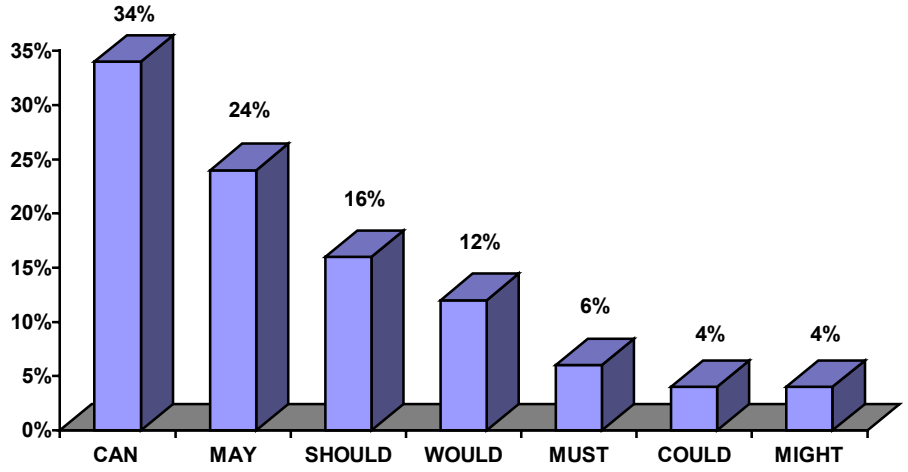
Se ve una clara superioridad en el número de modales del corpus inglés comparado con el corpus español. Por tanto, si comparamos únicamente el corpus inglés y contrastamos nuestros resultados con los de otros autores, vemos que del total de los 480 verbos finitos que aparecen en dicho corpus, hay un 8'5% de verbos modales. Así pues, se observa que este dato se aproxima mucho más a los obtenidos por otros autores que han trabajado únicamente con un corpus en inglés.

En cuanto al corpus español, el porcentaje de aparición de verbos modales es del 2'1%. Los resultados de Valero y Calle (1997) en este apartado son más elevados, así estas autoras computan un 11'3% de verbos modales en sus resúmenes ingleses y un 5'6% en los españoles. Pero ninguno de estos resultados concuerda con los obtenidos por Williams (1994) que observa que los textos españoles contienen un 10'8% de verbos modales, siendo esta cifra ligeramente superior a la de los textos ingleses.

De entre los modales aparecidos en el corpus (ver gráfico 7.5.B) destaca el uso de *can*. Este modal se utiliza para expresar posibilidad o falta de certeza; siendo la posibilidad expresada más determinada que con la de otros modales. Este verbo aparece en proporciones muy similares en voz activa y voz pasiva y, en cuatro ocasiones, se presenta en forma negativa. *Can* también aparece de forma mayoritaria en el estudio de Hanania & Akhatar (1985), en que supone el 46% del total de los verbos modales. Es aún más interesante la coincidencia de nuestro trabajo con el de Gea (1999) por coincidir ambos en el análisis de un

mismo género, el de la lingüística. En el estudio de este autor, *can* aparece un 38'4% del total.

GRAFICO 7.5.B: VERBOS MODALES



BIBLIOTECA VIRTUAL

May es el modal que aparece en segundo lugar con más frecuencia en nuestro corpus. Este modal se asocia a la realización de afirmaciones cautelosas o provisionales. Es además el modal que aparece más frecuentemente en los estudios de Vasquez (1987)[16], Salager-Meyer (1992) y Valero & Calle (1997). Sin embargo, el estudio de Gea (1999) de nuevo coincide con los nuestros, pues también observa el uso de *can* en primer lugar seguido por *may* (32,6%), aunque sus índices de aparición son ligeramente superiores a los nuestros.

El modal *may* se utiliza con bastante asiduidad en los textos de carácter académico por poseer una gran versatilidad como escudo lingüístico. Así Weissberg & Burker (1990) señalan:

> ...the statement of value is usually written in a way that suggests an attitude of tentativeness or modesty on the part of the author. When reporting your own study, you should not sound too sure of the benefits, either practical or theoretical, of your work. It is conventional to sound more cautious. This is accomplish in Stage V by using modal auxiliaries, principally may. (Weissberg & Buker 1990:82)

Por último, Salager-Meyer (1989) califica el modal *may* como el marcador modal por excelencia de las ciencias experimentales.

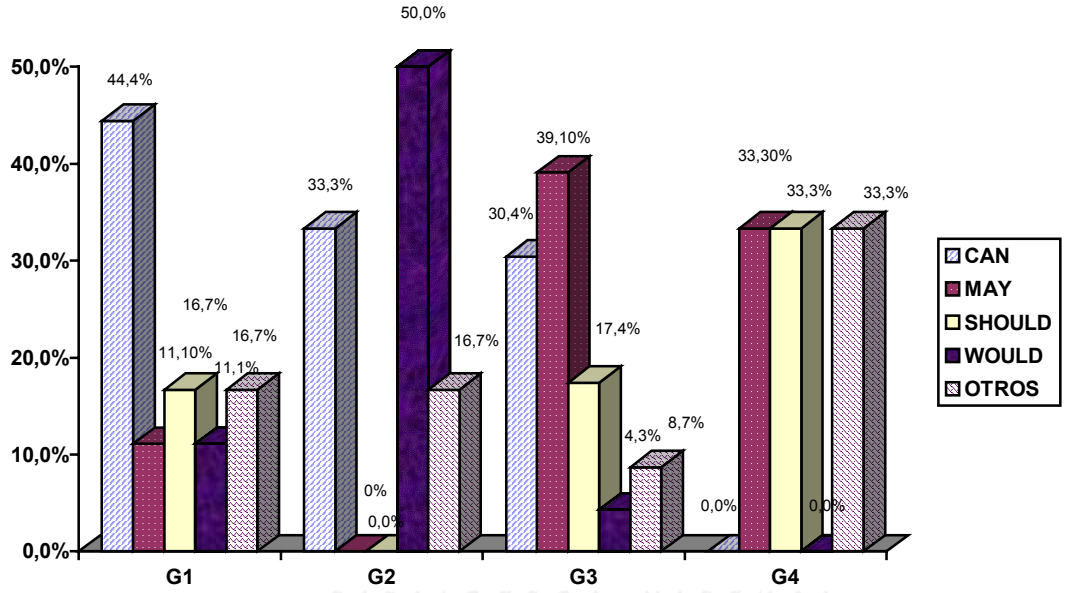
Ninguno de los modales que aparecen en nuestro corpus lo hacen con un índice tan elevado como en el caso de *can* en el estudio de Williams (1994), cuyo índice de aparición es del 78% seguido de *may* con un 13%. Por otro lado, podemos decir que el modal *must,* que se señala como típico de los textos científicos por utilizarse para realizar recomendaciones de una forma enfática (Hitchcock, 1978), tan sólo aparece en nuestro corpus en un índice del 6% y en el de Gea en uno del 7'6%.

A continuación presentamos un gráfico (ver gráfico 7.5.C) en el que se refleja la aparición de los distintos modales, por grupos. Globalmente *can* y *may* son los más utilizados, y por este orden; pero al analizar los grupos por separado, este comportamiento varía notablemente para todos los grupos. Así, en el G1, el uso de *should supera* al de *may*. En el G2, *would* aparece con mayor asiduidad que *can*, mientras que *may* no aparece en absoluto. En otros estudios, como el de Gea o el de Hanania & Akhatar, coincide el uso mayoritario de *can* seguido de *may*, aunque, por ejemplo, Gea computa en tercer lugar y con idéntico índice de aparición *should, will* y *must* (7'6%) seguidos de *could* y *would*; mientras que Hanania & Akhatar registran que la aparición de modales va de la siguiente forma, por orden de más a menos: *can, may*, *will, shall* y *must*.

En otro orden de cosas, en este estudio encontramos una abrumadora mayoría de modales en tiempo presente (94%), estando el 62'8% en voz activa. Del total de los modales presentes en nuestro corpus, tan solo hay un caso, en concreto de *can,* en que aparece en forma negativa. Por otro lado, *may* aparece en voz activa un 61'5%, mientras que *can* tiene un porcentaje del 58'8% en voz activa. Por último, *could* se encuentra el 50% de las veces en voz activa y *would* un 100%.

[16] *Vasquez (1987) en su Tesis Doctoral analiza las introducciones de 21 artículos de investigación escritos en español L1.*

GRAFICO 7.5.C: VERBOS MODALES POR GRUPO



En general, siguiendo a Barber (1962), Lackstrom (1978) y Adam-Smith (1984), que indican que los modales aparecen con cierta frecuencia en el lenguaje científico-técnico por ser un medio del que el autor se vale para introducir el elemento subjetivo, y en base a nuestros resultados, se podría decir que el género de los resúmenes prácticamente carece del elemento subjetivo que suelen aportar los verbos modales, siendo un tipo de discurso mas bien objetivo y en base a datos demostrados.

7.6 OTROS ASPECTOS LINGÜISTICOS

A continuación pasamos a analizar otras peculiaridades que en menor número aparecen en nuestro corpus.

7.6.1 ACRONIMOS

Si tenemos en cuenta las recomendaciones que los manuales de estilo hacen en contra del uso de acrónimos en los resúmenes de los artículos de

investigación, podemos afirmar que, en general, nuestro corpus ignora esta recomendación y destaca por un uso considerable de los mismos. Así, vemos que hay presencia de acrónimos en 33 de los 80 resúmenes analizados y el número total de éstos es de 46.

Observamos una variada gama de presentación de estos acrónimos a lo largo del corpus. Por un lado, se observan los acrónimos que al aparecer por primera vez, el autor los presenta entre paréntesis y a continuación de su forma completa, con el fin de servir de explicación. A continuación presentamos un ejemplo de esto:

Nº 1.5: The principle of Phonology-Free Syntax (PPFS)

De esta forma aparecen el 69'6% de los acrónimos. Además, hemos observado un caso en que se presenta de esta forma en el título, apareciendo el término de forma resumida en todo el texto del resumen.

Existe un segundo grupo de acrónimos en el que éstos no aparecen explicados; este caso supone un 19'6% del total. En realidad esto se suele hacer cuando se asume que la comunidad de esa área de conocimiento conoce perfectamente el acrónimo sin necesidad de ser desarrollado. Así, por ejemplo, en el resumen nº 4.3 nos encontramos con el acrónimo "EAP", cuyo significado dentro de la comunidad lingüística no necesita ser aclarado, pues se sabe que hace referencia al término "English for Academic Purposes". En el área de conocimiento de la medicina, en el resumen nº 10.3, aparece el acrónimo "AIDS", que no sólo es conocido por la comunidad de este ámbito, sino también por los lectores legos en la materia.

Además, dentro de este grupo, aparecen otros acrónimos que no son específicos de esa comunidad científica pero que, por obvios, no hace falta su desarrollo, así, podemos señalar "EEUU" en el resumen nº 8.2 o "US" en el nº 10.1.

El tercer grupo, consta de aquellos acrónimos que son aclarados tan sólo hasta cierto punto. Así, por ejemplo, en el resumen nº 3.5, para la explicación del acrónimo, se hace una referencia a un autor:

> Nº 3.5: We formalize bridging in a framework known as SDRT (Asher, 1993).

En otro caso, la forma desarrollada aparece en una oración y, en la siguiente, ya se presenta el acrónimo:

> Nº 4.5: ... a representative sample to speak of her wide and deep influence on English for Specific Purposes. For hundreds of ESP professionals around the world...

BIBLIOTECA VIRTUAL

Existen otras ocasiones en que la explicación no se presenta de una forma tan clara. Así, en el resumen nº 5.4 simplemente se hace referencia a un método de análisis como se ve a continuación:

> Nº 5.4: En este estudio analizamos en profundidad un cuento de terror de la literatura norteamericana "Polaris" de H. P. Lovecraft, según el método de Martín Mingorance. La aplicación del MLF nos desvelará...

En otro orden de cosas cabe señalar que, en el corpus español, el 13% de los acrónimos corresponden a términos en inglés, esto es, no se presentan de forma traducida.

Por último, cabe señalar que en este apartado no se han considerado los compuestos químicos o fórmulas químicas que a menudo aparecen en el corpus médico.

En cuanto a los diferentes grupos analizados, vemos que, con relación a los distintos idiomas, los acrónimos aparecen divididos por igual entre uno y otro grupo; pero no ocurre lo mismo en las áreas de conocimiento, en las que

dominan claramente la preferencia de acrónimos en los resúmenes médicos con un 76'1% del total de acrónimos que aparecen. También es interesante añadir que Kaplan et al.[17] (1993), en su estudio sobre resúmenes de ponencias presentadas para un congreso de lingüística, también encuentra un número considerable de acrónimos.

7.6.2 CITACION

Otra de las recomendaciones que los manuales de escritura suelen hacer es que no se deben incluir citaciones en los resúmenes. A pesar de esto, en nuestro corpus aparecen varias citas y, aunque ninguna de ellas aparece a pie de página, sí que las hemos encontrado incluidas en el texto de los resúmenes.

BIBLIOTECA VIRTUAL

Hay que señalar que todas estas citas pertenecen al área de conocimiento de la lingüística, no apareciendo ninguna en los textos médicos. De los textos lingüísticos en inglés, siete contienen citas, mientras que en los españoles aparecen citas en tres de ellos.

De entre las citas que aparecen, la totalidad incluyen el nombre del autor y el año:

> Nº 2.1: According to the response elicitation criteria proposed in Ilie (1994) ...

> Nº 5.2: A este respecto, seguimos las ideas expuestas en Ruiz de Mendoza (1996).

Además, existe una única cita completa, en la que se incluye el año y el número de página:

[17] Kaplan et al. (1994) analizaron 294 resúmenes de ponencias de congreso del ámbito de la lingüística en cuanto a aspectos lingüísticos y retóricos.

Nº 2.4: An apology or a remedy (Goffman, 1971: 140)

De nuevo Kaplan (1994), en su análisis de 294 resúmenes de ponencias del ámbito de la lingüística, observa la presencia de citas en su corpus:

> Though there were no 'footnotes' as such, there were numerous parenthetical citations, and in some instances modest bibliographies were attached. (Kaplan, 1994: 410)

7.6.3 ORACIONES NEGATIVAS

El uso de oraciones negativas en los resúmenes de artículos de investigación se desaconseja en varios manuales de redacción de textos de este género. Esto es debido principalmente a que dada la brevedad de los mismos, se debe procurar hablar de lo que sí es, y no de lo que no es, con el fin de aprovechar el espacio. Además, la total ausencia de oraciones negativas aporta un carácter más general a estos escritos, pues si lo que se quiere es aportar soluciones prácticas y comunicar hallazgos notorios, es más sabio no centrarse en lo que "no" es el caso.

Pero incluso a pesar de estas recomendaciones, sí hemos encontrado negaciones en el corpus analizado. Estas negaciones están repartidas casi uniformemente entre los distintos grupos, pues en el G1 hay 4 resúmenes en los que aparecen negaciones, 5 en el G2, 5 en el G3 y 6 en el G4.

Con relación al número de negaciones que contiene cada uno de estos resúmenes, cabe señalar que hay un resumen que contiene un total de cuatro negaciones (nº 14.4), otro que contiene tres negaciones (nº 6.1), tres con dos negaciones (nº 3.4, nº 12.5 y nº16.4) y el resto con tan sólo una.

Cabe también decir que en cuatro casos (nº 3.1, nº 5.5, nº 6.1 y nº 7.3) la negación existente en realidad se puede considerar como una afirmación, pues es del tipo "no sólo... sino":

> Nº3.1: We argue that theories of psychological semantics should account not only for the organization of polisemous words in the mental lexicon, but must also be capable...

En otro orden de cosas, podemos decir que no aparece ninguna pregunta en la totalidad de nuestro corpus[18]. A diferencia de esta total ausencia de preguntas en nuestro corpus, éstas aparecen en el corpus del estudio de Kaplan et al. (1994) sobre resúmenes, con un índice del 9%.

7.6.4 CONECTORES

El hecho de que hayamos decidido incluir el análisis de los conectores en nuestro estudio viene avalado, en cierta medida, por la siguiente afirmación:

> Las supuestas diferencias retóricas entre el inglés y el castellano, según las cuales la primera lengua favorece una retórica explícita, positiva para el lector, y la segunda en cambio una retórica más implícita, deberían de poseer uno de los correlatos lingüísticos más evidentes en el empleo diferenciado por parte de los hablantes de una y otra lengua de los conectores textuales o manifestaciones explícitas de la relación entre las oraciones y partes más amplias que componen un texto. (Fernández Polo, 1999: 113)

Englobamos bajo este apartado todos aquellos elementos lingüísticos utilizados para llevar a cabo las lógicas relaciones de conexión en los textos. La unión de las diferentes oraciones de un párrafo, o de los distintos párrafos de un texto o, en fin, de cualquier unidad susceptible de ser reconocida en el interior de un texto, ha recibido distintas denominaciones. Así podemos señalar los términos, conjunción (Halliday & Hasan, 1976) o junción (Beugrande & Bresler, 1981) o conector, designación utilizada en nuestro estudio.

[18] En nuestro corpus aparece una pregunta en el resumen n° 4.5 que no computamos en nuestro análisis pues no contribuye al planteamiento o a la descripción que se hace de la persona en torno a la que gira el artículo.

El tema de los conectores ha sido abordado por los distintos investigadores desde varios puntos de vista, por ejemplo, una serie de autores se ha centrado en el estudio de las marcas explícitas de la conexión para posteriormente identificar la organización del texto (Ventola, 1987; Nwogu, 1991). Por otro lado, el interés de otros académicos ha girado en torno a la naturaleza de las propias relaciones y cómo éstas se reflejan lingüísticamente (Halliday & Hasan, 1985; van Dijk, 1977; Mauranen, 1993a; Mauranen, 1993b). Por último, y como aspecto que más nos interesa aquí, destacamos a aquellos autores que se han centrado en el análisis de la posibilidad de que existan diferencias entre las lenguas, tanto en la forma como en la intensidad, con respecto al señalamiento de las relaciones lógicas entre las partes que integran el texto (Fernández Polo, 1999).

En esta línea, podemos decir que existen diferencias entre las lenguas y/o culturas a la hora de considerar quién es responsable del éxito o fracaso en la comunicación, siendo en unos casos el emisor y, en otros, el receptor[19]; así pues, en base a este comportamiento, podemos decir que éste suele influir en el hecho de que existan, en los diferentes idiomas, distintos usos o hábitos de marcado de las conexiones entre las ideas de un texto. De este modo, si el emisor es el responsable de lograr una correcta comunicación, el texto deberá poseer abundantes señales que sirvan de ayuda al lector en su comprensión; por el contrario, en el caso de que sea el receptor el responsable de una correcta transmisión, entonces asistiremos a una distensión por parte del escritor a la hora de introducir señales clarificadoras del texto.

Por otro lado, es un hecho comúnmente reconocido (Martin, 1992b; van Dijk, 1977; Halliday & Hasan, 1976) el que las relaciones expresadas por los conectores textuales existen independientemente de la aparición o no de éstos en el texto. Pero también es cierto que el uso de conectores ayuda a facilitar la lectura de un escrito. Así, Ventola & Mauranen (1991) apuntan que, en los textos escritos por científicos finlandeses en inglés, se observan fallos que vienen dados por un uso escaso y monótono de los conectores.

[19] Hemos hecho referencia a este dato en el capítulo 1, la retórica contrastiva, en los puntos 2.5.4 y 2.7.2, fundamentalmente.

Pero además, existe otra causa que contribuye a que haya un mayor o menor uso de conectores en un texto, nos referimos al equilibrio existente entre la efectividad y la eficiencia, que controlan todo acto de comunicación. Por un lado, la eficiencia favorece la explicación de relaciones con el fin de ayudar al procesamiento del texto; por el otro lado, la efectividad defiende el no uso de señales lingüísticas de tales relaciones, con el fin de dotar al texto de un mayor interés para los lectores.

El mayor o menor peso de cada una de estas dos características vendrá determinado en cada caso por los conocimientos con los que cuenta el lector a la hora de interpretar el mensaje, conocimiento que debe permitirle suplir los contenidos implícitos necesarios para su comprensión.

BIBLIOTECA VIRTUAL

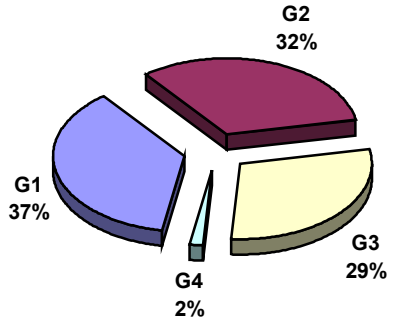
A la vista de todas estas ideas, podemos decir que, en nuestro caso, y debido a las características especiales de los resúmenes de los artículos de investigación, la presencia de conectores, a priori, nos parece que ha de ser escasa.

Antes de proceder a llevar a cabo la comparación del empleo de conectores en cada uno de los grupos de nuestro corpus, hemos realizado una identificación y categorización de todos y cada uno de los nexos empleados en los resúmenes seleccionados. Una vez hecho esto, hemos llevado a cabo una comparación de los resultados del análisis en los cuatro grupos, esto es, categoría por categoría, tanto en lo relativo al número de conectores como a su variedad.

Este análisis pretende detectar la existencia de pautas especiales en el empleo de los nexos textuales tanto en cuanto al género como al área de conocimiento o a la cultura e idioma.

En general, podemos decir que, los textos que componen los grupos G1, G2 y G3, muestran un uso superior de conectores que los del G4. Así, de los

GRAFICO 7.6.4: DISTRIBUCION DE CONECTORES POR GRUPOS



veinte resúmenes de que se compone cada grupo, en el G1 existen nexos en 15 de ellos, en el G2 en 16, hay 14 en el G3 y tan sólo 2 en el G4. Por otro lado, de forma global, el G1 hemos computado que contiene el 36'8% del total de los conectores del corpus, el G2 el 32'5%, el G3 el 29'1% y el G4 el 1'7%, como se puede observar en el gráfico: 7.6.4.

En base a estos resultados, observamos cómo el corpus lingüístico contiene muchos más conectores que el médico, aunque la causa principal de las cifras obtenidas sea la práctica total ausencia de nexos en los resúmenes médicos en español.

Siguiendo a Fortanet et al.[20] (1996), vemos que estas autoras concluyen que dependiendo de las diferentes áreas de conocimiento, destaca el mayor o menor uso de un tipo de nexos. Así, en sus resúmenes informáticos aparecen con más frecuencia los conectores de causa y propósito, mientras que en los otros campos hay una mayor presencia de marcas condicionales y contrastivas. En la siguiente tabla presentamos nuestros resultados por idiomas y por áreas de conocimiento:

[20] Fortanet et al. (1996) analizaron 60 resúmenes en inglés de diferentes disciplinas académicas (economía, informática y química) en aspectos lingüísticos y retóricos.

	INGLES	ESPAÑOL	LINGÜÍSTICA	MEDICINA
Conectores Temporales	0	9'4%	4'5%	0
Conectores de Ejemplificación	9'5%	9'4%	13'6%	2'5%
Conectores Conjuntos	36'5%	9'4%	18'2%	45%
Conectores de Enumeración	32'4%	28'1%	37'9%	20%
Conectores Copulativos	8'1%	12'5%	9'1%	10%
Conectores Concesivos	0	3'1%	1'5%	0
Conectores Adversativos	1'4%	0	0	2'5%
Conectores Causales	1'4%	3'1%	1'5%	2'5%
Conectores Consecutivos	10'8%	25%	13'6%	17'5%
Total	69'8%	30'2%	62'3%	37'7%

Observamos por los datos de la tabla que el área de conocimiento de la lingüística contiene más conectores que la medicina, destacando en el primer área los conectores de enumeración y consecutivos, y en el área de medicina los conectores conjuntos y los consecutivos.

También es interesante destacar la practica total ausencia de conectores en los resúmenes médicos en español que, por tanto, refleja una gran inclinación de estos textos por la efectividad.

En cuanto al comportamiento por idiomas vemos que nuestro corpus en inglés, tanto médico como lingüístico, consta de muchos más conectores que el español. Así pues, teniendo en cuenta la cita con que iniciábamos este apartado,

vemos que se confirma lo expresado por Fernández Polo en el sentido de que el inglés favorece la retórica explícita, positiva para el lector, mientras que el español tiende más a una retórica implícita. Además podemos añadir que en los textos ingleses destaca el uso de marcas conjuntivas y de enumeración, mientras que los españoles tienen un uso más elevado de nexos de enumeración y copulativos.

En cuanto al tipo de conectores que aparecen en nuestro corpus, en primer lugar encontramos varios conectores temporales, (nº 6.5: "hoy en día", nº 7.2 "durante las últimas décadas", nº 7.2 "a partir de la II Guerra Mundial").

También podemos destacar la presencia de varios conectores que indican ejemplificación, (nº 1.3, nº 2.2: "such as", nº 1.5: e.g., nº12.3: "for example", nº 2.1: "namely", nº 2.1: viz, nº 5.1, nº 5.3: "tales como", nº 5.3:" tal como").

Además, hay una serie de ejemplos de conectores conjuntos, esto es, que expresan oposición entre dos términos: (nº 3.3: "therefore", nº 1.3, nº 4.5, nº 12.1: "however", nº 1.5 nº 2.3, nº 12.1, nº 12.4, nº 12.5: "although", nº 2.1, nº 2.2: "on the one hand ... on the other hand", nº 2.2 "some ... others", nº 5.4: "por lo tanto", nº 6.1: "sin embargo", nº 9.5: "nevertheless", nº 9.5, nº 11.2, nº 11.4, nº 9.1, nº 9.2: "but", nº 11.1: "rather than", nº 8.2: pues").

Otro tipo de marcas presentes en este corpus son aquellas que señalan enumeración, esto es, un listado de lo que se está hablando. Algunos ejemplos son los siguientes: nº 3.1, nº 4.4, nº 9.3: "then", nº 5.5: "en primer lugar", nº 5.5: "en segundo lugar", nº 2.2, nº 10.2, nº 12.3, nº 12.4: "in addition", nº 2.3: "after", nº 3.1, nº 3.3, nº 4.2, nº 4.4: "first", nº 1.2, nº 3.1, nº 4.4: "finally", nº 3.3: "second", nº 6.4: "en la primera", nº 6.4: "en la segunda", nº 9.1: "before", nº 1.2: "further", nº 5.3: "además", nº 6.3: "asimismo", nº 7.5: "además", nº 16.3: "a continuación". Además, en los resúmenes nº 4.1, 6.3 y 9.3, el listado aparece por una serie de números.

Por otro lado, en los textos analizados también aparecen ejemplos de conectores copulativos, esto es, aquellos que añaden una oración, una palabra o

una frase a otra, indicando una relación de igualdad entre las dos; a continuación destacamos una serie de ellos: nº 3.2, nº 4.1: "and", nº5.1: "sino también", nº 5.1: "de igual forma", nº 5.5: "no sólo ... sino", nº 9.2, nº 9.5: "also", nº 13.3: "también".

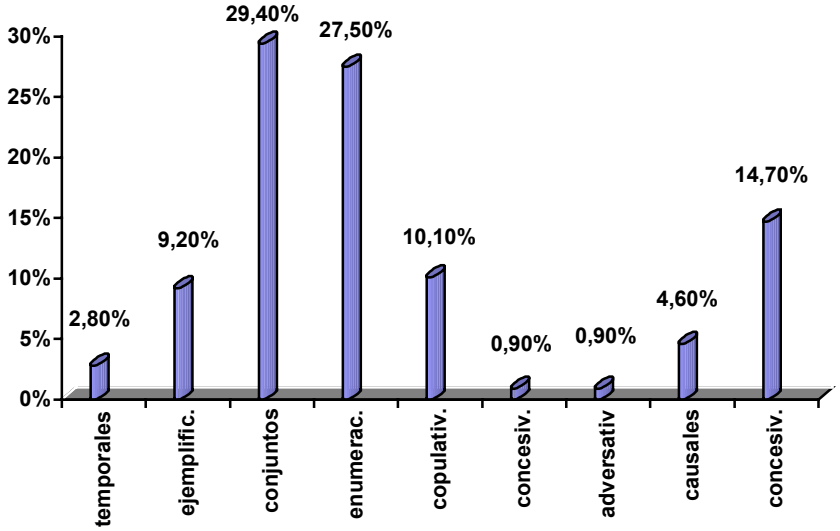
Así mismo, otra clase de nexos que hemos hallado son los concesivos, que señalan algo no esperado teniendo en cuenta lo que se ha señalado con anterioridad en el texto. Así, encontramos el siguiente ejemplo: nº 6.5: "por si ello fuera poco".

También observamos un ejemplo de conectores adversativos, esto es, aquellos que expresan la relación de discrepancia o contradicción entre las oraciones. Este caso aparece en el nº 12.1: "although".

Por último, conviene destacar la presencia de conectores causales (nº 8.3: "porque", nº 12.1:"because"), y consecutivos, que indican la consecuencia que se deriva de un hecho o de una opinión (nº 3.3, nº 1.4: "thus", nº 5.1: "así", nº 5.2: "a este respecto", nº 11.2, nº 12.5: "consequently", nº 1.4: "hence", nº 3.2: "so that", nº 5.2, nº 8.3: "para", nº 5.5: "por tanto").

A modo de resumen, en el gráfico 7.6.5, presentamos los porcentajes globales comparativos de aparición de cada uno de estos tipos de conectores.

GRAFICO 7.6.5: TIPOS DE CONECTORES



Por grupos los conectores aparecen distribuidos en el corpus de la siguiente forma:

	G1	G2	G3	G4
Conectores Temporales	70%	9'7%	0	0
Conectores de Ejemplificación	17'1%	9'7%	2'2%	0
Conectores Conjuntos	25'7%	9'7%	39'1%	0
Conectores de Enumeración	48'6%	25'8%	15'2%	100%
Conectores Copulativos	5'7%	12'9%	8'7%	0
Conectores Concesivos	0	3'2%	0	0
Conectores Adversativos	0	0	2'2%	0
Conectores Causales	0	3'2%	2'2%	0
Conectores Consecutivos	2'9%	28'6%	15'2%	0
Total	33%	29'2%	36'8%	0'9%

Observamos un uso mayoritario de conectores de enumeración y de conectores conjuntos. Ya con un índice inferior aparecen los conectores concesivos, los copulativos y las marcas de ejemplificación.

7.6.5 METADISCURSO

Bajo la etiqueta de metadiscurso se han agrupado, hasta la fecha, enfoques muy heterogéneos y métodos de análisis dispares, de ahí que sea difícil ofrecer una definición unívoca de este concepto (Stainton, 1996).

El término metadiscurso, acuñado por Vande Kopple (1985), con la acepción aquí utilizada, engloba aquellos elementos lingüísticos de un texto, que actúan como indicadores para el lector de la organización interna y externa del mismo y contribuyen a su interpretación y evaluación, no dotándole de contenido proposicional. Los elementos metadiscursivos no sólo actúan como señales, sino que también permiten al escritor expresar su opinión y su postura ante el contenido desarrollado. Además, estas categorías realizan las funciones textuales e interpersonales del lenguaje. Así, la función textual ayuda al escritor a organizar el texto y, a su vez, facilita su comprensión al lector. Por otro lado, la función interpersonal contribuye a exponer las opiniones y posturas del autor ante el lector, de manera que se produzca una interacción entre ambos. En esta línea Nash señala lo siguiente:

> Metadiscourse can guide and direct readers through a text by helping them understand the text and the author's perspective (...), thereby making the text more friendly and considerate (Nash, 1992:8)

El metadiscurso se puede expresar a través de una gran variedad de unidades lingüísticas. Estas van desde los afijos, como es el caso de ciertos sufijos españoles relacionados con el tamaño (-ito/a, -ico/a, -in), utilizados principalmente en conversaciones coloquiales, hasta las oraciones completas, como por ejemplo las siguientes: *as previously mentioned, so far we have assume that..., sin lugar a dudas, se hace imprescindible, salta a la vista que*... etc.

Es un hecho, por tanto, que tal amplia diversidad de fuentes hace imposible clasificarlas tan sólo de acuerdo con criterios lingüísticos. Además,

como señala Swales (1990), aunque es bastante fácil aceptar el concepto de metadiscurso, es más difícil establecer sus límites.

Como se ve, el metatexto es una categoría lingüística heterogénea en la que distintos subtipos pueden ser diferenciados fácilmente y que, por lo tanto, los distintos autores tienden a clasificar de diferentes formas. Así, por ejemplo, algunos autores (Crismore & Farnsworth, 1990) incluyen dentro de este apartado la categoría de los conectores que, sin embargo, en nuestro caso hemos incluido bajo un epígrafe aparte.

En cuanto a la función que el metatexto realiza, podemos decir que mediante un uso adecuado de las categorías metadiscursivas, el escritor consigue elaborar un texto capaz de convencer a sus lectores. Dentro de este concepto tan amplio se pueden distinguir una serie de distintas subcategorías y, de este modo, los elementos metatextuales se pueden clasificar con relación a su forma, significado o función.

En los resúmenes de los artículos de investigación, debido a sus especiales características de brevedad y concisión, no es común encontrar un elevado uso de todos estos marcadores y, lo llamativo en cierto modo es su presencia, especialmente la de aquellos pertenecientes a ciertas categorías. A pesar de su escasez de ocurrencia, pero precisamente por lo peculiar de su aparición, nos interesa especialmente el análisis de este tipo de discurso. Además también nos parece atractivo observar su distinto comportamiento en los diferentes géneros y culturas. Respecto a este último aspecto, y en esta línea, Mauranen señala:

> It is assumed that, despite a relative uniformity of academic papers imposed by requirements of the genre, there is significant intercultural variation in the rhetorical preferences of writers. (Mauranen, 1993:3)

Vande Kopple (1985) proporciona una clasificación del metadiscurso, principalmente funcional, basada en las macrofunciones del lenguaje de

Halliday (1985). Este autor señala que al menos existen siete tipos de metadiscurso:

> In sum, the kinds of metadiscourse include at least text connective, code glosses, illocution markers, validity markers, narrators, attitude markers, and commentaries. And it seems that some individual words or groups of words can fulfill the functions of more than one of these kinds. (Vande Kopple, 1985: 85)

Mediante los *conectores textuales* podemos facilitar al lector la tarea de reconocer cómo nuestros textos están organizados así como de ver exactamente cómo sus distintas partes se conectan. Podemos utilizar estos conectores de textos para intentar guiar a los lectores tan suavemente como sea posible a través de nuestros textos y ayudarles a construir representaciones apropiadas de ellos en la memoria. Las palabras o frases que indican secuencia, así como las que señalan algún tipo de relación lógica o temporal pertenecen a este grupo. También pertenecen aquellos términos que hacen referencia al material presentado anteriormente en los textos.

Las *code glosses* tienen como función el ayudar al lector a captar el significado apropiado de los elementos en los textos. Así pues, en este grupo tendrían cabida las palabras utilizadas para definir, explicar o delimitar un determinado término o concepto.

Los *illocution markers* sirven para dejar explícito a los lectores qué habla o acto discursivo estamos realizando en momentos específicos en nuestros textos. Podemos hacer hipótesis, resumir, reivindicar, prometer, dar ejemplos, entre otras muchas posibilidades.

Los *validity markers* se utilizan para indicar cómo valoramos la probabilidad de verdad del contenido proposicional que estamos expresando, así como para mostrar cómo estamos de comprometidos con esa valoración.

Los *narrators* tienen la función de hacer saber a los lectores quién dijo o escribió algo.

Los *attitude markers* revelan nuestra actitud hacia el contenido proposicional.

Por último, los *comentarios* son aquellas paráfrasis con las que dirigiéndonos directamente a los lectores parece que les estamos atrayendo a un diálogo implícito con nosotros.

En base a todo esto, y siguiendo el modelo propuesto por Vande Kopple, las categorías interpersonales analizadas en los resúmenes de nuestro corpus son las siguientes:

1. Matizadores discursivos o escudos
2. Marcadores de certeza
3. Marcadores expresivos
4. Comentarios

BIBLIOTECA VIRTUAL MIGUEL DE CERVANTES

Los matizadores discursivos están presente con frecuencia en este tipo de discurso, también se les conoce como "hedges" o escudos (Nash, 1992; Salager-Meyer, 1993), y tienen la función de indicar cautela o de intentar no comprometerse excesivamente con una afirmación rotunda. También expresan la falta de seguridad del autor ante la realización del evento que indica el enunciado. Lingüísticamente, estas reservas pueden manifestarse a través de verbos modales, adverbios de probabilidad o expresiones de posibilidad. En nuestro corpus aparece el siguiente ejemplo:

> Nº 8.3: Para los que no crean siquiera en la existencia de "algo" que se pueda llamar inglés empresarial, porque, *quizá*, cambien de opinión.

En líneas generales, estas categorías desempeñan una función retórica, pues el autor, lejos de imponer su opinión al lector, comparte con él la falta de certeza ante los acontecimientos y establece un vínculo de camaradería con el auditorio. Hemos hallado otros dos ejemplos de este tipo:

Nº12.3: Exhaled NO, which is increased in asthmatics, *appears to be* a useful marker for airway inflammation in asthma.

Nº14.5: Este hecho *parece relacionado* con la antibioterapia previa, por lo que recuerda la necesidad de un uso racional de los antibioticos.

También hemos observado otra serie de construcciones que tienen esta finalidad:

Nº4.5: This paper attempts to show...

Nº5.3: ...nos gustaría postular...

Nº8.1: Nosotros intentamos aportar algunas sugerencias sobre cómo mejorar tal capacidad.

El total de escudos de este tipo que aparecen en nuestro corpus es de 14, apareciendo uno en el G1, seis en el G2, cinco en el G3 y dos en el G4. Por supuesto no hemos incluido en este cómputo los verbos modales, que ya han sido analizados en el punto 7.5 de este capítulo.

Los marcadores de certeza, a diferencia de los discursivos, reflejan la seguridad del autor ante lo que expone. Tanto en inglés como en español, estos marcadores suelen aparecer con mucha frecuencia en posición inicial en la oración, aunque el español, por ser más flexible en la colocación sujeto-verbo, permite la inversión:

Nº6.5: Entendida como finalidad en si misma, está claro, que la traducción es el ejercicio fundamental en la formación de traductores.

Nº7.2: *Sin duda*, el poder de los grandes novelistas ingleses del pasado ha sido tan fuerte como para imponer sobre los escritores y los lectores ingleses contemporáneos ciertas formas de mirar e interpretar la experiencia.

Los marcadores expresivos, por otro lado, recogen la postura personal del autor ante el enunciado. Estos marcadores pueden ser explícitos, haciendo uso de la siguiente estructura:

It is + adjetivo
Es + adjetivo

También puede expresarse actitud mediante los adverbios. Estos afectan a todo el conjunto de la oración y no son únicamente incidentes sobre el núcleo verbal. En general, suele haber una mayor aparición de adverbios terminados en -ly en inglés frente a una utilización más moderada en español, que suele optar por locuciones adverbiales en lugar de adverbios terminados en -mente:

Nº 7.3: ... no se deben limitar a transmitir conocimientos sino, *ante todo*, a facilitar el desarrollo de la nueva lengua.

Asimismo, la postura personal del autor se manifiesta a través de la modalidad. Los verbos modales "should", "must" (cuando indica obligación), "need to", "have to", aparecen con frecuencia en el corpus inglés. "Need to" como auxiliar antepuesto a un infinitivo, y cuyo significado propio es necesitar, a menudo se traduce por "tener que haber" o "hacer falta". Se observa pues una tendencia en ambos casos a atribuir enunciados o posturas personales a una instancia impersonal.

En nuestro corpus no aparece ningún caso de los modales "need to" o "have to", pero sí existen casos de "should" (nos. 2.5, 3.1, 12.2, 12.3 y 12.5 [x2]) y de "must" (nos. 3.1, 9.1 y 15.2) todos ellos con indicación de obligación.

Los comentarios, por último, colaboran en el desarrollo del diálogo que seentabla entre el autor y el lector, adoptando la forma de pregunta retórica, apelaciones directas (imperativos) o incisos entre guiones, entre otras disposiciones:

> Nº4.1: Recommendations are made based on the author's progressively growing insight into program planning.

> Nº8.2: Con este último podríamos hacer útiles distintas tipos de generalizaciones con la prudencia que cualquier estudio de estas características requiere.

Además de los apartados seleccionados de la propuesta de Vande Kopple, también hemos encontrado en nuestro corpus algunos ejemplos de lo que Nash (1992) denomina metadiscurso táctico. Dentro de este grupo hemos observado un uso frecuente de lo que el autor denomina "preview" y que podemos etiquetar como anticipos:

> Nº1.2: *The proposed analysis explains* the differences between passives and causatives, despite their sometimes identical case-making.

> Nº5.3: *Este artículo pretende ofrecer* al posible lector un nuevo punto de vista de la novela Orgullo y prejuicio.

Estos marcadores son los que aparecen con más frecuencia en los textos seleccionados. Así, el cómputo total de los textos indica que éstos aparecen en 17 ocasiones, con la particularidad de que en el G1 se han contabilizado nueve casos, en el G2 seis y uno en el G3.

Dentro de lo que Nash denomina metadiscurso léxico, también hemos observado en los resúmenes estudiados la aparición de marcadores enfáticos:

> Nº 8.3: Para los no filólogos porque les ofrecerá una nueva visión del estudio de las lenguas, interesante y, *ciertamente*, necesaria para ellos.

Como conclusión general a todo lo indicado en este punto, podemos señalar que, se ve que, los marcadores del metadiscurso aparecen con más frecuencia en el corpus lingüístico y, dentro de éste, la lengua española los utiliza más profusamente.

Además, creemos interesante añadir que, mediante el uso de estos recursos lingüísticos al autor no sólo le interesa que el lector comprenda perfectamente lo comunicado, sino que quiere que acepte lo que expone, comulgue con sus ideas y, en último término, apoye su tesis. En términos retóricos ello significa que nos hallamos implicados en un proceso de persuasión. En este punto, hemos intentado desvelar algunas de las estrategias empleadas por los autores en el proceso de persuasión dentro del género de los resúmenes de los artículos de investigación. Aunque con muy poca frecuencia de aparición en este género, estas estrategias, agrupadas bajo el nombre de metadiscurso, parecen utilizarse tanto en lengua inglesa como en lengua española con funciones similares, aunque con diferente frecuencia.

Además, como señala Mauranen (1993), no siempre es fácil identificar los distintos tipos de metatexto de forma aislada, pues muestran una tendencia a agruparse en las mismas unidades metatextuales. Así dice:

> This is not surprising in view of the common interpretation of metatext as helping to orient the reader, to guide the reading process by indicating the organization and progression of the discourse. (Mauranen, 1993b: 10)

:.:.:.

BIBLIOTECA VIRTUAL
MIGUEL DE CERVANTES

8. Análisis retórico

BIBLIOTECA VIRTUAL MIGUEL DE CERVANTES

8.1 LA IMPORTANCIA DEL ANALISIS RETORICO

El fin principal de un científico es aportar información al conocimiento especializado del mundo a través de la experimentación y de la investigación, así como comunicar esos hallazgos al resto de la comunidad científica. De forma tradicional, el vehículo utilizado para transmitir los resultados de la investigación ha sido el artículo de investigación, que comprende tres cualidades básicas, la objetividad, la claridad y la concisión. Estas características, así como las estrategias generales utilizadas para llevarlas a cabo, comporta la necesidad de utilización de ciertas formas superficiales, tanto léxicas como sintácticas y retóricas.

De esta forma, la primera cualidad, la objetividad, se expresa mediante el uso de las oraciones pasivas, las nominalizaciones y la ausencia de verbos personales tales como "wish" o "feel" (Biber, 1995). Las otras dos características, la claridad y la concisión, implican varios condicionantes, especialmente con relación a la naturaleza retórica del discurso científico. Así, por ejemplo, normalmente se intenta evitar el adorno retórico en los artículos académicos, siendo la norma, por lo general, el lenguaje formal, debido a su falta de ambigüedad.

Es obvio, por tanto, que existen diferencias fundamentales entre los distintos tipos de escritos; así, se puede decir que los textos literarios, como por ejemplo las novelas, difieren considerablemente de los textos de carácter científico y académico, como puede ser el caso de los artículos de investigación. Pero también es evidente que las estructuras estilísticas varían entre los distintos idiomas y géneros.

Centrándonos en el grupo de los textos científicos y académicos, y con respecto a su disposición, cabe señalar que el patrón organizativo dominante es un aspecto estilístico que está presente en la mayor parte de este tipo de escritos. En este patrón cada sección tiene su función y su expresión de la información específica, con sus exponentes lógicos, estructurales y léxicos, típicos.

En el caso concreto de los artículos de investigación, y de acuerdo con una serie de autores (van Dijk, Jordan, Trimble), la estructura cognitiva e intencional que subyace a este tipo de textos es la de *problema - solución*, o más concretamente, *introducción - problema - solución - conclusión* o *evaluación*, acompañada de categorías tales como *general - particular, causa - consecuencia, hipótesis - realidad, pregunta - respuesta*, etc.

En realidad, esta organización retórica tan común aparecía ya en los escritos de Aristóteles (1984), que definió tres divisiones organizativas principales: el principio, el medio y el fin. En los artículos de investigación, el principio se denomina *introducción*, el medio se conoce como *procedimiento* y

el fin como *discusión*. Así, la *introducción* dota de una transición de un campo académico extenso a un experimento o hecho concreto. El *procedimiento* describe este hecho o experimento concreto. Y la *discusión*, al igual que la *introducción*, funciona como un puente o paso, pero su propósito es guiar al lector desde el experimento o hecho específico de vuelta al área de conocimiento general. Por tanto, la estructura global es de general a particular para finalizar volviendo a los aspectos generales.

Por lo general la sección del *procedimiento* se puede subdividir en dos secciones, puesto que a la hora de llevar a cabo un estudio de investigación se deben seguir dos etapas primordiales, esto es, recoger la información para posteriormente manipularla. Estas dos secciones son: el apartado de los *métodos y materiales*, en que se describe cómo se ha reunido la información, y la sección de los *resultados*, que asegura que el experimento se puede repetir.

Como ya hemos indicado en capítulos anteriores, el resumen de un artículo de investigación consiste en una representación en miniatura del propio artículo. Así pues, el resumen constituye un compendio de la totalidad del texto al que representa, incluyendo los apartados que hemos señalado en los párrafos anteriores, pero expresados de una forma concisa y breve.

En base a todo lo expuesto, en este capítulo pretendemos analizar las diferencias retóricas interdisciplinares, y entre idiomas distintos, existentes en la escritura de los resúmenes. A la hora de considerar la estructura esquemática de los resúmenes de nuestro corpus, nuestro fin es definir las diferentes secciones o unidades semánticas en que se divide este tipo de textos, con el propósito de observar si hay algún patrón que se reproduce de forma sistemática y, si es cierto que, y por qué, en determinadas áreas de conocimiento o idiomas algunos de estos patrones no aparecen. Así pues, este capítulo definirá, analizará y comparará las estructuras retóricas que aparecen en los distintos bloques de resúmenes seleccionados para nuestro estudio y, posteriormente llevará a cabo una identificación lingüístico-retórica que refleje el estilo del género de los resúmenes.

8.2 ANALISIS RETORICO

Hasta hace unos años la lingüística se centraba principalmente en el análisis de oraciones aisladas, no prestando casi atención al contexto en el que éstas aparecían, o en el modo en que se combinaban para formar el discurso.

Este enfoque posteriormente se ha considerado que no era muy apropiado para la enseñanza de las lenguas extranjeras. De hecho, se ha señalado (Widdowson, 1979) que el conocimiento o manejo de oraciones aisladas no es suficiente para utilizar de forma adecuada el lenguaje en su función comunicativa.

Como consecuencia de esto, ha surgido una nueva teoría lingüística que apoya el concepto de la función comunicativa de la oración conforme al contexto en que aparece, defendiendo su uso en secuencias. Las secuencias oracionales tienen importantes características, tales como, la cohesión, la coherencia o el tema, que permiten una correcta comprensión y recepción del discurso. Así pues, la perspectiva ya no sólo se centra en la oración, sino en la combinación de oraciones e incluso en unidades superiores, como el discurso en sí mismo y su función comunicativa.

Dentro de este enfoque centrado en el estudio del discurso, se ha concedido especial importancia a la cohesión (Hasan, 1964, Halliday & Hasan 1976) como la característica más visible en la conexión del discurso a nivel sintáctico.

Otra propiedad distintiva es la coherencia (Widdowson, 1979:96), esto es, la forma en que el lenguaje se une con la situación en que éste se utiliza.

La estructura retórica también tiene una dimensión específica dentro del discurso. Así, ésta se logra a través de mecanismos de cohesión y coherencia, y depende del propósito comunicativo que tenga el texto.

Kaplan y Ostler (1982), en un estudio sobre la noción de la estructura retórica, concluyen que los distintos idiomas optan por ciertas pautas discursivas específicas, que pueden diferir de las de otros idiomas (además, es innecesario mencionar la variación existente de individuo a individuo). Esto parece cierto a la vista de la variedad de patrones que aparecen en publicaciones de carácter internacional, en las que, a pesar de regirse por una serie de normas de estilo, los artículos que se incluyen tienen un número muy diverso de estructuras.

Pero es también cierto que, debido a la gran necesidad de comunicación e intercambio de la comunidad científica, hay una urgencia, y por tanto una tendencia, a la universalidad. Así, Widdowson comenta:

> Scientific exposition is structured according to certain patterns of rhetorical organization which, with some tolerance for individual stylistic variation, imposes a conformity on members of the scientific community no matter what language they happen to use (Widdowson, 1979:61).

Este autor señala tres aspectos del análisis del discurso científico: texto, textualización y discurso. De los tres, el segundo, tiene que ver con el establecimiento de correspondencias entre las formas lingüísticas y las funciones retóricas; en un sentido más limitado se puede definir como el proceso de describir de qué manera las estructuras gramaticales se identifican con el significado. Por ello, la dicotomía forma-función, como ya hemos señalado en el capítulo anterior, puede ayudar a clarificar las diferencias existentes entre las variedades del discurso, mediante la identificación de pistas lingüísticas asociadas típicamente a una estructura retórica determinada.

8.3 ESTRUCTURA RETORICA BASICA

Los contenidos proposicionales son unos elementos básicos y primordiales en la identificación de las estructuras textuales. Las estructuras textuales son unidades que comprenden tanto la forma como la función y que,

además, se combinan para constituir unidades más grandes hasta llegar al texto completo.

Al igual que ocurre con los textos completos, los elementos más pequeños deben ser coherentes en su contenido, para poder funcionar como unidades; además, esta coherencia también aparece reflejada en su expresión lingüística. Por todo ello, es posible y necesario utilizar pistas tanto proposicionales como lingüísticas para la identificación de tales estructuras retóricas básicas.

8.3.1 CARACTERISTICAS RETORICAS DE LOS RESUMENES

Siguiendo a Ghadessy (1999), probablemente la característica más destacable de un resumen es que es un tipo de texto que consiste en el compendio de una serie de acontecimientos que han tenido lugar por alguna razón, en unas condiciones determinadas, y con una serie de resultados. Esto por tanto indica que un resumen debería al menos responder a las siguientes preguntas:

¿Qué se ha hecho?
¿Por qué se ha hecho eso?
¿Cómo se ha hecho?
¿Cuáles han sido los resultados?

Una segunda característica también destacable de un resumen es la síntesis que realiza de los contenidos de otro texto. Así pues, este tipo de texto representa una perspectiva general de la estructura discursiva del artículo académico y, por tanto, se puede considerar como discurso acerca del discurso.

La variación estructural en los resúmenes es un tema que ha sido estudiado por los analistas del discurso. Por ejemplo, la estructura discursiva de los resúmenes ingleses se ha analizado en varios trabajos (Huth, 1987; Mulrow, 1987; Lock, 1988; Salager-Meyer 1990b; Ad Hoc Working Group, 1987; Altman

& Gardner, 1987), fruto de los cuales ha sido la definición de una serie de aspectos que los caracterizan. Así, este tipo de textos representa el nivel más alto de sofisticación conceptual en el que los escritores y lectores se comunican. Además, debido a la función comunicativa que desempeñan, su fin principal es la economía del lenguaje, evitando la redundancia, mostrando una alta densidad proposicional y condensando su contenido informativo. También, debido a la constricción de espacio, los resúmenes carecen de una estructura explícita.

Pero, precisamente debido a esta complejidad, también se ha dicho (Salager-Meyer 1990b) que, en muchos casos, la estructura discursiva de estos textos no es informativa, es engañosa y carece de estructura interna. Todo esto hace que los resúmenes resulten más difíciles de entender que otro tipo de textos de carácter académico o científico porque, como han demostrado una serie de investigaciones de psicología cognitiva y análisis discursivo (Meyer, 1981; Marshall, 1984), el proceso de lectura se ve alterado y la comprensión obstaculizada cuando un texto está mal estructurado.

Por tanto, se puede señalar que este tipo de textos requieren en gran medida, para su comprensión y producción, de un conocimiento conceptual previo, una competencia lingüística y un dominio de las estructuras retóricas implícitas a este género concreto.

8.3.1.1 MICRO-ORGANIZACION DEL GENERO DE LOS RESUMENES

Según Swales (1990), los resúmenes de los artículos de investigación funcionan como un discurso independiente, además de como indicadores avanzados de los contenidos y de la estructura del artículo al que acompañan. Esto justifica su posición con respecto al artículo de investigación, puesto que los resúmenes aparecen al principio del artículo para que el lector obtenga una idea general sobre el tema que trata el texto que viene a continuación. Este aspecto también determina y constriñe las elecciones estructurales y lingüísticas. Por ejemplo, el hecho de que los resúmenes comiencen de forma habitual con la sección del *propósito*, pues de esta forma reflejan el contenido

del texto completo al que acompañan; otro ejemplo puede ser el hecho de que una introducción exitosa de un resumen incluya el establecimiento del campo de investigación, mostrando el vacío en la investigación previa y explicando cómo la investigación propia del autor llena este vacío.

Así pues, el género de los resúmenes, como el de otros tipos de texto de carácter académico, se ha visto que requiere de cierto significado y de componentes retóricos. En esta línea, podemos decir que esta clase de textos con frecuencia suelen incluir una oración que engloba cada una de las partes tradicionales del artículo de investigación: objetivos, métodos, discusión y conclusión; y además, se debe evitar incluir el título dentro del resumen, pues se incurriría en una repetición innecesaria ya que el uno aparece a continuación del otro.

BIBLIOTECA VIRTUAL

Bhatia (1993), por su parte, define el resumen como una descripción o compendio factual de un texto mucho más largo, que tiene como fin dar al lector un conocimiento exacto y conciso del artículo completo. Por tanto, el resumen realiza una función informativa y anticipadora en relación con el artículo propiamente dicho.

En cuanto a la organización retórica del género de los resúmenes, podemos decir que los estudios del análisis del texto generalmente conceden gran importancia a los aspectos tácticos de la construcción del género. Esto se realiza a través de la progresión de la información en unidades semánticas, que expresan los significados que el escritor pretende transmitir, con el objetivo de influir en las decisiones del lector. Motta-Roth define la unidad semántica o "move" de la siguiente forma:

> A move is defined here as a stretch of discourse (extending for one or more sentences) that realizes a specific communicative function and that is commonly associated with genre. (Motta-Roth,1998: 33)

De esta forma, en el caso concreto de los resúmenes, el *propósito*, por ejemplo, representa una etapa en el desarrollo de la estructura general de la

información que se quiere transmitir y que generalmente se asocia con el género como un patrón discursivo.

Una unidad semántica se identifica pues en base a la función que desarrolla dentro del género; así, cada unidad semántica de forma independiente se contempla de la siguiente forma:

> A unit of discourse structure which presents a uniform orientation, has specific structural characteristics and has clearly defined functions. (Nwogu, 1990: 127)

En nuestro análisis de la estructura retórica de los resúmenes, como pauta inicial, hemos considerado el patrón IMRD (introducción, métodos, resultados, discusión). Este es el modelo que han propuesto varios autores (Graetz, 1985; Swales, 1990; Glasser, 1991; Bathia, 1993) como más representativo de las organizaciones estructurales de los resúmenes. También hemos considerado otros patrones alternativos, por ejemplo, el modelo problema - solución sugerido por Stanley (1984) y Gibson (1992) como la forma típica en que la información sintética se organiza en el ámbito académico y de la investigación científica.

Siguiendo a Bhatia (1993), la escritura cognitiva típica del resumen presenta cuatro unidades semánticas principales:

1. Introducción del propósito, esto es, qué tipo de investigación ha llevado a cabo el autor. Esta unidad semántica da una indicación precisa de la intención o hipótesis del escritor, diseñando la base del estudio que se está presentando, así como de los objetivos del mismo.

2. Descripción de la metodología, esto es, cómo ha llevado a cabo el autor dicho estudio. Este apartado informa de los datos, procedimientos o métodos utilizados por el escritor en el proceso de investigación.

3. Resumen de los resultados, esto es, qué ha averiguado el investigador tras su estudio. En esta sección el autor presenta los hallazgos de su investigación y también sugiere posibles soluciones al problema presentado en la unidad semántica primera de la introducción.

4. Presentación de conclusiones, esto es, aquellos puntos que el autor considera más importantes fruto de su investigación. En esta unidad semántica se da cuenta de los resultados del estudio y se llevan a cabo deducciones en base a los mismos. Es habitual que el escritor incluya algunas indicaciones de las posibles implicaciones y aplicaciones prácticas de los hallazgos obtenidos.

BIBLIOTECA VIRTUAL

8.3.2 FUNCIONES RETORICAS PRESENTES EN LOS RESUMENES

En cuanto a la definición de las funciones comunicativas de las unidades semánticas que pueden aparecer en un resumen, siguiendo a Salager-Meyer (1992), Swales (1981, 1990), McKinlay (1983) y Dudley-Evans (1986), estos autores concluyen que para que el resumen esté bien estructurado debe incluir, al menos, las siguientes unidades semánticas:

PROPOSITO
METODO
RESULTADO
CONCLUSION

Pero, en cierto modo, Swales se aparta de esta visión un tanto generalizada al afirmar que es necesario realizar más investigaciones, haciendo referencia a diversos estudios llevados a cabo en que la estructura retórica de los resúmenes no siempre coincide con la presentada por estos autores.

En apoyo a esta idea existen estudios en los que se comparan resúmenes de distintos áreas de conocimiento y que reflejan usos comunes dentro de una

misma materia. Así, por ejemplo, Fortanet et al. (1996)[1], tras su trabajo concluyen que el patrón más común en los resúmenes informáticos es el de *mecanismo - característica*, en los de química es habitual encontrar el patrón, *introducción - resultado*, y en los de economía, *introducción - método - resultado - conclusión*. En base a lo señalado, estos autores afirman que aunque en patrón IMRD es muy importante, no es el único que se debe considerar.

Por tanto teniendo en cuenta lo expuesto anteriormente, en nuestro estudio tendremos como base para el análisis las siguientes unidades semánticas con las siguientes funciones comunicativas, aunque siempre contemplando la posibilidad de que aparezcan otras estructuras retóricas distintas de manera sistemática:

FUNCION RETORICA DE LAS DISTINTAS UNIDADES SEMÁNTICAS DE LOS RESUMENES

UNIDAD SEMANTICA	FUNCION COMUNICATIVA
PROPOSITO	• Objetivo básico del estudio.
METODO	• Procedimiento seguido.
RESULTADO	• Breve resumen de los hallazgos principales.
CONCLUSION	• Resumen de las conclusiones esenciales.

Además de las unidades semánticas básicas anteriormente expuestas, también consideraremos otras dos unidades (fundamento y recomendación), que pueden aparecer en este tipo de estructuras de forma opcional, o conformar una estructura independiente con la aparición única de estos dos apartados.

[1] Ver capítulo 7, cita 19.

FUNDAMENTO	• Breve introducción del tema, problema o estudio.
RECOMENDACION	• Aplicaciones posibles y necesidades futuras de investigación.

A continuación procederemos a describir cada una de estas unidades semánticas con más detalle.

8.3.2.1 PROPOSITO

El apartado del *propósito* presenta el objetivo principal del artículo, esto es, la pregunta central que se plantea en el estudio. Esta unidad semántica incluye una indicación precisa de la intención del autor o de su tesis o hipótesis, que da forma a la base de la investigación que se está dando a conocer. Esta sección también puede incluir los fines u objetivos de la investigación o el problema al que el autor desea hacer frente.

En cierta manera este apartado se puede considerar como un reflejo de la introducción del artículo al que representa. En esta línea, podemos decir que Swales señala que la introducción de un artículo de investigación ha de poseer las siguientes características:

> The need to re-establish in the eyes of the discourse community the significance of the research field itself, the need to `situate´ the actual research in terms of that significance; and the need to show how this niche in the wider ecosystem will be occupied and defended." (Swales, 1990:142)

Lo más importante de esta sección es que muestre que el tema que se va a tratar es oportuno e importante.

8.3.2.2 METODO

Si la unidad semántica del *propósito* indica en qué consiste el estudio que se ha llevado a cabo, el *método* nos señala cómo se ha realizado dicho estudio.

El *método* es una sección de gran importancia científica y académica para los lectores e investigadores que necesitan explicar con detalle su planteamiento en cuanto a la investigación que han llevado a cabo. Esta unidad semántica no consiste en un párrafo desarrollado en progresión lineal, como ocurre con otras unidades de este discurso. Al contrario, esta sección es variable y Swales la define de la siguiente manera: "a broken linear macro-move." (Swales, 1990:168). Por tanto, esta parte del discurso es cambiante y dota al discurso de un cierto aire de anarquía, porque aveces la organización cambia dentro de la estructura general del discurso.

El *método* sirve para que el autor presente una buena explicación del diseño experimental que ha realizado, incluyendo información sobre los datos, procedimientos o métodos utilizados y, si es necesario, el ámbito de la investigación sobre la que se está dando cuenta.

Por otro lado, con respecto a esta unidad semántica, dentro de un género experimental, Day señala lo siguiente:

> ...critically important because the cornerstone of the scientific method requires that your results, to be of scientific merit, must be predictable; and, for the results to be adjudged reproducible, you must provide the basis for repetition of the experiments by others. (Day, 1988: 35)

La sección del *método*, naturalmente, varía dependiendo del tipo de estudio que se haya llevado a cabo. Pero, por lo general, ésta comienza describiendo las fuentes de las que se ha obtenido la información, el tema y sus características.

8.3.2.3 RESULTADO

El apartado del *resultado* es el más importante en muchas áreas de conocimiento, como por ejemplo la medicina, pues en él el investigador informa

al lector sobre los hallazgos del estudio. Este supone un aspecto muy importante del resumen en el que el autor menciona sus observaciones y descubrimientos a la vez que sugiere soluciones a los problemas planteados en la sección del *propósito*.

La exposición ha de ser breve pero clara y tan sólo se han de resaltar los aspectos fundamentales o más novedosos del trabajo llevado a cabo.

8.3.2.4 CONCLUSION

Esta sección consiste en la exposición de las deducciones claves del estudio, especialmente de toda aquella información novedosa que se entienda que es de interés para los lectores interesados en ese tema. El fin de la conclusión es la interpretación de los resultados y la obtención de resoluciones. De forma típica incluye alguna indicación sobre las implicaciones y aplicaciones de los hallazgos encontrados.

8.3.2.5 FUNDAMENTO

La unidad semántica del *fundamento* consiste en una breve declaración que introduce el tema del problema, estudio y/o la bibliografía relevante para el trabajo que se ha llevado a cabo.

8.3.2.6 RECOMENDACION

La sección de la *recomendación* comprende la presentación de las posibles aplicaciones de los resultados obtenidos o de las necesidades de futura investigación.

En este apartado el escritor defenderá la necesidad de investigar más extensa o profundamente sobre ese aspecto concreto. También puede

aprovechar este apartado para hacer sugerencias sobre las posibles líneas para una investigación futura.

8.4 PROCEDIMIENTO

En el presente estudio hemos procedido a realizar un análisis de la estructura retórica de los 80 resúmenes seleccionados para nuestro corpus y pertenecientes a los ámbitos de la lingüística y la medicina, escritos en español e inglés. El fin principal es averiguar qué tipo de información tiende un autor a incluir en el resumen de su artículo, y la forma en que la organiza de acuerdo con su fin comunicativo, así como las semejanzas y diferencias entre los distintos sub-grupos de nuestro corpus. Con el propósito de descubrir la auténtica estructura interna de nuestros textos, se llevará a cabo un análisis de la elección y organización de cada una de las unidades semánticas de los resúmenes seleccionados, así como del patrón seguido en la estructuración de los párrafos. El tamaño de nuestro corpus lo consideramos adecuado como base para hacer generalizaciones útiles sobre la organización del discurso, en este género, en español e inglés y con relación a ambas áreas de conocimiento, la lingüística y la medicina.

Siguiendo los trabajos de los autores ya citados, se ha comenzado este apartado de nuestro estudio con un examen global del corpus, para detectar su organización y presentación generales. Después se ha realizado una identificación preliminar, marcándose y ordenándose las unidades semánticas existentes. También se ha tenido en cuenta el número de párrafos que aparecen en cada resumen.

A priori, para que un resumen esté bien organizado, éste debe satisfacer una serie de requisitos en cuanto a su estructura discursiva, los cuales están íntimamente relacionados con la configuración básica del artículo de investigación.

En primer lugar, un resumen debe incluir las cuatro unidades semánticas que son fundamentales y básicas en todo proceso de investigación científica: *propósito, método, resultado* y *conclusión*. De hecho, estas cuatro unidades son las que generalmente se indica que deben ser incluidas en las directrices generales de publicación o manuales de estilo de la mayor parte de los artículos de investigación. Pero también cabe señalar lo indicado anteriormente sobre la idea de diversos autores de que este aspecto no tiene por qué ser tan estricto.

En segundo lugar, las unidades semánticas deben aparecer en un orden lógico, representando la progresión de las ideas, y se han de organizar de una forma coherente.

Por último, si el resumen consta de más de un párrafo, estos párrafos físicos deben corresponder a los conceptuales, pues, aunque se puede perfectamente expresar más de un concepto en un solo párrafo, no debe existir solapamiento conceptual entre los distintos párrafos físicos.

Así pues, la estructura interna de los 80 resúmenes de nuestro corpus se analizará, en una primera fase, con relación a los aspectos anteriormente señalados:

1. Resúmenes bien estructurados en cuanto a la selección de sus unidades semánticas.
2. Correcta organización de las unidades semánticas.
3. Adecuada estructuración de los párrafos.

Pero, a pesar de que este análisis corresponde a un nivel comunicativo, se tendrán también en cuenta los elementos y características lingüísticos analizados en el capítulo anterior, que tienen relación con la organización retórica y el propósito comunicativo, y ayudan a su expresión.

8.5 ANALISIS

8.5.1 ESTRUCTURAS RETORICAS

Una vez analizadas las unidades semánticas de los resúmenes seleccionados, siguiendo como pauta todo lo expuesto anteriormente, las estructuras retóricas que aparecen en los resúmenes de nuestro corpus son las siguientes, por orden de frecuencia de aparición:

Tipos de estructuras presentes:

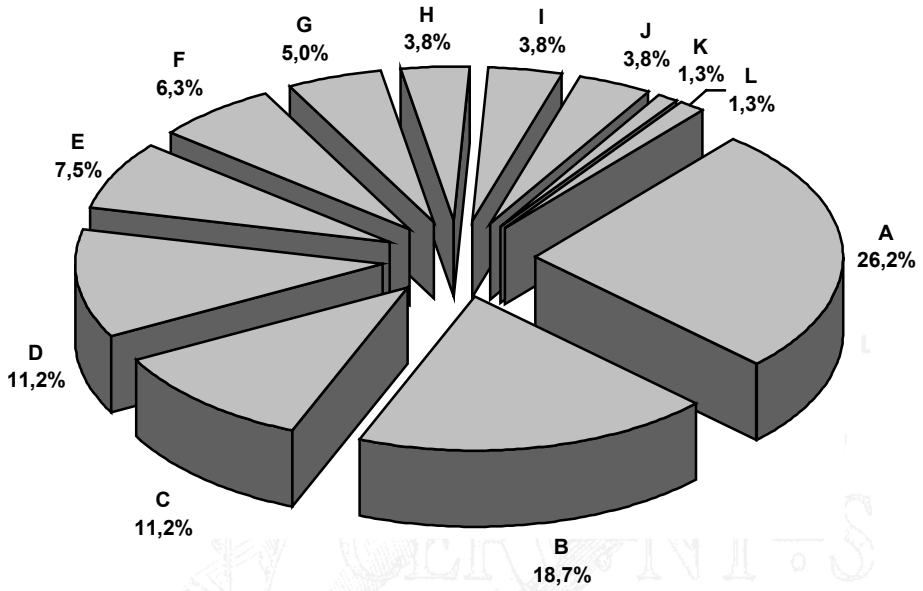
(A) Fundamento, recomendación
(B) Propósito, método, resultado, conclusión
(C) Fundamento, propósito, método, resultado, conclusión
(D) Propósito, método, resultado
(E) Fundamento, propósito
(F) Fundamento, propósito, resultado, conclusión
(G) Propósito, método
(H) Fundamento, propósito, método, resultado
(I) Fundamento
(J) Propósito, resultado, conclusión
(K) Método, resultado, conclusión
(L) Propósito, resultado

De entre todas las estructuras que se han observado, algunas se pueden considerar como correctas para este tipo de discurso y otras como incorrectas. Antes de pasar a profundizar en este tema, se presenta un gráfico, 5.3.1.A, en el que vemos la frecuencia de aparición de cada una de estas estructuras en la totalidad de los resúmenes.

Se observa que un 26'2% de los resúmenes totales tienen una estructura del tipo A. Los porcentajes de aparición del resto de las estructuras se advierte

son muy inferiores al de la primera. Pero se puede señalar que no hay una estructura que claramente domine sobre el resto, además hay bastante diversidad de estructuras, puesto que existen hasta 12 tipos distintos.

GRAFICO 8.5.1.A: ESTRUCTURAS RETORICAS



Si comparamos estos resultados con los de nuestra Memoria de Licenciatura[2], observamos que en aquella la estructura que aparecía en un índice más elevado era la (B) con un 36%, que como se ve era mucho más elevado incluso que el porcentaje de nuestra estructura (A). Esta, la estructura (A), en aquel estudio aparecía en séptimo lugar con un 3'4% de aparición. Por último, el total de estructuras que aparecían en aquel corpus era muy similar al que aparece aquí, 11 en total. De esto se deduce que los textos médicos epidemiológicos parecen utilizar mucho más la estructura " propósito, método, resultado, conclusión" y no tanto la estructura "fundamento, recomendación", más típica de los textos lingüísticos.

[2] Ver capítulo 7, cita 4.

A continuación hemos analizado la aparición de estructuras retóricas en los diferentes grupos. Esto es: resúmenes de lingüística escritos en inglés (G1), resúmenes de lingüística escritos en español (G2), resúmenes médicos escritos en inglés (G3) y resúmenes médicos escritos en español (G4). Los datos resultantes los presentamos en los gráficos 8.5.1.B.1, 8.5.1.B.2, 8.5.1.B.3 y 8.5.1.B.4. En cada uno de estos gráficos hemos incluido los porcentajes de aparición de cada una de las estructuras con respecto a los diferentes grupos. Por tanto, el 100% corresponde al total de cada uno de los cuatro grupos.

GRAFICO 8.5.1.B.1: ESTRUCTURA RETORICA G1

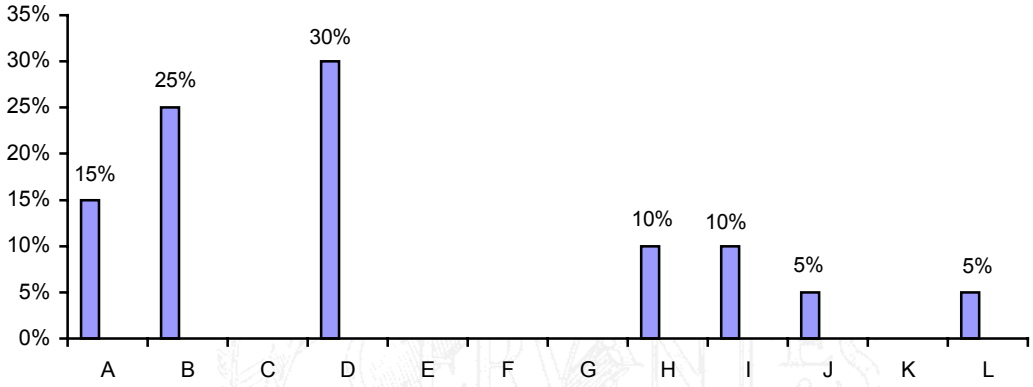


GRAFICO 8.5.1.B.2: ESTRUCTURA RETORICA G2

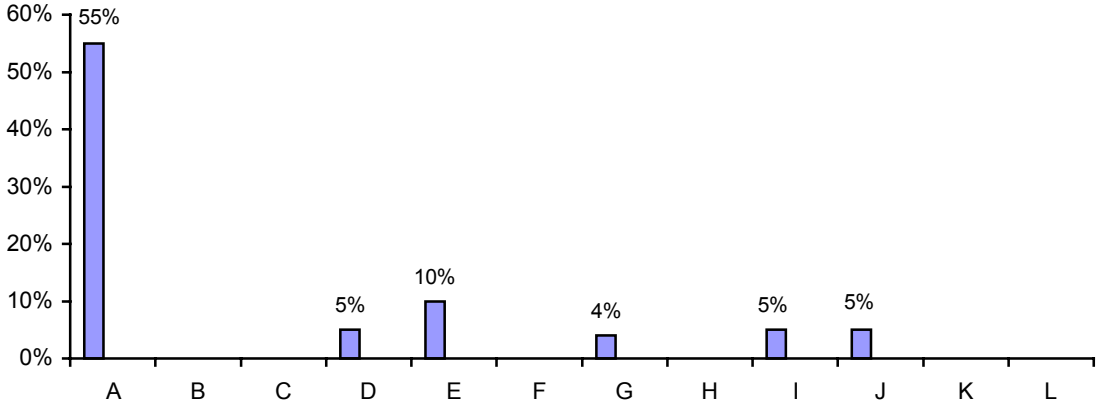


GRAFICO 8.5.1.B.3: ESTRUCTURA RETORICA G3

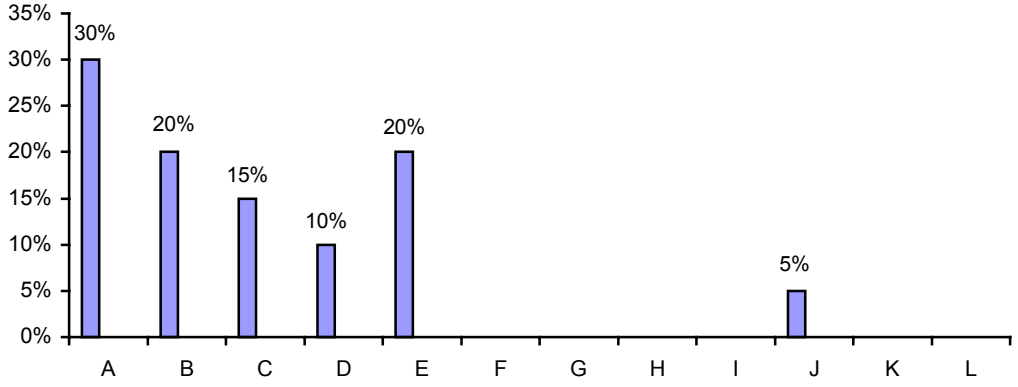
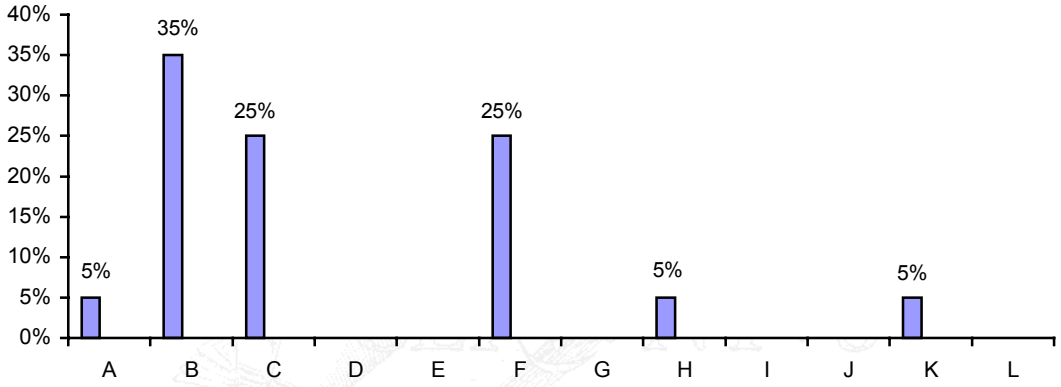


GRAFICO 8.5.1.B.4: ESTRUCTURA RETORICA G4



Si observamos estos cuatro gráficos, vemos que de las doce unidades semánticas presentes en el corpus, cuatro de ellas (L, G, F y K) tan sólo aparecen en un único grupo. Además, en tres de los grupos aparecen hasta seis unidades semánticas distintas, mientras que en el restante (G1) aparecen siete.

También conviene apuntar que la unidad semántica con más frecuencia de aparición, la A, tiene un mayor índice de presencia en el G2, un 55%, seguido del G3 con un 30%, mientras que en el G4 su aparición es muy poco significativa (5%). Por tanto no observamos que esta estructura domine claramente sobre un idioma o área de conocimiento concretos.

A continuación, de entre las estructuras halladas en la totalidad del corpus, pasamos a analizar cuáles son aceptables y cuáles se consideran como no aceptables. La estructura B, *propósito - método - resultado - conclusión*, ya se ha señalado como la básica del discurso científico-técnico. En nuestro corpus tiene una presencia del 18'7%. Su distribución por grupos es la siguiente:

G1	25%
G2	0%
G3	20%
G4	35%

Hay que decir que el hecho de que el uso de esta estructura no sea mayoritario en el G3 es cuanto menos sorprendente, dado que la norma de su utilización proviene del mundo anglosajón [Salager-Meyer (1992), Swales (1981, 1990), McKinlay (1983) y Dudley-Evans (1986)]. Así, en el análisis realizado en nuestra Memoria de Licenciatura, el índice total de aparición de esta estructura fue del 36% y, en concreto, en el apartado de textos médicos escritos en inglés del 35%. Aún así, se observa que en nuestro trabajo actual los textos médicos tienen un uso mucho más elevado de esta estructura que los lingüísticos.

Así pues, hecha esta aclaración, cabe señalar que el total de los resúmenes del corpus que contienen esta estructura (18,7%) se pueden considerar correctos en base a las unidades semánticas que los componen.

A veces, la unidad semántica de *propósito* y la de *método* aparecen fundidas, formando una sola unidad denominada *propósito*. Por tanto, los resúmenes que incluyen la estructura *propósito - resultado - conclusión*, también se les considera como bien organizados. En nuestro corpus, esta estructura se ha etiquetado como "J", y está presente en un 3'8% de los resúmenes. Por esta misma razón, los resúmenes tipo "F" con la estructura: *fundamento - propósito - resultado - conclusión*, también están correctamente estructurados, teniendo una presencia del 6'3%.

Como se ha indicado anteriormente, las unidades semánticas de *fundamento* y *recomendación* son opcionales, por tanto aceptables, aunque no imprescindibles, en un resumen. El *fundamento* deberá ir al principio del resumen, y la *recomendación* en último lugar. Teniendo en cuenta esto, observamos que en nuestro corpus tan sólo aparecen ejemplos encabezados por el *fundamento*, pues no hay ningún caso en que se concluya además con el apartado de la *recomendación* al final. Por tanto, la estructura, C (11'2%) también es correcta. En base a todo esto, cabe señalar que la unidad semántica del *fundamento* aparece en aquellos resúmenes que no van directamente a comentar lo que se ha estudiado o examinado, sino que incluyen una introducción que establece el campo general de ese tema concreto. Esta unidad semántica corresponde a las primeras líneas de la introducción de un artículo de investigación (Swales, 1981) y también tiene como fin definir la relación del autor con el tema.

BIBLIOTECA VIRTUAL MIGUEL DE CERVANTES

La estructura de aparición más frecuente en nuestro corpus es la "A" (*fundamento - recomendación*). Esta tiene una frecuencia de aparición del 26'2%, la cual difiere sobremanera de los resultados obtenidos en nuestra Memoria de Licenciatura donde aparecía con una frecuencia del 3'4%. En dicho trabajo comentábamos que estos textos, en el ámbito de la medicina, acompañan a artículos del tipo caso-control, también llamados por Salager-Meyer (1990b) "case presentation" y en los que este tipo de estructura es común. Pero en nuestro presente análisis observamos la siguiente distribución de dicha estructura:

G1	15%
G2	55%
G3	30%
G4	5%

Por tanto vemos que curiosamente en nuestro corpus, en términos globales, dicha estructura tiene más presencia en el campo de la lingüística que en el médico. Así pues, volviendo al tema que nos ocupa, también podemos

afirmar que el 26'2% de los resúmenes del corpus, que contienen esta estructura, han sido correctamente redactados, ateniéndonos a lo expuesto anteriormente en el punto 8.3.2.

De esta forma, considerando todas las estructuras correctas (A, B, C, J y F), podemos concluir que el índice de textos estructurados correctamente es el 66'2%.

En cuanto al resto de las estructuras presentes en los textos analizados se puede decir que son incorrectas o no apropiadas, principalmente por carecer de alguno de los apartados básicos. Así, las estructuras D, L y H carecen de *conclusión*, mientras que la E, G y K no contienen más de una unidad semántica básica. Por último, la estructura I tan sólo consta de *fundamento*, careciendo de la necesaria posterior *recomendación*. Además, dentro de todo este grupo no hemos observado ninguna aparición sistemática de una estructura que parezca propia de un área de conocimiento o idioma y que se pudiera considerar aceptable por esta razón.

Si nos centramos ahora en cada uno de los grupos que conforman nuestro corpus, en las tablas a continuación se puede observar la distribución existente entre las distintas estructuras correctas e incorrectas:

TABLA 8.5.1.C: ESTRUCTURAS RETORICAS CORRECTAS

TIPO ESTRUCTURA	G1	G2	G3	G4
A	1.4 - 3.4 - 3.5	5.3 - 6.1 - 6.3 - 6.5 - 7.3 - 7.4 - 7.5 - 8.1 - 8.3 - 8.4 - 8.5	10.1 - 10.2 - 10.3 - 10.4 - 12.2 - 12.3	13.3
B	2.1 - 3.1 - 3.2 - 3.3 - 4.1		9.2 - 9.5 - 11.3 - 11.4	13.2 - 13.4 - 13.5 - 14.5 - 15.3 - 16.1 - 16.3
C			9.4 - 11.1 - 11.2	14.3 - 14.4 - 15.5 - 16.2 - 16.4
F				14.1 - 14.2 - 15.1 - 15.2 - 15.4
J	1.1	8.2	11.5	

TABLA 8.5.1.D: ESTRUCTURAS RETORICAS INCORRECTAS

TIPO ESTRUCTURA	G1	G2	G3	G4
D	1.2 - 2.2 - 2.3 - 4.2 - 4.3 - 4.4	5.5	9.1 - 9.3	
E		5.1 - 7.1	10.5 - 12.1 - 12.4 - 12.5	
G		5.2 - 5.4 - 6.2 - 6.4		
H	1.5 - 4.5			16.5
I	2.4 - 2.5	7.2		
K				13.1
L	1.3			

Basándonos en estos datos concluimos que el G4 es el grupo, con diferencia, que más resúmenes correctamente estructurados presenta (un 90%), seguido del G3 con un 70%, del G2 con un 60% y, por último, el G1 tiene un índice superior de estructuras incorrectas (55%) que de correctas. Así pues, observamos que los textos médicos tienen un mayor índice de corrección que los lingüísticos, aunque también hay que decir que la razón por la que los textos médicos en español tienen tal índice de aceptabilidad se debe en gran manera al hecho de que éstos están subdivididos en subapartados impuestos por la editorial de la publicación en su manual de estilo, lo que facilita enormemente su estructuración.

8.5.2 LONGITUD Y FRECUENCIA DE APARICION DE LAS UNIDADES SEMANTICAS

A continuación pasamos a analizar la longitud de cada sección en términos generales y en cuanto a los tres grupos de nuestro corpus:

TABLA 8.5.2.A: NUMERO DE PALABRAS POR SECCION

	Fundamento	Propósito	Método	Resultado	Conclusión	Recomendación
Palabras totales	3313	2089	2274	4313	1326	1369
Frecuencia Aparición US	46	55	41	46	33	21
Palabras/ US	72	38	55	94	40	65

En cuanto a los datos generales se observa que la unidad semántica más frecuentemente utilizada es el *propósito*, que de 80 posibles apariciones, está presente en 55 ocasiones. La siguen el *fundamento* y el *resultado*, que están presentes en un número igual de oraciones, 46. En nuestra Memoria de Licenciatura era el *resultado* la unidad semántica que aparecía en más ocasiones.

La unidad semántica con un mayor número medio de palabras es el *resultado*, con una clara superioridad sobre la siguiente, el *fundamento*. Esto coincide con los resultados obtenidos en el trabajo realizado para nuestra Memoria de Licenciatura (excluidos los dos ejemplos que aparecían de la unidad semántica de la *recomendación*). Por tanto se observa la mayor importancia que los investigadores conceden a esta sección.

Además, la sección del *resultado* varía enormemente en cuanto a su longitud, así en algunos resúmenes tiene una longitud de hasta 241 palabras. Por el contrario también hay unidades semánticas muy breves de hasta 5 palabras.

A continuación presentamos cuatro tablas correspondientes a los cuatro grupos por separado, con el fin de reflejar el comportamiento de las unidades semánticas en cada uno de ellos.

TABLA 8.5.2.B G1: NUMERO DE PALABRAS POR SECCION

	Fundamento	Propósito	Método	Resultado	Conclusión	Recomendación
Palabras totales	686	567	601	690	251	290
Frecuencia Aparición US	7	15	13	14	6	3
Palabras/ US	98	38	46	49	42	97

TABLA 8.5.2.C G2: NUMERO DE PALABRAS POR SECCION

	Fundamento	Propósito	Método	Resultado	Conclusión	Recomendación
Palabras totales	788	303	332	175	20	712
Frecuencia Aparición US	14	4	5	2	1	11
Palabras/ US	56	76	67	88	20	65

TABLA 8.5.2.D G3: LONGITUD DE PALABRAS POR SECCION

	Fundamento	Propósito	Método	Resultado	Conclusión	Recomendación
Palabras totales	1355	442	384	1094	215	337
Frecuencia Aparición US	13	14	9	10	8	6
Palabras/ US	104	32	43	109	27	56

TABLA 8.5.2.E G4: LONGITUD DE PALABRAS POR SECCION

	Fundamento	Propósito	Método	Resultado	Conclusión	Recomendación
Palabras totales	484	777	957	2354	840	30
Frecuencia Aparición US	12	18	14	19	18	1
Palabras/ US	40	43	68	124	47	30

En cuanto al número total de palabras, las cifras globales resultantes que se observan en estas tablas no tienen un comportamiento muy uniforme en cuanto a áreas de conocimiento o idiomas, pero sí se puede concluir que, el G2 es el grupo con una cifra inferior en cuatro de los apartados, *propósito, método, resultado* y *conclusión*, mientras que el G4 tiene un número mayor en esas mismas cuatro. Así pues, al corresponder el G2 a textos lingüísticos en español y el G4 a textos médicos en español, tampoco se puede obtener una conclusión clara de estas cifras. También podemos añadir que tanto en el G1 como en el G4, el *resultado* es la unidad semántica con un mayor número total de palabras, mientras que en el G2 y en el G3 es el *fundamento*. En los dos grupos de nuestra Memoria de Licenciatura que equivalen a los actuales G3 y G4 el resultado coincide con éste.

En otro orden de cosas, la unidad semántica del *resultado* es la que mayor número medio de palabras tiene en tres de los grupos, G2, G3 y G4; pero en el G1 es superado muy ampliamente por el *fundamento* y la *recomendación*. De nuevo estos resultados coinciden con los que obtuvimos en nuestra Memoria de Licenciatura, por lo que es lógico pensar que los textos médicos, al tener un carácter más experimental, tiendan a incluir una sección de los *resultados* más amplia.

En cuanto a la frecuencia de aparición de las unidades semánticas en los resúmenes de los diferentes grupos, en el G1 es el *propósito* el que aparece en un número superior de ocasiones, seguido del *resultado*. En el G2 el *resultado* es el que menos veces aparece, tan sólo precedido por la *conclusión*; en el G3 el *propósito* seguido del *fundamento* son los que tienen una mayor frecuencia de aparición, y tal sólo en el G4 es en el grupo en el que el *resultado* aparece más veces seguido del *propósito* y la *conclusión*. De los dos grupos que coinciden con los estudiados en nuestra Memoria de Licenciatura el G4 coincide exactamente con los resultados que obtuvimos entonces. Así pues, de nuevo se cumple la idea expuesta con anterioridad de que el resultado es una sección más importante en los textos médicos que en los lingüísticos.

Una última comparación de estos resultados con los obtenidos en nuestro anterior estudio nos revela que en el trabajo actual existe una mayor aparición de la unidad semántica de la *recomendación*; en el anterior estudio tan sólo aparecía en dos ocasiones y ambas en el corpus inglés. Aún así se observa que los textos médicos en español son reacios a incluir esta unidad semántica.

8.5.3 ESTRUCTURACION DE PARRAFOS

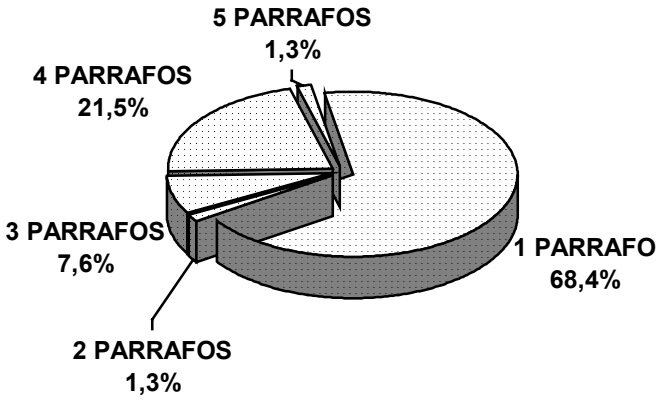
Se presentan a continuación en la tabla 8.5.3.A los datos en cuanto al número de párrafos de cada resumen.

TABLA 8.5.3.A: NUMERO DE PARRAFOS

Nº PARRAFOS	TOTAL	G1	G2	G3	G4
1	54	1.1-1.2-1.3-1.4-1.5-2.2-2.4-2.5-3.1-3.2-3.4-3.5-4.1-4.2-4.3-4.4-4.5	5.1-5.2-5.3-5.4-5.5-6.1-6.2-6.3-6.4-6.5-7.1-7.2-7.3-7.4-7.5-8.1-8.2-8.4-8.5	9.1-9.3-9.4-9.5-10.1-10.2-10.3-10.4-10.5-11.1-11.2-11.3-11.5-12.1-12.2-12.3-12.4-12.5	
2	1	2.3			
3	6	2.1-3.3		9.2	13.1-13.3-16.5
4	17				13.2-13.4-13.5-14.1-14.2-14.3-14.4-14.5-15.1-15.2-15.3-15.4-15.5-16.1-16.2-16.3-16.4
5	1		8.3		

Los resultados referentes a la estructuración de párrafos son bastante homogéneos (ver gráfico 8.5.3.B). De los 80 resúmenes analizados, el 67'5%

GRAFICO 8.5.3.B: NUMERO DE PARRAFOS



constan de un solo párrafo. El siguiente grupo, que es muy inferior en número, es el correspondiente a los resúmenes que constan de cuatro párrafos y suponen un 21'25%, todos ellos pertenecientes al G4. Con tres párrafos aparecen el 7'5% de los resúmenes y con dos y cinco párrafos tan sólo aparece un resumen en cada caso.

De los 17 resúmenes que constan de cuatro párrafos, todos ellos pertenecientes a textos médicos escritos en español, 3 corresponden a la "Revista Clínica Española", 5 son de "Medicina Clínica", 5 aparecen en la "Revista Española de Salud Pública" y 4 corresponden a la revista "Enfermedades Infecciosas y Microbiología Clínica". Tanto la "Revista Española de Salud Pública" como "Enfermedades Infecciosas y Microbiología Clínica" y la revista "Medicina Clínica", tienen como requisito en sus normas de publicación el que el resumen se divida en 4 párrafos con los siguientes títulos: *fundamentos, métodos, resultados* y *conclusiones*. Esta norma es seguida por todos los resúmenes de nuestro corpus pertenecientes a esas revistas, excepto por el último, 16.5, en el que los apartados de *resultados* y *conclusión* aparecen fundidos en un mismo punto.

Tras un análisis detallado de cada uno de los resúmenes del corpus, cabe afirmar que el 6'3% se pueden considerar que están incorrectamente estructurados en cuanto a su división en párrafos, por diversas razones que exponemos a continuación.

El resumen 2.1 tiene una estructuración incorrecta de sus párrafos, pues contiene dos unidades semánticas fundidas en un mismo párrafo. Lo mismo ocurre con el resumen 3.3, en el que en el primer párrafo aparecen fundidas dos unidades semánticas, mientras que el resto de las unidades semánticas se incluyen en párrafos independientes. El resumen 9.2 es incorrecto por presentar una unidad semántica dividida en dos párrafos diferentes, estando en uno de ellos fundida con otras unidades semánticas. El resumen 8.3 tiene una estructuración de cinco párrafos innecesarios al ser demasiado breves cada uno de ellos, y no ser adecuado para este tipo de textos. Por último, el resumen 13.3 también tiene una unidad semántica dividida en dos párrafos, cuando perfectamente se podía presentar en un único párrafo.

Este índice tan elevado de estructuras incorrectas en la estructuración por párrafos (63%) es inferior al observado en nuestro estudio anterior, en el que se detectaba que un 10% de los resúmenes estaba mal estructurado y si consideramos tan sólo nuestro actual corpus médico el índice sube con respecto al anterior 7'3% pero sigue por debajo del obtenido en la Memoria de Licenciatura.

Ningún resumen de nuestro corpus se adapta a las indicaciones presentadas por el Ad Hoc Working Group (1987), que sugiere una presentación en siete párrafos con los siguientes encabezamientos: "design", "setting", "subjects", "intervention", "end point", "meassurements and main results". Por otro lado, Salager-Meyer (1990b) apunta que se debería intentar estructurar los resúmenes de tal forma que los párrafos físicos se correspondan con los párrafos conceptuales y, de no ser así, propone que el *propósito* y *método* aparezcan en un mismo párrafo, los *resultados* en otro y las *conclusiones* y *recomendaciones* en un tercero. Además, señala que los mecanismos de cohesión también serían de gran utilidad para señalizar estos cambios, aunque

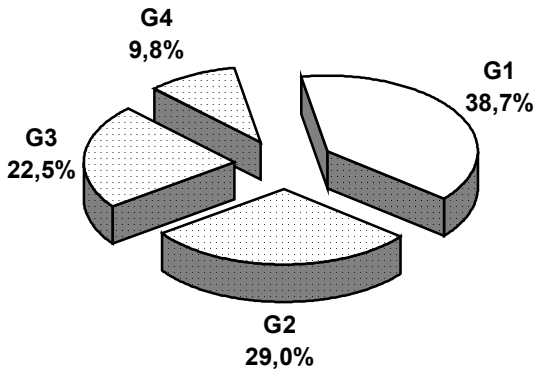
estos mecanismos son prácticamente inexistentes en los resúmenes. También indica que, lo que se perdería por un lado (economía de espacio), se ganaría por otro, pues con una estructuración más ordenada, la ventaja no sólo sería para los lectores del resumen sino también para los escritores. Pero, a pesar de que estas indicaciones no han tenido un gran eco, podemos decir que, en general, los autores parecen tener conciencia del tipo de estructura global que se requiere en un resumen y habitualmente la respetan.

Así pues, si hacemos un recuento total de los resúmenes que aparecen mal estructurados, por las diferentes causas expuestas, observamos que de los 80 resúmenes del corpus, 31 contienen incorrecciones, lo que supone un 38'8% del total que en este caso es ligeramente superior al índice obtenido en nuestro anterior estudio del 33'3%.

BIBLIOTECA VIRTUAL

De este total de resúmenes mal estructurados, el 38'7% pertenecen al G1, el 29% pertenecen al G2, el 22'5% pertenecen al G3 y el 10% al G4 (ver gráfico 5.5.3.C). Por tanto, del total de los resúmenes mal estructurados, el 38'8%

GRAFICO 8.5.3.C: ESTRUCTURAS INCORRECTAS POR US



corresponden a escritores españoles y, con un índice mucho más elevado, el 61'3% a nativos ingleses. Estos resultados no confirman la idea, comentada con anterioridad, de que los ingleses tienen más claro, o han sido mejor instruidos, en la confección de este tipo de textos. Una razón para esto puede ser que los textos médicos españoles han de seguir unas directrices muy precisas a la hora

de ser creados por lo que los autores no cuentan con la libertad de los de los otros resúmenes.

8.5.4 VOZ

Con el fin de analizar el uso de la voz en los diferentes resúmenes del corpus, y examinar cómo el significado expresado por los distintos comportamientos está relacionado con la función comunicativa de las diferentes divisiones retóricas de los resúmenes y con la de cada tipo de texto, procedemos a estudiar los verbos utilizados en los textos seleccionados. Como ya se vio en el capítulo anterior, en general es superior el uso de la voz activa al de la pasiva (ver tabla 8.5.4 voz, apéndice 2) en todos los grupos.

Si procedemos a analizar cada una de las unidades semánticas por separado (ver gráficos 8.5.4.A, 8.5.4.B, 8.5.4.C y 8.5.4.D) vemos que el *propósito* se expresa mayoritariamente en voz activa en tres de los grupos, a excepción del G4 en que la voz activa supera a la pasiva por muy poco margen.

GRAFICO 8.5.4.A: G1

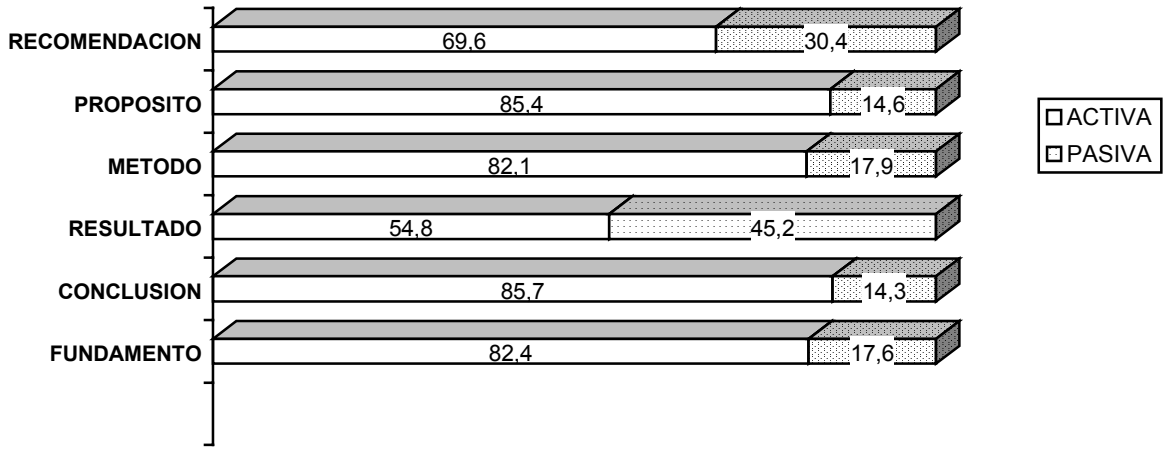


GRAFICO 8.5.4.B: G2

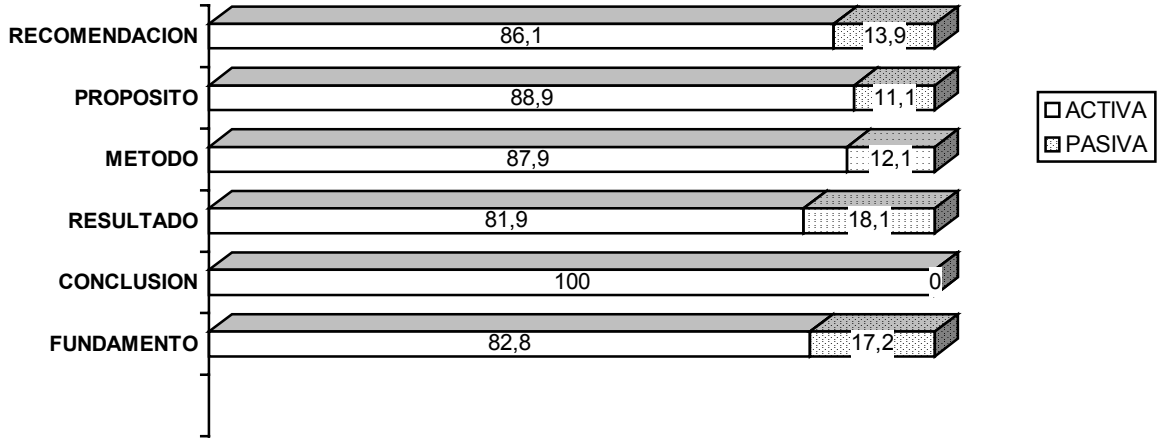


GRAFICO 8.5.4.C: G3

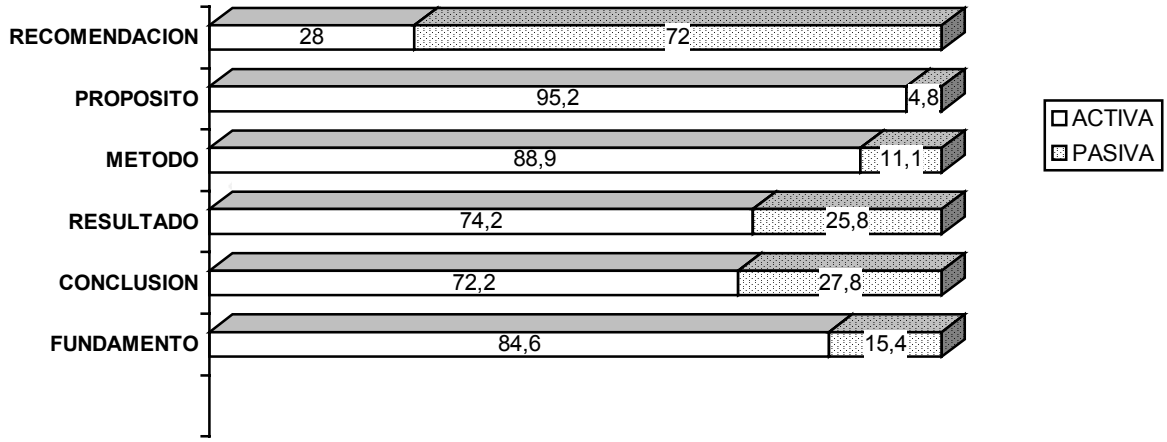
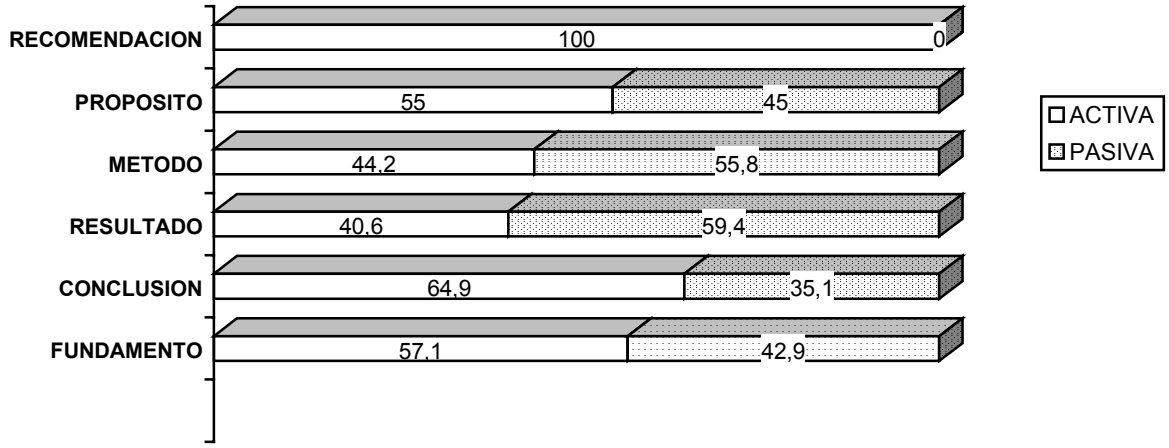


GRAFICO 8.5.4.D: G4



En cuanto al *método*, podemos señalar que el comportamiento es el mismo que en el caso del *propósito*. Así, en el G1, G2 y G3, la voz activa supera con mucho a la pasiva, mientras que en el G4, la voz pasiva supera por un margen muy pequeño a la activa.

En la unidad semántica del *resultado* tan sólo en el G2 y en el G3 la voz activa supera por un amplio margen a la pasiva. Por su parte, en el G1 la voz activa supera por muy poco a la pasiva, y en el G4 ocurre lo contrario, la voz pasiva supera por un margen muy pequeño a la activa.

En todos los grupos de la unidad semántica de la *conclusión* hay un uso superior de la voz activa frente a la pasiva. Destacando el G2 con un 100% de uso de voz activa.

BIBLIOTECA VIRTUAL

En el *fundamento*, de nuevo la voz activa supera por un amplio margen a la pasiva en el G1, G2 y G3. En cuanto al G4, en este grupo la voz activa supera por muy poco margen a la pasiva.

Por último, en la unidad semántica de la *recomendación*, en el G2 y G3, hay un uso superior de la voz activa a la pasiva. En el G1 la superioridad de la voz activa no es tan clara como la pasiva y en el G4 sólo aparece la voz activa.

Si comparamos nuestros resultados con los de otros autores que han realizado trabajos similares, vemos que en el caso del *propósito*, estos datos coinciden con los resultados obtenidos por Salager-Meyer (1990a)[3], que también encuentra en los textos analizados por ella un uso mayoritario de la voz activa en esta unidad semántica. También coinciden los resultados con los obtenidos en nuestra Memoria de Licenciatura, aunque no con un índice tan elevado. En dicho trabajo los textos médicos escritos en inglés aparecían en voz activa aunque con un índice no tan elevado como en el presente estudio (66’7%, frente al 95’2%); y en el caso de los textos médicos escritos en español, en la Memoria de Licenciatura el índice de verbos activos era del 51’4% mientras que en el presente estudio es del 55%. Por último, conviene

decir que nuestros datos mayoritariamente confirman lo expresado por Valero y Calle (1997)[4] respecto a esta unidad semántica, cuando señalan que el *propósito* es la sección que menos utiliza la voz pasiva.

En cuanto a la unidad semántica del *método*, tan sólo el G4 se asemeja a los resultados de otros estudios. Así, Valero y Calle (1997) indican que en su estudio los textos en español utilizaban la voz pasiva en un índice muy superior en el *método* frente al resto de secciones; aunque los textos ingleses tenían un uso más acentuado. Este dato no coincide con los nuestros. En nuestra Memoria de Licenciatura el G3 (grupo correspondiente al G4 del estudio actual) contiene un 65'6% de verbos en voz pasiva, un índice algo superior al obtenido en este estudio (55'8%). Tampoco nuestros resultados coinciden con los obtenidos por Hanania & Akhtar (1985)[5] en cuyo estudio, en la sección del *método*, la pasiva superaba con un 70'2% claramente al uso de la voz activa. Esto, señalan los autores, se debe a que la voz pasiva se asocia a la función retórica de la descripción de procedimientos y experimentos realizados por el escritor; lo que no ocurre en nuestro corpus. Tampoco coinciden los resultados con los de Salager-Meyer (1990a) o los de Williams (1994)[6] en el sentido de que el *método* se expresa eminentemente en voz pasiva.

En las cuatro unidades semánticas siguientes, *resultado, conclusión, fundamento* y *recomendación*, en nuestro estudio el uso de la voz activa es superior al de la pasiva, coincidiendo con lo expresado por Williams (1994) cuando señala que estas secciones se expresan principalmente en voz activa.

Respecto a la sección del *resultado*, nuestros datos también coinciden en líneas generales con los obtenidos por Hanania & Akhtar (1985), que en esta sección contabilizaron un uso de la voz activa del 59'6%. También van en esta línea los datos de los estudios llevados a cabo por Salager-Meyer (1990a) y Valero y Calle (1997). En este último trabajo el índice de presencia de la voz activa es del 93'6%.

[3] Ver capítulo 7, cita 10.
[4] Ver capítulo 7, cita 13.
[5] Ver capítulo 7, cita 7.
[6] Ver capítulo 7, cita 12.

En cuanto a la unidad semántica de la *conclusión*, podemos decir que el índice de uso de la voz activa que aparece en nuestro corpus es todavía más elevado que el que se observa en el corpus de Hanania & Akhtar (1985) en la sección de la *discusión* (equivalente a la del *resultado*) y que era del 67'2%. En nuestra Memoria de Licenciatura también esta sección aparecía mayoritariamente en voz activa.

La sección del *fundamento*, que aparece casi en su totalidad en voz activa en el corpus, también lo hacía en el de nuestra Memoria de Licenciatura, así como en el trabajo de Salager-Meyer (1990a). Por su parte, la *recomendación* tan sólo estaba presente en el G1, textos médicos en inglés L1, en la Memoria de Licenciatura y era, al igual que en el presente trabajo, mayoritariamente activa.

BIBLIOTECA VIRTUAL MIGUEL DE CERVANTES

En general, por idiomas podemos decir que hay un uso superior en los textos ingleses de la voz activa que el de los textos españoles:

	ACTIVA	PASIVA
INGLES	79'4%	20'6%
ESPAÑOL	72'9%	27'1%

Este dato no coincide con los resultados obtenidos por Valero y Calle (1997) que señalan lo siguiente:

> Comparison of the profiles of the Spanish and English texts in terms of voice indicates that, overall Spanish makes far greater use of actives than English" (Valero y Calle, 1997:221)

Haciendo un análisis más pormenorizado de los resultados, si observamos la tabla 8.5.4.E, vemos que, en inglés todas las unidades semánticas tienen un mayor porcentaje de uso de la voz activa que de la pasiva, siendo el más elevado el *propósito* y el menos el *resultado*. El español tiene también un mayor uso de voz activa que de pasiva en todos los casos a excepción del *método* y *resultado* del G4. El mayor índice de voz activa

aparece en la *recomendación*, y el menor en el *resultado.* En el estudio de Valero y Calle (1997) los resultados coinciden en algunos aspectos con los nuestros; así, estas autoras observan que el español utiliza la voz pasiva en un índice más elevado en el *método* y en un menor índice en la *introducción* (nuestro *propósito*). Por el contrario, el inglés utiliza también en el *método* un mayor índice de pasivas, siendo en el *resultado* en la unidad semántica en que menos pasivas aparecen. Este último dato es el único que coincide con nuestro estudio actual.

TABLA 8.5.4.E : COMPORTAMIENTO DE LA VOZ POR GRUPOS Y UNIDADES SEMANTICAS

	G1		G2		G3		G4	
	ACTIVA	PASIVA	ACTIVA	PASIVA	ACTIVA	PASIVA	ACTIVA	PASIVA
PROPOSITO	85'4	14'6	88'9	11'1	95'2	4'8	55	45
METODO	82'1	17'9	87'9	12'1	88'9	11'1	44'2	55'8
RESULTADO	54'8	45'2	81'9	18'2	74'2	25'8	40'6	59'4
CONCLUSION	85'7	14'3	100	0	72'2	27'8	64'9	35'1
FUNDAMENTO	82'4	17'6	82'8	17'2	84'6	15'4	57'1	42'9
RECOMEN-DACION	69'6	30'4	86'1	13'9	72	28	100	0

Por áreas de conocimiento, los datos generales son los siguientes:

	ACTIVA	PASIVA
LINGÜISTICA	81'6%	18'4%
MEDICINA	71'9%	28'1%

Así observamos un mayor uso de la voz pasiva en los textos lingüísticos que en los médicos. De esta forma vemos que la lingüística utiliza en todas las unidades semánticas un mayor uso de activas que de pasivas, siendo la de mayor índice la *conclusión* y la de menor el *resultado*. En el caso de los textos médicos, aquellos escritos en inglés, todos ellos tienen un mayor índice de uso

de activas en todas las secciones, mientras que los redactados en español tanto en el *método* como en el *resultado* tienen un índice más elevado de pasivas que de activas (55'8% y 59'4% respectivamente). La sección que tiene un índice superior de uso de la voz activa es la *recomendación* y la de un índice inferior es el *resultado*.

8.5.5 TIEMPOS VERBALES

Según señala Huckin (1982) en su estudio sobre los artículos de investigación experimentales, los distintos tiempos verbales marcan las funciones de las diferentes partes que componen el artículo. Hanania & Akhtar en la misma línea dicen lo siguiente:

> Whereas the overall verb profile for science theses seems to be broadly similar to the profile of most other forms of science writing, significant differences emerge when one looks at the individual rhetorical divisions of scientific discourse material. (Hanania & Akhtar, 1985:53)

Así, por ejemplo, el tiempo presente se utiliza para realizar amplias afirmaciones que no se restringen a una acción temporal concreta. El pretérito perfecto conecta la afirmación introductoria al estudio concreto del que se va a hablar. El pasado describe resultados específicos que ocurrieron en un momento determinado. También Oster (1981), en su estudio de dos artículos de ingeniería, propuso varias reglas de uso en cuanto a la relación entre los tiempos verbales y las funciones retóricas.

A continuación procederemos a analizar la variación en el perfil gramatical de los verbos finitos en base a las distintas unidad semántica que aparecen dentro del resumen. Este tipo de estudio ya ha sido realizado con anterioridad (Hanania & Akhtar, 1985; Valero & Calle, 1997) en cuanto a los tiempos verbales, aunque ninguno de éstos es totalmente coincidente con nuestro estudio, pues es estos casos no se han comparado los cuatro grupos que nosotros hemos analizado, esto es, textos escritos en inglés y en español

pertenecientes al área de conocimiento de la lingüística y la medicina. En nuestro estudio hemos calculado la frecuencia de uso y distribución de los 912 verbos finitos del corpus dependiendo del tiempo verbal en que aparecieran expresados en cada uno de los tres grupos de análisis y, a su vez, en las distintas unidades semánticas. También hemos analizado el comportamiento de los verbos finitos en las diferentes unidades semánticas (*propósito, método, resultado, conclusión, fundamento y recomendación*) con respecto a su tiempo, aspecto y modalidad.

GRAFICO 8.5.5.A: PROPOSITO

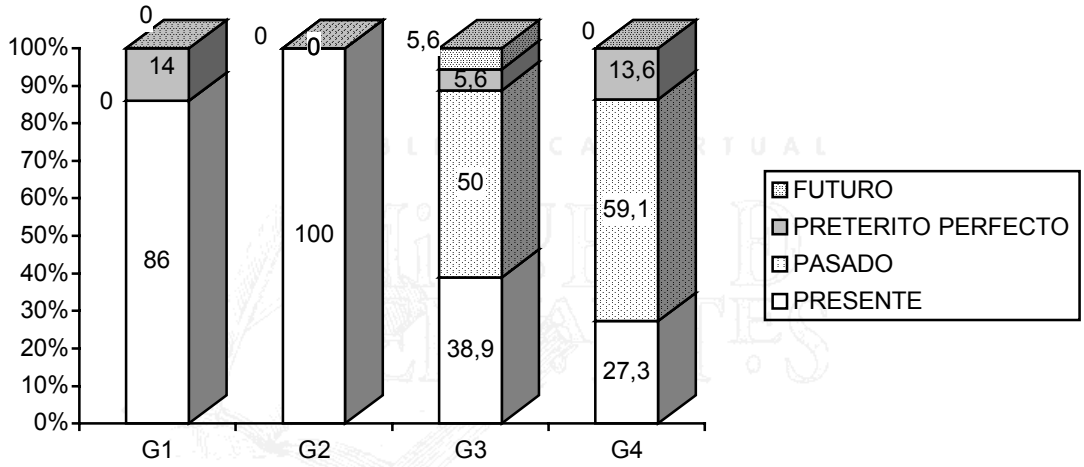


GRAFICO 8.5.5.B: METODO

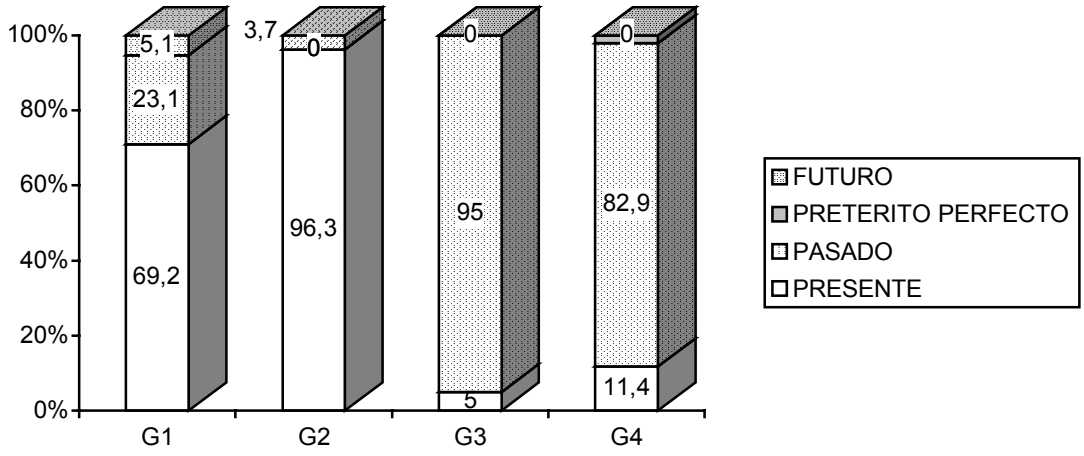


GRAFICO 8.5.5.C: RESULTADO

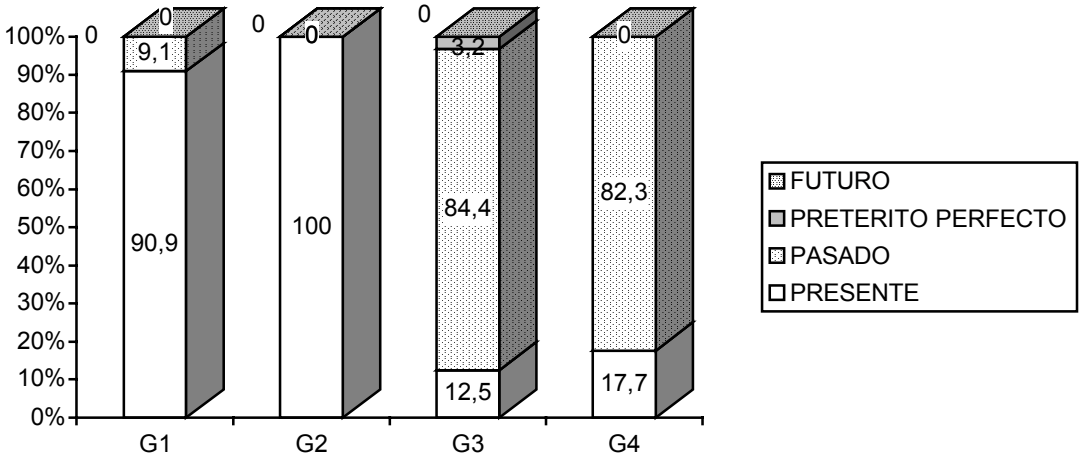


GRAFICO 8.5.5.D: CONCLUSION

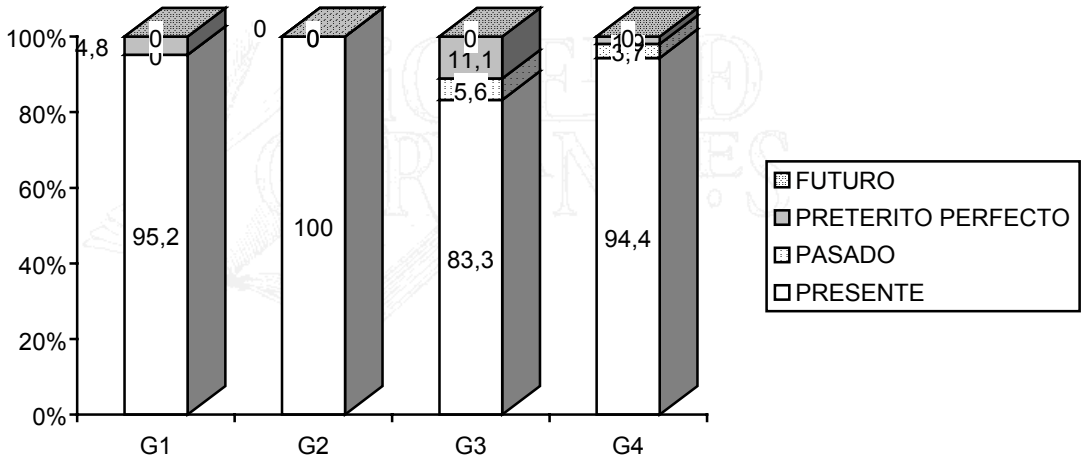


GRAFICO 8.5.5.F: RECOMENDACION

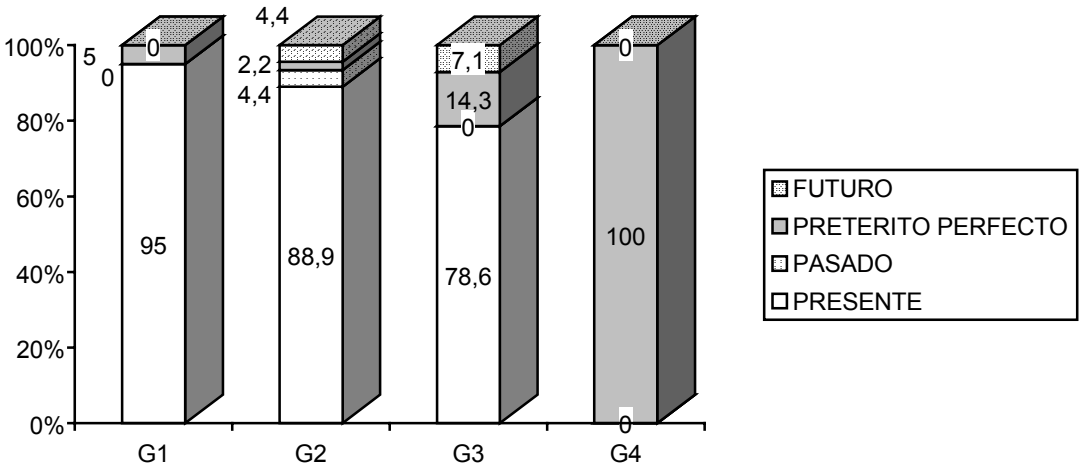
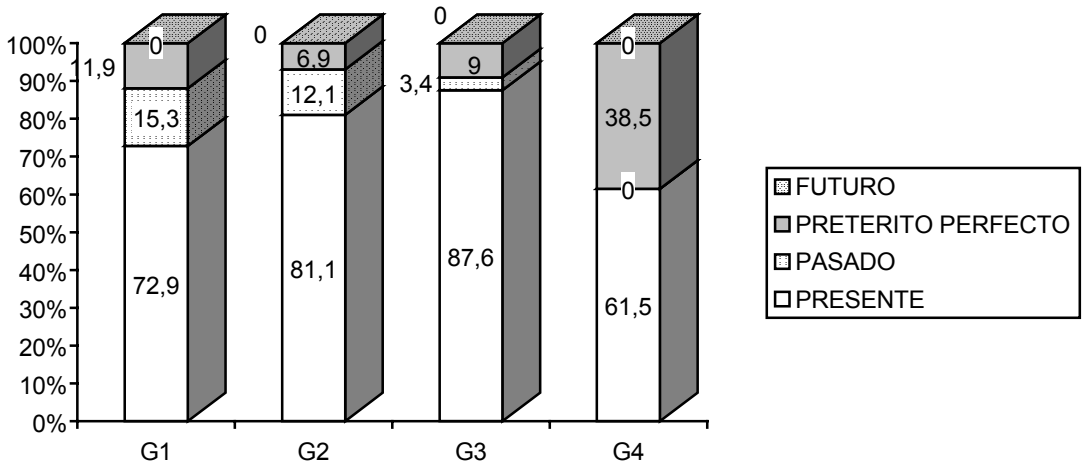


GRAFICO 8.5.5.E: FUNDAMENTO



Si nos centramos en cada una de las unidades semánticas por separado (ver gráfico 8.5.5A, 8.5.5.B, 8.5.5.C, 8.5.5C, 8.5.5.D, 8.5.5.E, 8.5.5.F), observamos que el *propósito* contiene verbos en tiempo presente de forma mayoritaria en el G1 (86%) y en el G2 (100%). Por el contrario, en el G3 y G4 hay un índice superior de verbos en pasado (50% y 59'1% respectivamente).

El *método* de nuevo se expresa mayoritariamente en presente en el G1 (69'2%) y G2 (96'3%), mientras que al igual que en el caso del *propósito*, el G3 y G4 contienen principalmente verbos en pasado (95% y 82'9% respectivamente). Estos resultados coinciden con los de Salager-Meyer (1990a) que cuantifica un uso superior del pasado (88'6%) en sus textos médicos escritos en inglés. Nuestras cifras también coinciden con las obtenidas en nuestra Memoria de Licenciatura, en la que observamos un uso del pasado en los textos médicos en inglés del 94'6%. Sin embargo, en el caso de los textos médicos escritos en español, se computó un índice más elevado de uso del presente frente al pasado (pasado: 32'1%, presente: 39'2%) aunque no por mucho margen.

En el *resultado* observamos el mismo comportamiento que en las dos unidades semánticas analizadas anteriormente. El G1 y el G2 tienen un uso mayoritario del presente (90'9% y 100%), a su vez, los otros dos grupos

restantes se expresan principalmente en pasado, G3 (84'4%) y G4 (82'3%). Estos datos coinciden con los de nuestra Memoria de Licenciatura en la que los textos médicos escritos en inglés se expresaban mayoritariamente en pasado (71'4%), y los textos médicos escritos en español también, aunque en un porcentaje más bajo (61%). Hanania & Akhtar (1985) y Salager-Meyer (1990a) computan en sus estudios, en esta sección, un uso mayoritario del presente, que refleja generalizaciones y conclusiones basadas en los resultados de la investigación. Valero y Calle (1997) encuentran que los textos ingleses en esta unidad semántica aparecen principalmente en presente, pero además concluyen que en los textos españoles hay menos diferencia entre el uso del presente y del pasado, aunque siempre con una ligera superioridad por parte del pasado. Pero a pesar de esto, Valero y Calle afirman que tanto en esta sección como en la introducción la elección del tiempo presente o pasado es arbitraria, siendo básicamente una elección retórica o estratégica, y no una obligación. Por tanto, el autor es libre de elegir la acción temporal que más se adapte a su deseo comunicativo.

En la sección de la *conclusión* se observa un cambio de comportamiento, al aparecer todos los grupos expresados mayoritariamente en presente: G1 (95'2%), G2 (100%), G· (83'3%) y G4 (94'4%). Estos datos son coincidentes con los de nuestra Memoria de Licenciatura, donde los textos médicos escritos en inglés se presentan mayoritariamente en presente (79'2%), y lo mismo ocurre con los textos médicos escritos en español (86'8%).

Al igual que la *conclusión*, el *fundamento* aparecen mayoritariamente en los cuatro grupos en presente, G1 (72'9%), G2 (81'1%), G3 (87'6%) y G4 (61'5%). En los textos de la Memoria de Licenciatura también el *fundamento* se expresaba principalmente en presente en el G1 (textos médicos en inglés) (90'7%), y en el G3 (textos médicos en español) (95'8%). Así mismo, nuestros resultados concuerdan con el análisis de Hanania & Akhtar (1985) y Salager-Meyer (1990a), aunque en nuestro caso la presencia del presente es todavía mucho mayor. La alta presencia del presente refleja la tendencia del escritor a

hacer en la introducción generalizaciones sobre los antecedentes, establecer suposiciones y señalar el propósito del trabajo.

Por último, en la *recomendación* los grupos G1 (95%), G2 (88'9%) y G3 (78'6%) se expresan mayoritariamente en presente. El G4 utiliza en un 100% el pretérito perfecto, aunque este dato es muy poco significativo por tener este grupo un índice de presencia muy bajo. En nuestra Memoria de Licenciatura la *recomendación* sólo aparece en el G1 y el tiempo verbal que más claramente utiliza es el presente (95'7%). Estos resultados, con un índice superior de verbos en presente, coinciden también con los obtenidos por Salager-Meyer (1990a).

En cuanto al comportamiento por áreas de conocimiento, observamos que en términos generales el corpus lingüístico aparece mayoritariamente en presente, mientras que el médico tiene un comportamiento más equilibrado aunque con una ligera superioridad del uso del pasado:

	Presente	Pasado
Corpus lingüístico	85'1%	12'7%
Corpus médico	45%	54%

Además podemos ver que en el *propósito, método* y *resultado* los textos lingüísticos utilizan mayoritariamente el presente, mientras que los médicos lo hacen en pasado. Sin embargo, *conclusión, fundamento* y *recomendación* tiene un comportamiento más homogéneo.

Con respecto al uso de los tiempos verbales en ambos idiomas, vemos que en los dos casos hay un uso mayor del presente pero con un índice más alto en el corpus inglés que en el español.

	Presente	Pasado
Corpus en inglés	69'4%	29'6%

Corpus en español	55'3%	42'8%

Los textos en inglés tienen una presencia mayoritaria del presente en las unidades semánticas del *propósito, conclusión, fundamento* y *recomendación*, mientras que el *método* y el *resultado* están absolutamente equilibrados en el uso del presente y del pasado. En cuanto a los textos en español, estos utilizan mayoritariamente el pasado en la unidad semántica del *resultado* y el presente en la *conclusión*, el *fundamento* y la *recomendación*. El *propósito* tiene un índice superior del presente pero no demasiado elevado. Por lo que respecta al *método*, ambos tiempos verbales aparecen muy equilibrados.

8.5.6 MODALES

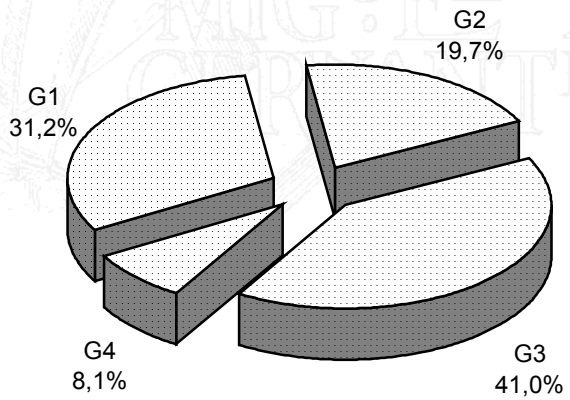
BIBLIOTECA VIRTUAL MIGUEL DE CERVANTES

A continuación nos centraremos en el estudio del uso y distribución de los modales en la categoría textual. El resumen, como un género afín al proceso de investigación que sintetiza y anticipa los contenidos del artículo de investigación, tiene como fin principal la presentación de los resultados de dicho estudio a la comunidad académica. Puesto que esto supone claramente la presentación de nuevas tesis, los escritores se sienten obligados a emplear ciertos elementos con el fin de expresarse con precaución y modestia, teniendo como meta que sus planteamientos sean introducidos de forma apropiada en la comunidad discursiva y que la nueva aportación puede ser discutida. Por tanto, a priori parece que la modalidad, y en concreto los matizadores discursivos o escudos (que estudiaremos en el punto 8.5.8 de este capítulo), al utilizarse principalmente para expresar certeza, duda o precaución con respecto al contenido proposicional, así como el grado de compromiso con las afirmaciones que se plantean, deben constituirse en un elemento llave en la construcción del resumen y reflejar la interacción entre escritor y lector, esto es, la relación interpersonal que también está presente en la estructura lógica del género.

Entre los muchos estudios de modalidad y escudos existentes en torno al discurso académico, es interesante reseñar los de Myers (1989), Salager-Meyer (92, 94) y Hyland (94, 96), puesto que consideran todos estos matizadores discursivos como una característica interactiva de los géneros académicos.

En el gráfico 8.5.6.A observamos que por grupos el G3 es el que consta de un mayor número de modales, mientras que el G4 es el que menos presenta. En general vemos que, coincidiendo con el estudio de Valero y Calle (1997), los textos españoles son los que tienen un uso inferior de verbos

GRAFICO 8.5.6.A: DISTRIBUCION MODALES POR GRUPOS



modales. Si, por otro lado, observamos el gráfico 8.5.6.B, se ve que, de entre las unidades semánticas que aparecen en los resúmenes, en nuestro estudio, la *recomendación* es la que contiene en proporción un mayor uso de verbos modales con respecto al resto (13'6%), seguida por el *fundamento* (11'2%) y la *conclusión* (9'6%). La mayor utilización de modales en la unidad semántica de la *recomendación* refleja el hecho de que los verbos defectivos por lo general son muy útiles a la hora de ayudar a calificar las interpretaciones y las conclusiones de un estudio o teoría.

En cuanto a los trabajos en esta línea llevados a cabo por otros autores, podemos decir que Salager-Meyer (1992) es también en la *recomendación* donde encuentra más abundancia de modales (45%), incluso con un índice bastante superior al de nuestro estudio, encontrando esta autora en la *conclusión* el 20'9%.

Por el contrario, Hanania & Akhtar (1985) y Williams (1994) es en lo que ellos llaman discusión, que coincide con nuestra *conclusión*, donde observan un mayor número de verbos modales. Este dato coincide con los de nuestra Memoria de Licenciatura en la que también la conclusión con un 55'8% es el apartado con un uso proporcionalmente más alto de modales.

Si observamos el gráficos 8.5.6.C, vemos una casi total ausencia de formas modales en la unidad semántica del *propósito*, en la que tan sólo aparecen en el G1 y con un índice del 4%. Lo mismo ocurre con el método, en el que únicamente observamos la presencia de modales en el G1 y en el G2, también con unos índices muy poco significativos (5'1% y 3'7% respectivamente).

GRAFICO 8.5.6.C: PORCENTAJES DE APARICIÓN DE MODALES POR GRUPO Y UNIDAD SEMÁNTICA

	PROPOSITO	METODO	RESULTADO	CONCLUSION	FUNDAMENTO	RECOMEN-DACION
G1	4%	5'1%	3'6%	14'3%	13'6%	5%
G2		3'7%	16'7%		5'2%	11'1%
G3			3'1%	11'1%	16'9%	21'4%
G4			1'4%	5'6%		
TOTAL	1'9%	2'5%	2'9%	9'6%	11'2%	13'6%

Por lo tanto, tras observar los datos de este gráfico se ve que existe una fuerte relación entre la función retórica específica de los distintos apartados estructurales dentro del género, y el uso y distribución de los verbos modales. Así pues, el uso de estos matizadores discursivos está determinado por la función comunicativa desempeñada por cada sección del resumen.

En esta línea podemos decir que el fundamento incluye una breve introducción del estudio y, lo que es más importante, las hipótesis iniciales de la investigación, lo que justifica un alto grado de uso de modales.

La unidad semántica del propósito, al incluir una indicación precisa de la intención del autor o de su tesis, es un apartado con un porcentaje muy bajo de modalidad.

BIBLIOTECA VIRTUAL MIGUEL DE CERVANTES

La sección del método presenta un índice muy bajo de modalidad debido a que su objetivo es describir el estudio o investigación que se está llevando a cabo.

El resultado tiene como fin la presentación de los hallazgos del estudio y, por tanto, debería incluir un bajo índice de modalidad, puesto que estos se deberían presentar de forma objetiva e impersonal, intentando evitar comentarios valorativos e interpretaciones subjetivas que son más típicas de la sección de la conclusión, que por tanto debería contener más modalidad. En defensa de los datos de nuestro estudio, podemos decir que la sección del resultado también suele incluir observaciones acerca de sus hallazgos así como sugerir soluciones a los problemas planteados en el propósito; y estos suelen ser presentados con cierta cautela y, por tanto, introduciendo verbos modales.

Por último, la recomendación es la unidad semántica en la que se suelen presentar las posibles aplicaciones de los resultados obtenidos y en la que también se puede plantear la necesidad de nuevas líneas de investigación; esto hace que contenga un alto índice de modalidad.

En otro orden de cosas, como vimos en el capítulo anterior, los modales "can" y "may" son los que con más frecuencia aparecen en los textos que hemos analizado. Esto coincide con los hallazgos de otros estudios (Valero y Garcés, 1997; Vázquez, 1987) que señalan que éstos son los verbos modales con una mayor posibilidad para matizar el discurso. Así, "may" se utiliza cuando el autor desea expresar un alto grado de probabilidad y "can", por el contrario, se utiliza para expresar posibilidad o falta de certeza. Siguiendo a Gea-Valor, estos modales aparecen en la sección de la *conclusión* con el fin de moderar o atenuar el tono, en cierta manera, autoritario de las afirmaciones concluyentes de esta sección:

> Nº 9.2: The overall findings support an association between obesity and a higher risk of fatal disease but also raise the possibility that apparently healthy, never smoking women *can experience* a higher long-term risk of fatal cardiovascular and respiratory diseases due to a lower body weight.

> Nº 11.3: Self-report of hospitalization for MI by elderly persons in the community *may be unreliable* for ascertaining trends in cardiovascular diseases.

Estos dos modales también aparecen en la sección del *propósito* con el fin de ampliar la hipótesis inicial del estudio al que se refiere el resumen. Un ejemplo de este caso concreto es el siguiente:

> Nº 1.3: Subcategorization, however *can percolate* to the mother from a nonhead as well as from the head.

Por su parte, el modal "should" se utiliza como un medio de dar órdenes, avisos e instrucciones. También se puede considerar el exponente de la recomendación, como observamos en el siguiente ejemplo:

> Nº 12.2: Smoke inhalation injury *should be suspected* in any patient with a history of closed-space smoke or fire exposure until proven otherwise.

Nº 12.3: Further knowledge of the roles of neurokinins, nitric oxide, and generic influences in asthma *should aid* in diagnosis and in guiding new therapeutic interventions in the future.

En cuanto al modal "must" podemos decir que se introduce en el texto con el fin de refutar una afirmación, que ha sido admitida tradicionalmente por la comunidad académica, en base a nuevos hallazgos, o para proponer una nueva perspectiva desde la que abordar el tema de estudio:

Nº 3.1: We argue that theories of psychological semantics should account not only for the organization of polysemous words in the mental lexicon, but *must also be capable* of explaining why different senses of a word make sense to people in the way they do.

Los modales "could" y "would", con un índice de presencia inferior, aparecen en los resúmenes cuando el autor decide utilizar en pasado simple, en vez del más común presente, con el fin de dar cuenta de su investigación:

Nº3.4: Copescake and Briscoe (1995) claimed that these cases *could be explained* by discourse coherence, but did not describe how this might work.

Nº 11.2: The minimal important difference (MID) is the smallest benefit of treatment that *would result* in clinicians recommending it to their patients.

En relación a todo lo anteriormente expuesto, se puede afirmar que el uso de verbos modales en los resúmenes generalmente se realiza con el fin de introducir una hipótesis sobre la que se basa la investigación que se está llevando a cabo. También, y de forma más importante, se utilizan los modales con el objetivo de presentar las conclusiones finales de la investigación. Puesto que tales conclusiones llevan directamente a la interpretación de los resultados obtenidos, su tono autoritario debe ser moderado con el fin de evitar su refutación en futuras investigaciones y así ser aceptado en la comunidad académica.

8.5.7 CONECTORES

Los conectores textuales que pretendemos analizar a continuación constituyen una de las varias formas de expresar las relaciones lógico-semánticas de tiempo, causa, comparación etc. en las lenguas. Junto a la interpretación, ampliamente extendida, de que los conectores textuales funcionan como señales explícitas destinadas a facilitar la tarea del lector, Mauranen (1993c) propone otro objetivo de carácter retórico, que es el de servir como elementos que permitan al autor controlar la interpretación del texto por parte del lector. Así mismo, esta autora no acepta la idea de que los conectores textuales sean redundantes, esto es, que expresen una relación ya existente entre dos proposiciones, independientemente de que aparezca un conector explícito que la exprese, pues parte de la base de que en muchas ocasiones bien el conector crea esa relación o bien contribuye a evitar posibles malas interpretaciones del texto.

En esta línea, Halliday comenta lo siguiente respecto a la presencia o ausencia de conectores explícitos en un texto: "one of the principal variables in English discourse, both as between genres and as between texts in the same genre." (Halliday, 1985: 309). Esto, según apuntan diversos autores (Tyler (1992), Ventola & Mauranen (1991) y Fernández Polo (1999), puede constituir no sólo una importante fuente de divergencias entre variedades dentro de una misma lengua sino también entre lenguas y culturas. Todos estos autores coinciden en que el fondo de esta divergencia entre lenguas con respecto al uso de conectores es una idea diferente en cada una de ellas acerca de la función que desempeña cada participante, esto es, al autor y al lector en nuestro caso, en el acto de la comunicación.

Como hemos señalado con anterioridad, no existe un gran número de estudios contrastivos lingüísticos o retóricos entre el inglés y el español, pero aún hay un número menor de estudios que se hayan ocupado en analizar las posibles diferencias entre estos dos idiomas en el uso de este tipo de marcas de

la relación entre las partes del texto. Los estudios de Lux & Grabe (1991) y el de Lux (1993), a pesar de que en sus trabajos incluyen la variable "conjunctive adverb", no ofrecen datos concluyentes en cuanto al comportamiento de ambas lenguas en el uso de éstos. Montaño-Harmon (1991) sí habla en su trabajo de un uso desigual de las conjunciones entre sus dos grupos de análisis, mejicanos y estadounidenses. Así, los textos escritos en español tienen un uso abundante de conjunciones copulativas y causales; por el contrario los textos ingleses tienen una mayor presencia de conectores temporales que indican una utilización más amplia de un esquema lógico-deductivo basado en la enumeración.

Con relación a la distribución de los conectores que aparecen en nuestro corpus en las distintas unidades semánticas, se pueden observar los resultados de la tabla 8.5.7:

BIBLIOTECA VIRTUAL

Los conectores de enumeración, los más abundantes en los textos analizados, pues suponen el 31'1% del total, aparecen de forma primordial en el apartado del *método* (48'5%). Le sigue, a cierta distancia, el *resultado* (27'3%) y, con una menor proporción, el *fundamento* (15'2%) y la *recomendación* (9'1%). Mediante el uso de este tipo de conectores el autor ayuda al lector a reconocer la estructuración del texto y a ver la relación que sus distintas partes tienen entre sí. Es lógico pues que la sección del *método,* cuya función es la indicar el proceso seguido en la investigación, sea la que tenga un mayor número de conectores. Además, por idiomas, podemos decir que hay un uso mucho más abundante en los textos ingleses (72'7%) que en los españoles. En cuanto a las áreas de conocimiento, los textos lingüísticos presentan un mayor índice de este tipo de conectores (75'8) que los médicos.

TABLA 8.5.7: DISTRIBUCION DE CONECTORES POR UNIDADES SEMANTICAS

	Propósito	Método	Resultado	Conclusión	Fundamento	Recomendación	TOTAL
Conectores Temporales					66'7%	33'3%	2'8%
Conectores de Ejemplificación	30%	10%	30%		10%	20%	15'1%
Conectores Conjuntos	20%		36'7%	13'3%	26'7%	3'3%	28'3%
Conectores de Enumeración		48'5%	27'3%		15'2%	9'1%	31'1%
Conectores Copulativos	30%	10%	30%	10%	20%		9'4%
Conectores Concesivos						100%	0'9%
Conectores Adversativos					100%		0'9%
Conectores Causales					50%	50%	1'9%
Conectores Consecutivos		12'5%	37'5%		18'8%	31'3%	15'1%

Los conectores de conjunto (28'3%) también son de los más abundantes en nuestro corpus, estos aparecen casi por igual en las unidades semánticas del *resultado* (36'7%), del *fundamento* (26'7%) y el *propósito* (20%). Ya con un índice mucho menor, las secciones de la *conclusión* (13'3%) y de la *recomendación* (3'3%) contienen este tipo de conectores. Los conectores conjuntos suelen plantear una oposición entre dos términos o también pueden

expresar esta oposición con respecto a una afirmación o afirmaciones formuladas con anterioridad. Si observamos el comportamiento por idiomas vemos que, de nuevo, el inglés hace un mayor uso de estos conectores (90%) que el español. Pero en cuanto a las áreas de conocimiento, en este caso son los textos médicos los que utilizan en un mayor índice (60%) estos conectores.

En cuanto a los conectores consecutivos (15'1%), estos se distribuyen de la siguiente forma. El mayor índice aparece en el apartado del *resultado* (37'5%)), seguido de la *recomendación* (31'3%), del *fundamento* (18'8%) y del *método* (12'5%). Mediante este tipo de conectores el escritor puede dejar claro al lector que en ese momento específico del texto está expresando una consecuencia de lo que ha indicado anteriormente. Todos los conectores de este tipo que aparecen en nuestro corpus tienen como fin el señalar algún tipo de objeción aceptada por el autor (thus, así, consequently). El comportamiento de estos conectores por idiomas es absolutamente equilibrado, habiendo un uso ligeramente superior en los textos lingüísticos (56'3%) que en los médicos.

Los conectores copulativos (9'4%) aparecen en el *propósito* y el *resultado* con igual índice (30%), seguidos del *fundamento* (20%), del *método* (10%) y de la *conclusión* (10%). La totalidad de los conectores copulativos presentes en este trabajo indican adición propiamente dicha. Además, aparece un uso superior de estos conectores en los textos ingleses (60%), lo cual no coincide con los estudios de Montaño-Harmon (1991) y Fernández Polo (1999), que encuentran un mayor uso de estos conectores en los textos españoles.

Con el mismo índice de aparición que los conectores consecutivos, aparecen en nuestro corpus los que indican ejemplificación. Destaca con un mayor porcentaje el *propósito* (30%) y el *resultado* (30%); tras estas unidades semánticas aparece la *recomendación* (20%) y, por último, el *método* (10%) y el *fundamento* (10%). De nuevo son los textos ingleses los que presentan un mayor uso de este tipo de conectores (70%) así como los textos lingüísticos (90%).

Con un menor porcentaje de aparición que en los casos anteriores, señalamos a continuación el resto de los conectores que aparecen en nuestro corpus. Los conectores temporales (2'8%) están presentes en el *fundamento* (66'7)) y en la *recomendación* (33'3%). Por otro lado, los conectores causales (1'9%) aparecen en el *fundamento* y *recomendación* con un mismo índice; y, por último, los conectores concesivos (0'9%) aparecen tan sólo en la *recomendación* y los adversativos (0'9%) en el *fundamento*.

Tras este análisis pormenorizado de todas las unidades semánticas, de nuevo nos ratificamos con lo expresado en el capítulo anterior en la idea de que el corpus en inglés, tanto médico como lingüístico, consta de muchos más conectores que el español. Así pues, teniendo en cuenta la cita con que iniciábamos el apartado de los conectores (7.6.4) del capítulo siete, vemos que se confirma lo expresado por Fernández Polo.

BIBLIOTECA VIRTUAL MIGUEL DE CERVANTES

8.5.8 METADISCURSO

Williams define el metadiscurso en los siguientes términos: "Writing about writing. Whatever does not refer to the subject matter being addressed." (Williams, 1981:211-212)

Siguiendo a Vande Kopple (1985), esto sugiere que a medida que escribimos siempre lo hacemos en dos niveles. En un nivel damos información sobre el tema de nuestro texto, expandiendo así el contenido proposicional. En el segundo nivel, el nivel del metadiscurso, no añadimos material proposicional, sino que ayudamos a nuestros lectores a organizar, clasificar, interpretar, evaluar y reaccionar ante ese material. Podemos afirmar por tanto que el metadiscurso es discurso sobre discurso, o comunicación sobre comunicación.

Como señalamos en el capítulo anterior, la aparición de marcadores metadiscursivos no es muy frecuente en los resúmenes, principalmente debido a la necesidad de brevedad y concisión. A pesar de esto, y como también

indicábamos en dicho apartado, nos interesa especialmente su análisis precisamente por lo singular de su aparición.

Las categorías interpersonales analizadas en nuestro estudio lingüístico son las siguientes:

1. Matizadores discursivos o escudos
2. Marcadores de certeza
3. Marcadores expresivos
4. Comentarios
5. Anticipos

Todos estos tipos de metadiscurso tienen en común el no expandir la información proposicional de un texto. Estos no hacen afirmaciones sobre si determinadas cosas del mundo son verdad o mentira. Tampoco transmiten un mensaje que haga referencia específica a los procesos, personas, objetos, abstracciones, cualidades, estados o relaciones del mundo real. Pero esto no significa que los diferentes tipos de metadiscurso no tengan el potencial para afectar de forma significativa la interacción del lector con el texto.

Pasamos a continuación a analizar cómo cada una de las categorías interpersonales analizadas en nuestro estudio lingüístico influyen en los aspectos retóricos que estamos estudiando en este capítulo.

En cuanto al primer grupo, los matizadores discursivos o escudos, Myers los estudia en el género de los artículos científicos, y los define con las siguientes palabras:

> "Hedging is a politeness strategy when it marks a claim, or any other statement, as being provisional, pending acceptance in the literature, acceptance by the community - in other words, acceptance by the reader (...). the hedging reflects, not the probability of the claim, and not the personal doubt (...), but the appropriate attitude for offering a claim to the community. As soon as the claim is properly introduced, the rest of the article can proceed without constant hedging." (Myers, 1989:12-13)

De la misma forma, Salager-Meyer señala que, al utilizar la modalidad epistémica, los escritores ajustan el grado de certeza de las afirmaciones presentadas y evitan la responsabilidad total acerca de la verdad de sus alegaciones:

> By resorting to such expressions, researchers can avoid absolutes and thus indicate exactly the degree of certainty with which they present their conclusions and also how strongly they want to align themselves with their claims. Room for disagreement is provided in this way." (Salager-Meyer, 1994: 163).

Por último, Hyland señala que los escritores deben presentar sus alegaciones en el contexto de la bibliografía previa, buscando al mismo tiempo ganar la aceptación de esas afirmaciones por parte de la comunidad científica. En el discurso académico, los investigadores deben negociar la trascendencia e importancia de las nuevas alegaciones con relación al trabajo de sus colegas:

> Because new work has to be thoughtfully placed into an existing literature, hedging is not simply a prudent insurance against overstating an assertion, but a rational interpersonal strategy. (...) Clearly, then, hedges reflect a relation between a writer and readers, not only the degree of probability of a statement." (Hyland, 1994: 241)

Por tanto, recurriendo a tales expresiones de modalidad epistémica, los autores evitan responsabilidad personal por la verdad de sus afirmaciones y esto les permite definir su relación con la comunidad académica. La importancia del uso de los escudos en el discurso académico viene del hecho de que estas características permiten a los escritores hacer alegaciones con modestia y humildad, así como presentar estas afirmaciones de tal forma que puedan ser negociadas de forma diplomática cuando se refiere al trabajo de colegas y competidores.

Por otro lado, Salager-Meyer (1993) señala que, la frecuencia de uso de escudos por parte de los académicos se corresponde con la intensidad de las pretensiones de sus afirmaciones que, en concreto en el ámbito de la medicina,

van de muy intensas (editoriales y reseñas) a moderadamente intensas (artículos de investigación) hasta nada intensas (estudios de caso y control). Cuanto más intensas son las pretensiones de universalidad y generalización (editoriales y reseñas) más escudos aparecerán en el texto. De todo esto se puede concluir que estos distintos tipos de textos varían enormemente en cuanto a su carácter comunicativo, esto es, la relación entre el emisor y el receptor. Así, los editoriales y las reseñas, por ejemplo, van de universal a universal (tipo enciclopedia), por tanto, tienen una gran voluntad de universalidad y generalización. Por el contrario, los artículos de investigación se pueden considerar como las novelas, esto es, destinadas a un grupo específico y, aunque a sus autores les gustaría que sus hallazgos fueran difundidos de forma universal, esta pretensión no está tan clara como en el caso anterior.

La distribución de los matizadores discursivos o escudos por unidades semánticas en nuestro corpus es la siguiente:

Propósito	7'1%
Método	14'3%
Resultado	7'1%
Conclusión	21'4%
Fundamento	28'6%
Recomendación	21'4%

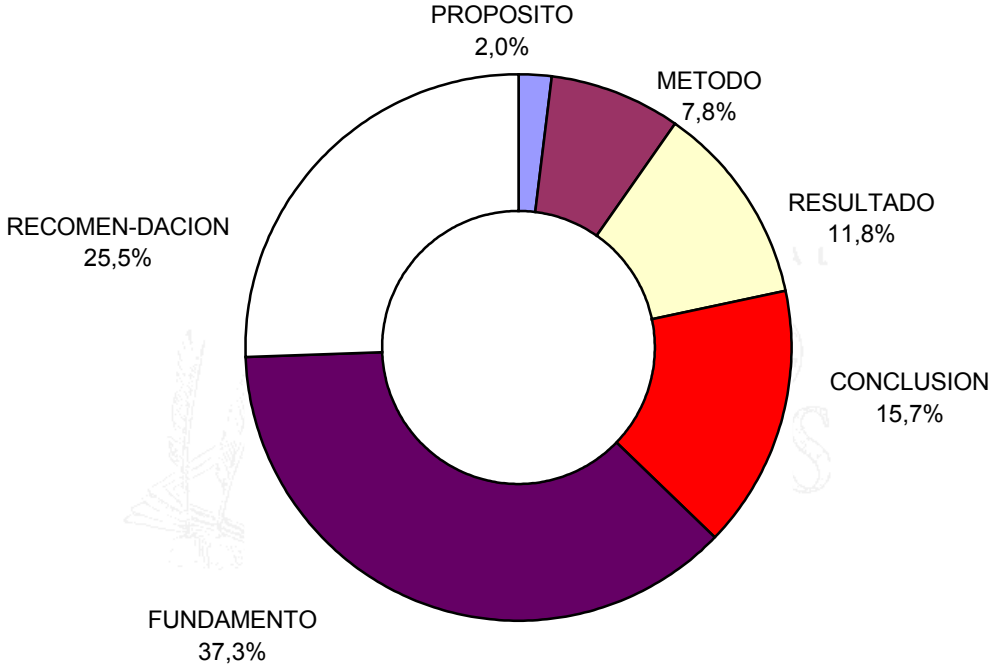
Además, como señalamos en el capítulo anterior, los escudos se pueden manifestar lingüísticamente mediante los verbos modales. Si consideramos esto, la distribución en cuanto a los verbos modales con función retórica de matizadores discursivos es la siguiente:

Propósito	0%
Método	5'4%
Resultado	13'5%

Conclusión	13'5%
Fundamento	40'5%
Recomendación	27'1%

Si agrupamos todos estos datos, el gráfico resultante sería el nº 8.5.8.1 que presentamos a continuación.

8.5.8.1 MATIZADORES DISCURSIVOS



Observamos pues que el *fundamento* es la sección que hace un mayor uso de los escudos. Así, en este apartado, en el que se realiza una breve introducción del tema a tratar, se está indicando cómo el autor valora la probabilidad de verdad del contenido proposicional que se expresa y hasta qué punto está comprometido con él. En esta línea, en el siguiente ejemplo el autor está planteando mediante el uso de "appears to be" una duda necesaria:

Nº 12.3: Exhaled NO, which is increased in asthmatics, *appears to be* a useful marker for airway inflammation in asthma.

Lo mismo ocurre en el siguiente ejemplo con el uso del "may":

Nº 12.5: Asthma *may* have its onset for the first time during pregnancy or may be worsened by pregnancy.

El apartado de la *recomendación* va en segundo lugar en cuanto a la aparición de escudos en nuestro corpus. El fin de este apartado es el de señalar las posibles aplicaciones de los resultados obtenidos y el de plantear las necesidades futuras de investigación. Así encontramos frases como:

Nº 8.1: Nosotros *intentamos* aportar algunas sugerencias sobre cómo mejorar tal capacidad.

En este ejemplo el autor plantea su intención pero, mediante la inclusión del escudo "intentamos", de forma intencionada se cuida de no garantizar el éxito de tal pretensión. Lo mismo ocurre con el uso de los modales:

Nº 1.4: Thus a featural suffix may get realized elsewhere in the stem, surfacing as a featural infix or even as a featural prefix.

El apartado de la *conclusión* tiene el mismo índice de uso de escudos que el de la *recomendación*. En la sección de la *conclusión* se exponen las deducciones claves del estudio que se ha llevado a cabo. En este apartado también los autores con cierta frecuencia se valen de los escudos para no comprometerse enteramente en sus afirmaciones. De esta forma tenemos ejemplos como:

Nº 8.2: Con este último *podríamos* hacer útiles distintos tipos de generalizaciones con la *prudencia* que cualquier estudio de estas características requiere.

Nº 11.1: These results *suggest* that the Bayesian approach to interim analysis is well suited for monitoring small randomized controlled Phase II chemoprevention trials for early detection of either inactive or promising agents.

A continuación pasamos a analizar los marcadores de certeza o de carácter enfático, esto es, aquellos marcadores que permiten recalcar lo que el autor cree realmente, o lo que al autor le gustaría que el lector pensase que cree realmente.

Este tipo de marcadores sólo se encuentra en nuestro corpus en los apartados de la *recomendación* y del *fundamento*. Estas expresiones enfáticas subrayan y ponen de relieve el punto de vista del autor o el punto de vista que se pretende transmitir al lector. Así, encontramos los siguientes ejemplos:

Nº 6.5: Entendida como finalidad en si misma, *está claro* que la traducción es el ejercicio fundamental en la formación de traductores.

Nº 7.2: *Sin duda*, el poder de los grandes novelistas ingleses del pasado ha sido tan fuerte como para imponer sobre los escritores y los lectores ingleses contemporáneos ciertas formas de mirar e interpretar la experiencia.

Nº 7.5: En esta obra el recurso adquiere especial relieve *sobre todo* cuando se hace un empleo peculiar de ella bajo la forma de una recapitulación...

Nº 8.3: Para los no filólogos porque les ofrecerá una nueva visión del estudio de las lenguas, interesante y, *ciertamente*, necesaria para ellos.

Procedemos a continuación a analizar el uso de marcadores expresivos en nuestro corpus. Con este tipo de metadiscurso el autor puede dejar explícito a sus lectores el acto discursivo que está realizando en momentos específicos en el texto. Se pueden estar haciendo hipótesis, resúmenes, reivindicaciones, promesas, ejemplificaciones, entre otras muchas posibilidades. Para dejar explícito a los lectores qué acciones específicas se están realizando en un momento determinado, el autor puede utilizar fases como "I hypothesize that...", "we claim that..." etc.

La distribución de los marcadores expresivos por unidades semánticas en nuestro corpus es la siguiente:

Propósito	27'8%
Método	27'8%
Resultado	5'6%
Conclusión	2'8%
Fundamento	16'7%
Recomendación	19'4%

Además, como señalamos en el capítulo anterior, los marcadores expresivos se pueden manifestar lingüísticamente mediante los verbos modales. Si consideramos esto, la distribución en cuanto a los verbos modales con esta función retórica es la siguiente:

BIBLIOTECA VIRTUAL MIGUEL DE CERVANTES

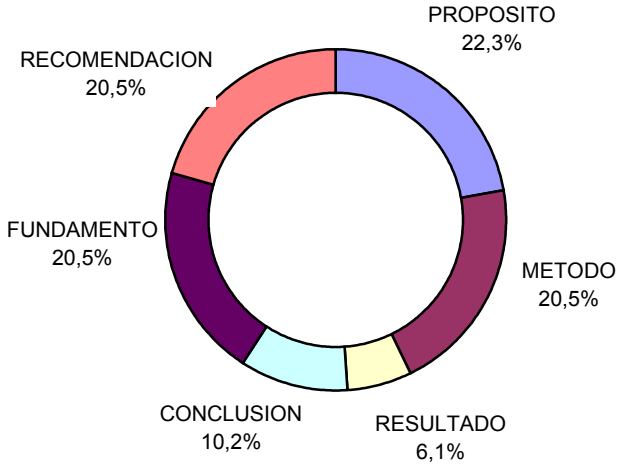
Propósito	7'7%
Método	0%
Resultado	7'7%
Conclusión	30'8%
Fundamento	30'8%
Recomendación	23'1%

Si agrupamos todos estos datos, el gráfico resultante sería el que presentamos con el número 8.5.8.2 Marcadores expresivos.

En este caso, la función retórica del *propósito* es la que contiene un mayor número de expresiones de metatexto de este tipo. El apartado del *propósito* presenta el objetivo principal del artículo que sigue al resumen y, como tal, suelen recoger la postura personal del autor ante los datos que presenta. Así, en este apartado encontramos ejemplos como los siguientes:

Nº 3.5: In line with Hobbs (1979) *we claim* that the rhetorical connection between the propositions introduced in the text play an important part.

8.5.8.2 MARCADORES EXPRESIVOS



Un ejemplo de uso de un modal con esta función expresiva puede ser el siguiente:

Nº 16.3: En el presente trabajo *nos propusimos* determinar las condiciones óptimas para...

También cabe resaltar que el apartado del *método,* con un porcentaje de aparición del 21%, se coloca en segundo lugar en utilización de marcadores expresivos. La sección del *método* tiene como objetivo el que el autor dé una explicación del estudio que ha realizado. En esta línea encontramos ejemplos como el siguiente:

Nº 9.3: *We then explored* which combinations of parameters were consistent with the observations.

La *recomendación* junto con el *fundamento* son las dos unidades semánticas que con un índice semejante del 20% aparecen en tercer lugar en cuanto a la aparición de marcadores expresivos. Presentamos a continuación ejemplos de uno y otro caso:

Nº 1.4: *We argue* that misalignment takes place under pressure from feature co-occurrence constraints.

Nº 7.3: ... para llegar a la conclusión de que estos últimos no se *deben* limitar a transmitir conocimientos sino...

El cuarto grupo que procedemos a analizar es el de los comentarios. La clave para identificar un comentario es que cuando el autor lo utiliza se dirige directamente a los lectores, a menudo pareciendo atraerles a un diálogo implícito con él mismo. En esta línea, el autor tiene diversas formas de proceder, así, puede comentar la reacción del lector al material presentado, o puede recomendar un modo de proceder, o hacer saber al lector qué espera de él.

En nuestro corpus no aparecen muchos ejemplos de este tipo de metadiscurso, por razones obvias, aunque hemos encontrado desde la típica alusión explícita a las recomendaciones que se hacen (nº 4.1: Recomendations are made...) o mediante el uso de un modal:

Nº 15.2: *Debe recomendarse* una disminución de la ingesta de carnes y dulces, y un incremento del consumo de hidratos de carbono complejos y pescado.

Nº 12.3: Further knowledge of the roles of neurokinins, nitric oxide and genetic influences in asthma *should aid* in diagnosis and in guiding new therapeutic interventions in the future.

El último grupo de metadiscurso que vamos a analizar son los anticipos o *previews*. Este tipo de metadiscurso habla del material que el autor está a punto de presentar. Estos a menudo hacen una conexión entre el material que ya se ha presentado y el que se está a punto de presentar.

En nuestro corpus los anticipos están repartidos de la siguiente forma:

Propósito	47'1%
Método	17'6%
Resultado	5'9%
Conclusión	5'9%
Fundamento	11'8%
Recomendación	11'8%

Como parece natural, la unidad semántica que con más frecuencia hace uso de anticipos en los textos analizados es el *propósito*. Así encontramos frases como las siguientes:

Nº 4.1: This article addresses issues that have arisen in planning for short-term language teaching projects.

Nº 5.4: El propósito de este artículo es estudiar la aplicación del Modelo Lexemático Funcional al análisis del cuento de terror.

El resto de las unidades semánticas, como también es natural, le siguen a mucha distancia al *propósito* en porcentaje aparición de la figura del anticipo.

En base a todo lo expuesto, podemos decir que la distribución del metadiscurso en los resúmenes analizados está determinado por las distintas unidades semánticas, dependiendo de la sección retórica en que se utilice.

A continuación presentamos la siguiente tabla resumen:

METADISCURSO	UNIDADES SEMANTICAS					
	PROPOSITO	METODO	RESULTADO	CONCLUSION	FUNDAMENTO	RECOMENDACION
ESCUDOS	2%	7'8%	11'8%	15'7%	37'3%	25'5%
MARCADORES DE CERTEZA					25%	75%
MARCADORES EXPRESIVOS	22'3%	20'5%	6'1%	10'2%	20'5%	20'5%
COMENTARIOS			25%	50%		25%
ANTICIPOS	47'1%	17'6%	5'9%	5'9%	11'8%	11'8%

Se observa en dicha tabla que la *recomendación*, que generalmente incluye las aplicaciones de los resultados y las recomendaciones para futuras líneas de investigación, el *fundamento*, que introduce el tema del estudio o trabajo, y el *propósito*, que presenta las principales hipótesis del estudio que se ha llevado a cabo, incluyen un mayor índice de aparición del metadiscurso. Mientras que en otras secciones como son el *método*, los *resultados* y la *conclusión*, hay una significativa ausencia de estas expresiones. Para finalizar, señalaremos que nuestro trabajo, en líneas generales contiene las mismas conclusiones que el llevado a cabo por Gea-Valor sobre resúmenes en inglés del campo de la lingüística.

8.5.9 OTROS ASPECTOS

A continuación procederemos al análisis detallado de cada una de las unidades semánticas que aparecen en nuestro corpus de forma individual. Nos centraremos en otros aspectos retóricos interesantes que también conviene destacar en función del idioma y del área de conocimiento de cada grupo.

8.5.9.1 PROPÓSITO

Comenzamos analizando la aparición de la primera persona en esta sección. En general no hay un uso muy extendido de la misma en esta unidad

semántica, pues tan sólo hemos encontrado un caso de uso de primera persona singular (I) y un caso del posesivo (our). En cuanto al uso de la primera persona plural, ésta aparece en un número más alto en los textos médicos en inglés (G3) en los que hemos computado ocho ejemplos; en el resto de los grupos los usos son inferiores (G1 -2, G2 -1, G4 -3). En los textos en español también aparece la estructura "se + voz pasiva" en vez de la primera persona en casos como el siguiente: "En este artículo se trata..." (5.2), de los cuales hemos encontrado tres casos, todos ellos en el G2; el G4 hemos observado que, a la hora de introducir el propósito del trabajo realizado, lo hace mediante infinitivos: estudiar (13.4), analizar (15.3); es muy probable que esto se deba a la estructuración del resumen en secciones con encabezamientos impuestos por la editorial.

En este apartado aparecen numerosas referencias al artículo o trabajo que se ha llevado a cabo*: This article proposes* (2.1), *In this paper we investigate* (3.2), *El propósito de este artículo es* (6.4), *En el presente trabajo nos propusimos* (16.3). El G1 es el grupo que más referencias incluye (12) seguido del G2 (8), y los otros dos grupos tienen 6 cada uno. Cabe destacar que, a pesar de que en nuestra Memoria de Licenciatura señalábamos que en los textos en español aparecía el término "trabajo" o "estudio" precedido del artículo determinado "el", en vez del demostrativo "este" como en los textos ingleses, en nuestro corpus actual esto no ocurre, y estos términos y otros similares aparecen precedidos por el demostrativo.

Los términos que aparecen en nuestro corpus, dentro del esta unidad semántica del *propósito*, para expresar el objetivo básico del estudio son los siguientes:

Idioma inglés:

G1: *investigate, present, deal, evident, propose, investigation, investigate, attempt, clarify, explore, scrutinize, point out, report, claim, offer, pay attention, address, issue, base, reflect, essay, show.*

*G*3: *evaluate, examine, explore, asses, review, adopt, set out, investigate, describe, objective, study, discuss*.

Idioma español:

G2: *estudiar, tratar, propósito, aplicación didáctica, determinar, analizar, entender, suponer, pretender, abordar, ofrecer, informe, investigación.*

*G*3: *establecer, estudiar, determinar, evaluar, detectar, desarrollar, validar, analizar, presentar, proponer*.

Puesto que aparecen 34 términos o expresiones en inglés frente a 23 en español, vemos que hay una mayor variedad de verbos utilizados con este fin en inglés, y además el *propósito* se marca con mayor precisión en los textos ingleses que en los españoles.

Por último, en cuanto al uso de negaciones en este apartado, se puede señalar que hay una prácticamente total ausencia pues tan sólo hemos encontrado un caso.

8.5.9.2 MÉTODO

Con relación al uso de la primera persona en esta unidad semántica podemos decir que en general es superior al del *propósito*, así, destaca de nuevo el G3 con 10 usos, más la aparición de "us" en una ocasión; a continuación le sigue el G2 con 7 ejemplos de la 2ª persona del plural y el G1 con 5 usos de "we" y dos de "our". Por el contrario, el G4 no tiene ningún caso de 1ª persona.

También en el método aparecen referencias al estudio llevado a cabo: *"The analysis has been carried out"* (2.1), *"en este estudio analizaremos*" (5.4), aunque muchas menos que en el apartado anterior y casi todas aparecen en el G1 (5 casos).

Los verbos y términos que indican el fin de este apartado, esto es, reflejan el procedimiento seguido, son los siguientes:

Idioma inglés:

G1: *analyze, explain, carry out, propose, attempt, suggest, integrate, model, feature, capture, resolve, issue, describe, analysis, perform, examine, commentary, discuss, provide, impression.*

G3: *focus, find, construct, explore, generate, provide, estimate, investigate, elicit*.

Idioma español:

G2: *seguir, señalar, argumentar, ilustrar, desarrollar, analizar, desvelar, aducir, revisar, resaltar, intentar.*

G4: *estudio, análisis, descripción, analizar, determinar, realizar, construir, evaluar, estudiar, recoger*.

De nuevo observamos una mayor riqueza de vocabulario en los textos ingleses que en los españoles a la hora de señalar el fin de la unidad semántica. También se observa una vez más el diferente comportamiento del apartado G4; en esta ocasión, en vez de utilizarse infinitivos se utilizan sustantivos para expresar el método llevado a cabo en el trabajo:

"Estudio prospectivo de los 69 primeros trasplantes cardiacos..." (13.4)

"Estudio descriptivo transversal en una muestra aleatoria de población..." (15.3)

En lo que respecta al uso de la negación, en este apartado de nuevo hay una gran ausencia de la misma pues tan sólo aparece un caso en el G4.

8.5.9.3 RESULTADO

Kaplan et al. (1994) observaron que en su estudio el 20% de los escritores utilizaban expresiones como: "the results", "the findings" en el apartado del

resultado. Nuestro estudio no sigue en absoluto esta línea, pues en los textos que hemos analizado, sólo aparecen dos referencias a los hallazgos: *"These findings implicate..."* (9.2) *y "this finding suggests* (9.3), y ambas pertenecen al G3. Este resultado coincide con el de nuestra Memoria de Licenciatura, en la que este tipo de expresiones aparecía en muy contadas ocasiones. A pesar de esto, sí existen referencias tanto al estudio realizado con las siguientes denominaciones: *paper, analysis;* así como a la labor realizada en este apartado concreto, con estos términos: *recommendations, suggestions, evidence, findings, conclusion*.

Con relación al uso de la 1ª persona, vemos que es muy inferior en este apartado al de los dos anteriores, habiéndose computado cuatro casos de "we" y uno de "I" en el G1, tres casos de la 1ª persona plural en el G4 y uno en el G2.

BIBLIOTECA VIRTUAL

Por último, en cuanto al vocabulario utilizado para indicar resultado, esto es, un breve resumen de los hallazgos principales, destacan los siguientes términos:

MIGUEL DE CERVANTES

Idioma inglés:

G1: *Bring, analysis, evidence, confirm, propose, carry out, distinguish, define, show, consequence, account, encode, recommendation, difference, find, suggestion, conclude, come together, attempt, summarize.*

G3: *findings, conclusion, find, result, show*.

Idioma español:

G2: *observar.*

*G*4: *encontrar, destacar, observar, documentar, analizar, obtener, valorar.*

De nuevo nuestros resultados no coinciden con los de Kaplan et al.(1994) en cuyo trabajo este tipo de verbos aparece generalmente en presente seguidos de una oración de relativo. En nuestro estudio sólo tenemos cinco casos como

éste, dos en el G1, uno en el G2 y dos en el G3. Por otro lado, no hemos encontrado ningún ejemplo de nominalización de la expresión "results".

Con referencia al uso de la negación, junto con el *fundamento*, esta es la unidad semántica en la que más casos hay. Destaca el G4 con 5 casos, seguido del G3 con 4 y del G2 con 1.

8.5.9.4 CONCLUSIÓN

El uso de la primera persona es menos frecuente en este apartado, pues tan sólo encontramos cuatro casos en el G1 (we -2, I -1, us -1)y dos casos de la primera persona plural en el G2.

BIBLIOTECA VIRTUAL

Una vez más encontramos en la unidad semántica de la *conclusión* estructuras semejantes a las vistas en los *resultados* (*these results suggest*), aunque con menos frecuencia, y que aparecen principalmente en el G1 (3) y en el G3 (3). En el G4 sólo aparecen en 1 ocasión y en el G2 en ninguna. El vocabulario que expresa el resumen de las conclusiones más destacables también es semejante:

Idioma inglés:

G1: *propose, approach, allow, report, evidence, support, review, argue, formalize, demonstrate, recommendation*

G3: *findings, support, implicate, consistent, conclusion, study, result, suggest*.

Idioma español:

G2: *útil.*

G4: *estudio, demostrar, hecho, relacionar.*

Como se observa, es más variado el vocabulario utilizado en el G1 y G3 que en los otros dos grupos escritos en español.

No hemos encontrado en este apartado de la *conclusión* ningún caso en el que se expresen las implicaciones futuras de esta investigación o las necesidad de profundizar más en este terreno, que sí aparecían en nuestra Memoria de Licenciatura y en otros trabajos.

Por último, tan sólo aparecen tres casos de negación en este apartado, dos en el G4 y uno en el G1.

8.5.9.5 FUNDAMENTO

En esta unidad semántica tampoco abundan las expresiones en primera persona; estas se concentran en el G1(I - 1, we - 3) y en el G3 (our - 1). Cabe destacar que en el G2 parecen también dos casos pero que consisten en las siguientes expresiones, "al autor" y "la Dra. Carmen Valdivia". Este segundo caso resulta curioso pues o bien indica que el resumen ha sido escrito por una persona distinta a la autora del artículo o esta autora habla de si misma en tercera persona.

En el apartado léxico, podemos destacar los siguientes términos utilizados para indicar el fin de esta sección, esto es, realizar una breve introducción del tema, problema o estudio:

Idioma inglés:

G1: *examine, paper, offer, argue, claim*

G3:*overview, compare, evidence, suggest*

Idioma español:

G2: *articulo, pretender, trabajo, reivindicar, estudiar, ofrecer, examinar, comentar.*

G4: *estudio.*

Se observa una menor abundancia de términos con respecto a otras unidades semánticas, y es que en este apartado, por lo general en nuestro

corpus, no se hace referencia al apartado en sí, sino que se procede directamente a desarrollarlo; el único grupo en el que se incluyen más referencias con respecto al fin del apartado es en el G2.

Con respecto a la aparición de negaciones, como ya hemos señalado, esta es la sección, junto con la del *resultado*, en la que más negaciones existen: 3 en el G1, 4 en el G2, 2 en el G3 y 1 en el G4.

8.5.9.6 RECOMENDACION

La *recomendación*, después del *método*, es la unidad semántica en que más se utiliza la primera persona. Destaca el G1 con siete casos de "we" y uno de "our"; en el G2 "we" aparece cuatro veces y, como en el apartado anterior, "la autora" en una ocasión; en el G4 hay un caso de "we" y no existe ningún caso del uso de la primera persona en el G3.

Con respecto al uso de léxico que explique el propósito de la *recomendación*, es decir, aplicaciones posibles y necesidades futuras de investigación, aparecen los siguientes términos:

Idioma inglés:

G1: *propose, argue, remedy, formalize, demonstrate, work, distinct, model, formalize.*

G3: ---

Idioma español:

G2: *postular, análisis, proponer, descubrir, artículo, mostrar, aportar, insistir.*

G4: *analizar.*

De nuevo observamos una menor abundancia de términos con respecto a otras unidades semánticas, de hecho en el G3 no se detecta ninguna referencia

al fin del apartado en ninguno de los resúmenes analizados de este grupo, y en el G4 tan sólo un caso.

También las negaciones escasean en este apartado, en el que sólo se observan tres casos, uno en el G1 y dos en el G2.

∴∴∴∴∴∴∴∴∴∴∴ ∴∴∴∴∴∴∴∴∴∴∴ ∴∴∴∴∴∴∴∴∴∴∴

BIBLIOTECA VIRTUAL MIGUEL DE CERVANTES

BIBLIOTECA VIRTUAL
MIGUEL DE CERVANTES

9. Conclusiones

BIBLIOTECA VIRTUAL MIGUEL DE CERVANTES

Como se ha pretendido demostrar en este trabajo, la retórica contrastiva es un área de estudio de gran importancia en el campo de las lenguas puesto que, mediante la comparación y el contraste, se puede llegar a clarificar el funcionamiento de las distintas lenguas.

El objetivo fundamental de este estudio ha sido comparar y contrastar varios textos de carácter académico y científico, escritos en dos idiomas distintos (inglés y español) por científicos nativos, con el fin de definir las características que tienen en común, así como los aspectos que los diferencian. En este trabajo se han examinado los usos de ciertas variables retóricas y lingüísticas en el contexto comunicativo del género de los resúmenes, siempre en el marco de las relaciones gramatico-retóricas que

caracterizan el estilo de este género concreto dentro de los campos de la lingüística y la medicina.

Así pues, esta Tesis Doctoral ha intentado arrojar alguna luz sobre la diferente forma de construcción de los resúmenes de los artículos de investigación en dos áreas de conocimiento distintas y en dos idiomas diferentes.

Para ello hemos realizado un análisis contrastivo a partir de un corpus elaborado (G1) con textos de revistas de lingüística norteamericanas y escritos en inglés, (G2) textos de revistas de lingüística españolas en español, (G3) textos de revistas médicas norteamericanas en inglés y (G4) textos de revistas médicas españolas en español. Los datos obtenidos nos han servido de base para el análisis cuantitativo y estadístico de las diferencias y similitudes entre estos cuatro grupos.

En nuestro estudio, hemos llegado a unas conclusiones que nos parecen de gran utilidad y que reflejan en algunos casos una distribución muy específica de ciertas variables en el corpus estudiado. Además, como hemos venido señalando a lo largo de esta Tesis Doctoral, la redacción de resúmenes, en especial dentro de los dos campos que nos ocupan, no puede ni debe ser una tarea descuidada y sin ningún tipo de método, pues las deficiencias discursivas de los resúmenes impiden averiguar al lector de forma rápida la potencial relevancia del artículo al que acompaña; por tanto es necesario prestar una gran atención a su composición.

Nuestro estudio ha constado de dos fases específicas:

- La primera plantea los aspectos teóricos, constituida por el marco contextual dentro del que se ha desarrollado este trabajo y el estado de la cuestión en el tema que nos ocupa. En esta primera sección ofrecemos un compendio de aspectos tan importantes como son la retórica contrastiva, el multiculturalismo, la escritura, el género y, más concretamente, el género del resumen.

- La realización de un análisis gramatico-retórico, que ha determinado cómo los elementos gramaticales de un texto reflejan su función comunicativa. Se ha intentado explicar cómo y por qué las variables lingüísticas se utilizan para expresar conceptos fundamentales del tipo de texto que nos ocupa. Para ello han sido de gran ayuda los datos que se han obtenido en un primer análisis lingüístico.

A continuación pasamos a señalar las conclusiones a las que hemos llegado tras realizar nuestro estudio:

1. La retórica contrastiva es una área de investigación que ha aportado una gran contribución a la lingüística aplicada además de provocar alguna polémica. Esta teoría defiende que las convenciones lingüísticas y retóricas de la L1 influyen en la escritura del alumno L2, además de afirmar que el lenguaje y la escritura son fenómenos culturales. La teoría que fue formulada inicialmente por Kaplan, señalaba que no sólo el lenguaje, sino también la escritura, es específica de cada cultura, proponiendo un enfoque primordialmente basado en la organización. La retórica contrastiva sufrió numerosas críticas en un primer momento, se le criticó por englobar bajo términos demasiado generales e inexactos diversas familias lingüísticas. También se le criticó por centrarse demasiado en su propio grupo lingüístico, simplificando además excesivamente los patrones lingüísticos ingleses. Además se le acusó de utilizar los textos redactados en L2 para hacer una generalización de los usos lingüísticos de esos escritores en L1. Dentro de esta idea también parecía incorrecto el que este autor no tuviera en cuenta distintas clases de discurso, de estilo o de escritor.

2. La retórica contrastiva moderna considera que se debe tener una concepción mucho más amplia tanto del concepto de retórica como del método que se utiliza para estudiarla; así, se ha ampliado la gama de géneros a estudiar, se ha considerado el ámbito de las características de la retórica a tener en cuenta y, principalmente, cada vez más, se entiende la retórica como un

proceso o actividad determinados contextualmente. Además, junto con esta visión mucho más rica de la retórica, también se ha comenzado a utilizar un amplio abanico de metodologías. Por otro lado, se observa que en estos últimos años la retórica contrastiva se está moviendo de un marco puramente lingüístico, que comprende el análisis estructural de los productos, a uno que considera tanto las variables cognitivas como las socioculturales. El cambio en la retórica contrastiva se ha debido, por un lado, a que esta teoría ha comenzado a tener en cuenta características a nivel discursivo así como los procesos de escritura. Así mismo, también han sido primordiales los enfoques cambiantes en la investigación de la escritura L1 y los nuevos desarrollos en el análisis discursivo y en la lingüística textual.

3. En los últimos años han surgido cuatro nuevas vías de desarrollo en la retórica contrastiva:
   (i) La lingüística textual contrastiva, que consiste en el estudio de los mecanismos lingüísticos de cohesión y coherencia de un texto,
   (ii) Los estudios de la escritura como una actividad cultural, que han demostrado que los textos escritos y sus usos varían de unos grupos culturales a otros.
   (iii) Los estudios de escritura contrastiva basados en el aula L2, en los que se ha observado que las diferencias culturales se manifiestan en diferentes situaciones en el aula. Así mismo, los estudios de los sociolingüistas centrados en el estilo y los patrones de interacción social, también demuestran diferencias interétnicas e interculturales que a menudo impiden la comunicación.
   (iv) Los estudios de retórica contrastiva de distintos géneros para diferentes tareas y propósitos que surgen debido al interés cada vez más acuciante de que los alumnos de ISL escriban con fines y propósitos variados, lo que ha provocado que la especificación del género se empiece a considerar muy importante.

Así pues, las investigaciones necesitan comparar textos escritos con fines y contextos similares, pues la información resultante de estos estudios ayuda a

desenmarañar los efectos combinados de la cultura, los antecedentes del escritor y la situación específica.

4. Los estudios llevados a cabo en el campo de la retórica contrastiva varían de una forma muy significativa en cuanto a los métodos adoptados para el análisis, el tipo de características retóricas examinadas y las orientaciones en la interpretación de los hallazgos. Esto contribuye a dificultar su contraste enormemente. Centrándonos en los estudios basados en la comparación de las características retóricas del español y del inglés, a continuación presentamos una selección de las conclusiones más destacadas a las que llegan sus autores:
   (i) Los párrafos españoles tienen estructuras más libres en cuanto a la presentación de la información, debido a que las frases tienden a ser más largas y más elaboradas que las escritas en inglés. Además, la escritura de los hablantes españoles presenta múltiples ejemplos de oraciones no secuenciales, por ejemplo, las oraciones no están relacionadas directamente con el párrafo.
   (ii) En los párrafos españoles hay un porcentaje más bajo de sustantivos y de palabras con contenido, así como un número mayor de términos vagos, siendo su número de frases inferior y con una elaboración sintáctica mayor que los ingleses.
   (iii) El inglés está más orientado a la información siendo el español más interactivo, en el sentido de que al utilizar más oraciones subordinadas, usa un tono más personal.
   (iv) Los párrafos españoles demuestran una clara preferencia por las construcciones aditivas (coordinadas) y explicativas (subordinadas), en cambio los ingleses utilizan un porcentaje más alto de oraciones explicativas y causales (ambas subordinadas). En definitiva, los escritores españoles parecen reducir el desarrollo lineal, inclinándose por la redacción digresiva y abstracta. Los escritores ingleses utilizan mucho la enumeración (first, next, then...), y los españoles prefieren la repetición por medio de la sinopsis en las relaciones aditivas y explicativas.

(v) Las redacciones escritas por hablantes españoles constan de introducciones más largas pues comienzan proponiendo una tesis que ocupa más de la mitad del texto. Esto se debe a la tendencia de éstos a evitar el introducir el tema directamente, rehusando un comienzo abrupto en sus trabajos.

(vi) Los escritos en español demuestran un desarrollo más profundo del tema y utilizan más puntos de apoyo de sus tesis que los norteamericanos.

5. Existen una serie de datos que apoyan el uso de la retórica contrastiva en las clases de idiomas. Así, una serie de investigadores han concluido que los niños que estudian varios idiomas muestran preferencias por diferentes clases de estructuras lingüísticas, estructuras que prevalecen en cada una de las lenguas examinadas. Además, hay una serie de factores que afectan a la retórica contrastiva, como pueden ser los factores sintácticos y léxicos así como las formas en que las unidades textuales se unen para formar un texto y el discurso.

6. El interés por el proceso de escritura L1 y L2 como por el producto final es uno de los aspectos más interesantes de la lingüística en las últimas décadas. Otra área para el estudio empírico y el desarrollo teórico es la cultural, tanto en torno al análisis de la pragmática del discurso como de sus estudios intertextuales. Así mismo, los temas más recurrentes entre los investigadores y profesores de expresión escrita L1 y L2 son:

   (i) La definición de las propiedades lingüísticas del trabajo terminado, así como lo que se supone que los alumnos han de producir cuando escriben.

   (ii) El proceso a través del cual llega a existir ese trabajo o producto terminado.

   (iii) El conocimiento de cómo el estudiante adquiere las habilidades relevantes y las destrezas mentales necesarias para conseguirlo.

   (iv) Los aspectos pedagógicos, esto es, lo que los profesores necesitan saber con el fin de ayudar a sus alumnos a adquirir la

habilidad de escribir, así como los tipos de programas que mejor ayudan a desarrollar la destreza de la escritura.

7. Hay un conflicto global entre la internacionalización, en el sentido de aumentar el ámbito de la homogeneidad cultural, y preservar la herencia nacional, en el sentido de mantener vivas las características culturales distintivas de naciones y grupos individuales. La diversidad es un tema candente en la escritura, y se plantean temas como los nuevos cánones, las comunidades con diversos discursos, la construcción social, la intertextualidad, la multivocalidad y la variedad de lenguas existente. Pero es un hecho que, se detecta una gran diferencia entre la teoría y la práctica. Mientras la teoría aplaude esta variedad y diversidad de lenguas, la mayoría de las instrucciones retóricas continúan siendo monológicas y etnocéntricas.

8. Los estudios centrados en el género concluyen algunas de las características del discurso científico; la cultura a la que pertenecen los escritores y el propio estilo del autor también contribuyen a aportar otra serie de peculiaridades propias de estos grupos. En el género de los artículos académicos, funcionan al mismo tiempo dos tipos de cultura. La primera es la cultura nacional del escritor. La segunda es la cultura disciplinar, esto es, las instituciones y tradiciones del campo de investigación en cuestión.

9. El inglés se ha convertido de forma indiscutible en la lengua franca de las publicaciones científicas a nivel mundial y esto se hace extensivo a nuestro propio país. El español no es en la actualidad uno de los idiomas más importantes en el mundo de la comunicación científica o académica internacional. Como consecuencia de esto, los investigadores necesitan publicar en inglés para obtener un reconocimiento internacional. La cultura española, a pesar de su gran tradición y arraigo, tiene muy poca proyección mundial en la actualidad. Además, existe una cierta carencia de eso que se podría llamar orgullo de cultura y de idioma. Así la despreocupación por el buen uso de la lengua es un hecho patente en la sociedad española actual.

La cultura angloamericana es muy heterogénea tanto en sus aspectos étnicos como lingüísticos, y comprende un número significativo de subculturas. Por el contrario, si nos centramos únicamente en España, la cultura española es relativamente homogénea, aunque naturalmente también muestra una variabilidad intracultural.

10. Las preferencias culturales de los diferentes autores operan dentro de los confines del género. En la mayoría de los géneros, es poco probable que las restricciones culturales locales afecten de forma substancial a la estructura de unidades semánticas de un género específico. Sin embargo, es muy probable que sí tengan implicaciones interesantes y significativas en la construcción de ciertas unidades semánticas, e incluso en la forma en que ciertas estrategias no discriminatorias se utilicen para llevar a cabo intenciones específicas. Así mismo, muchos de los géneros académicos y profesionales, en especial en el mundo de la investigación y de la ciencia, son del tipo conformativo, en el sentido de que son convencionales de forma universal, hasta tal punto que incluso en sus realizaciones culturales raras veces muestran variación alguna. De esta forma, el artículo de investigación, y más en concreto en el resumen, es uno de tales géneros donde uno encuentra muy poca variación entre las diferentes culturas.

11. En el proceso de escritura los textos se ordenan de forma que, de algún modo, optimicen el orden en que el escritor desea eliminar las incertidumbres del receptor y exponerle el estado de los hechos que definen lo que quiere comunicar. Pero, a medida que los patrones de distribución están influidos, tanto por las restricciones sintácticas, como por las tradiciones culturales y retóricas asociadas al lenguaje específico y al tipo de texto en el que están implicados, no siempre se puede transferir un patrón dado, sin sufrir una alteración de la lengua origen a la lengua término. Esto se debe parcialmente a la sintaxis, pero también en parte a las diferencias culturales y a las tradiciones retóricas, unidas a los tipos de discurso y al texto. Además, es un hecho que un uso correcto de los elementos sintácticos y una habilidad para producir un texto coherente no

son suficientes para desarrollar un texto, puesto que se necesita incluir en él algunas características que son específicas del género.

12. El concepto de comunidad científica ha sido ampliamente aplicado en el estudio de idiomas con fines específicos y en los estudios del discurso. Los criterios específicos de una comunidad científica son los fines comunicativos compartidos, géneros específicos y léxico especial. La construcción del conocimiento científico como una actividad conjunta compartida por el escritor y los otros miembros de la comunidad es un reflejo de la relación entre la comunidad científica y los textos que genera. Este hecho es una realidad literal que describe la forma en que los escritores, sus colegas, los editores y todos aquellos que gestionan el acceso a ayudas financieras para la investigación, por ejemplo, modifican el texto original hasta que satisface las demandas de toda la comunidad, poniendo en una balanza la originalidad de lo que el escritor reivindica y su aceptabilidad.

13. El análisis del género como una descripción profunda de los textos académicos y profesionales se ha convertido en una herramienta útil y poderosa para llegar a correlaciones de forma y función significativas, que pueden ser utilizadas para una serie de propósitos de la lingüística aplicada, incluida la enseñanza del ESP. Cada género es un ejemplo de un logro satisfactorio de un propósito comunicativo específico, utilizando el conocimiento convencional de la lingüística y de las fuentes discursivas. Puesto que cada género estructura el mundo de la experiencia o la realidad de una forma particular, la implicación es que la misma experiencia o realidad requerirá una forma diferente de estructuración, si se va a operar en un género diferente. Pero aunque es verdad que muchos escritores profesionales tienen éxito en explotar las restricciones del género para lograr efectividad y originalidad en su escritura, la mayor parte de ellos aún funcionan bien dentro de una amplia gama de reglas y convenciones genéricas.

14. La falta de atención que los programas e investigaciones en torno a la escritura han prestado al ámbito de las letras, a diferencia de la gran atención que han prestado al campo de las ciencias, puede estar relacionada con los intereses económicos y empresariales que imperan en el segundo grupo en detrimento del primero.

15. El resumen, como representación abreviada del contenido del artículo de investigación al que precede, es su parte más importante a priori, puesto que es el encargado de introducir al lector el artículo en sí, resultando una fuente de información adecuada debido a sus especiales características. Por tanto, un resumen ha de ser escueto pero a la vez debe cubrir la totalidad de los contenidos del artículo de investigación, para que sus lectores puedan juzgar si les interesa leer el resto del artículo. El resumen así pues cumple una función de comunicación, y además es un mensaje escrito operativo puesto que su objetivo último es provocar una reacción concreta: preparar al lector indicándole el tema global del artículo al que precede y aclararle si le interesa leerlo. Es por ello un discurso argumentativo y razonado, que implica un encadenamiento lógico y racional. Este tipo de textos, a diferencia de otros, no ofrece una gran variación en sus estructuras externas, pero, sin embargo sí existe una gran diversidad en cuanto a su estructura interna y otros usos lingüísticos.

16. Los usos lingüísticos en correlación con los aspectos retóricos contribuyen a clarificar y simplificar en gran manera la estructura densa y compleja de los resúmenes. En el corpus que hemos analizado no hay una estructura que claramente domine sobre el resto, además de haber bastante diversidad de estructuras, puesto que existen hasta 12 tipos distintos. La estructura de aparición más frecuente en nuestro corpus es la "A" (*fundamento - recomendación*). En el ámbito de la medicina, los textos con esta estructura acompañan a artículos del tipo caso-control. Pero vemos que curiosamente en nuestro corpus, en términos globales, dicha estructura tiene más presencia en el campo de la lingüística que en el médico.

Dentro de todo este grupo no hemos observado ninguna aparición sistemática de una estructura que parezca propia de un área de conocimiento o idioma y que se pudiera considerar aceptable por esta razón. El G4 es el grupo, con diferencia, que más resúmenes correctamente estructurados presenta (un 90%), seguido del G3 con un 70%, del G2 con un 60% y, por último, el G1 tiene un índice superior de estructuras incorrectas (55%) que de correctas. Así pues, observamos que los textos médicos tienen un mayor índice de corrección que los lingüísticos, aunque también hay que decir que la razón por la que los textos médicos en español tienen tal índice de aceptabilidad se debe en gran manera al hecho de que éstos están subdivididos en subapartados impuestos por la editorial de la publicación en su manual de estilo, lo que facilita enormemente su estructuración.

No se confirma la idea tan genralizada de que los ingleses tienen más claro, o han sido mejor instruidos, en la redacción de resúmenes. Una razón para esto es que los textos médicos españoles han de seguir unas directrices muy precisas a la hora de ser creados por lo que los autores no cuentan con la libertad de los autores de los otros resúmenes.

17. La restricción de su extensión condiciona enormemente la estructura y redacción de un resumen de un artículo de investigación. Por un lado, este tipo de texto ha de reflejar las ideas principales del artículo que le sigue, y además lograr atraer al lector; pero por el otro también debe ser breve y conciso, así pues el escritor ha de buscar todo tipo de herramientas para resultar escueto y, a la vez, adaptarse lo más posible a las normas de publicación. Tras nuestro análisis vemos que los autores no contienen un comportamiento uniforme a la hora de atender a las regulaciones marcadas por los editores, que son distintas para cada una de las revistas. Esta arbitrariedad se presenta en igual medida en las publicaciones españolas y las americanas, así como en las dos materias estudiadas. Así pues, los editores, por lo general, no son estrictos a la hora de aplicar las reglas en el aspecto concreto de la dimensión de los textos. Y por tanto hay un porcentaje muy elevado de resúmenes que son aceptados sin cumplir este requisito.

Los textos españoles constan de un número menor de oraciones y con una extensión mayor que los ingleses. Además, se observa un notable desequilibrio respecto al número de oraciones que componen cada resumen, especialmente en el caso de los resúmenes lingüísticos escritos en inglés.

Dentro del ámbito de la medicina, la extensión de las oraciones es muy similar en ambos idiomas y, además, estos datos no apoyan la teoría existente de que el idioma inglés se compone de oraciones más breves que el español. Por el contrario, esta tesis sí parece avalada por los resultados del campo de la lingüística, donde las oraciones españolas son más largas que las inglesas.

18. La voz activa se utiliza con más frecuencia en todos los grupos, por lo que se está concediendo una gran importancia a la responsabilidad del autor de la investigación. Los textos en inglés hacen un uso mayoritario del verbo to be + participio pasado, mientras que los textos españoles prefieren el uso de la pasiva refleja (se + verbo activo). En general los textos ingleses tienen un uso superior de la voz activa que los españoles y lo mismo ocurre con los textos lingüísticos frente a los médicos. Todas las unidades semánticas utilizan en un índice más elevado la voz activa que la pasiva a excepción del *método* y el *resultado* en el G4.

19. El tiempo verbal que aparece con más frecuencia en el corpus es el presente (62'7%) seguido del pasado (35'9%). En los resúmenes lingüísticos en ambos idiomas el tiempo presente supera muy ampliamente al pasado, mientras que en los textos médicos, en el G3 hay más verbos en presente que en pasado pero no con un margen tan elevado como en el caso anterior, por el contrario en los escritos en español hay un uso superior de verbos en pasado que en presente. Además podemos ver que en el *propósito, método* y *resultado* los textos lingüísticos utilizan mayoritariamente el presente, mientras que los médicos lo hacen en pasado. Sin embargo, *conclusión, fundamento* y *recomendación* tiene un comportamiento más homogéneo. Los textos en inglés tienen una presencia mayoritaria del presente en las

unidades semánticas del *propósito, conclusión, fundamento* y *recomendación*, mientras que el *método* y el *resultado* están absolutamente equilibrados en el uso del presente y del pasado. En cuanto a los textos en español, estos utilizan mayoritariamente el pasado en la unidad semántica del *resultado* y el presente en la *conclusión*, el *fundamento* y la *recomendación*. El *propósito* tiene un índice superior del presente pero no demasiado elevado. Por lo que respecta al *método*, ambos tiempos verbales aparecen muy equilibrados. En la introducción la elección del tiempo presente o pasado es arbitraria, siendo básicamente una elección retórica o estratégica, y no una obligación. Por tanto, el autor es libre de elegir la acción temporal que más se adapte a su deseo comunicativo. La alta presencia del presente refleja la tendencia del escritor a hacer en la introducción generalizaciones sobre los antecedentes, establecer suposiciones y señalar el propósito del trabajo.

20. El género de los resúmenes prácticamente carece del elemento subjetivo que suelen aportar los verbos modales, siendo un tipo de discurso mas bien objetivo y en base a datos demostrados. Se ve una clara superioridad en el número de modales del corpus inglés comparado con el corpus español. Existe una fuerte relación entre la función retórica específica de los distintos apartados estructurales dentro del género y el uso y distribución de los verbos modales. Así pues, el uso de estos matizadores discursivos está determinado por la función comunicativa desempeñada por cada sección del resumen.

El *propósito*, al incluir una indicación precisa de la intención del autor o de su tesis, es un apartado con un porcentaje muy bajo de modalidad. En nuestro estudio existe una casi total ausencia de formas modales en este apartado.

El *método* también presenta un índice muy bajo de modalidad debido a que su objetivo es describir el estudio o investigación que se está llevando a cabo.

El *resultado* suele incluir observaciones acerca de sus hallazgos así como sugerir soluciones a los problemas planteados en el propósito; y estos suelen ser presentados con cierta cautela y, por tanto, introduciendo verbos modales.

El *fundamento* incluye una breve introducción del estudio y, lo que es más importante, las hipótesis iniciales de la investigación, lo que justifica un alto grado de uso de modales. El corpus analizado refleja que es la unidad semántica que va en segundo lugar en cuanto a aparición de verbos modales.

Por último, la *recomendación* es la unidad semántica en la que se suelen presentar las posibles aplicaciones de los resultados obtenidos y en la que también se puede plantear la necesidad de nuevas líneas de investigación; esto hace que contenga un alto índice de modalidad. En nuestro estudio es la unidad semántica que contiene un índice más elevado de modalidad.

El uso de verbos modales en los resúmenes generalmente se realiza con el fin de introducir una hipótesis sobre la que se basa la investigación que se está llevando a cabo. También, y de forma más importante, se utilizan los modales con el objetivo de presentar las conclusiones finales de la investigación. Puesto que tales conclusiones llevan directamente a la interpretación de los resultados obtenidos, su tono autoritario debe ser moderado con el fin de evitar su refutación en futuras investigaciones y así ser aceptado en la comunidad académica.

21. Si tenemos en cuenta las recomendaciones que los manuales de estilo hacen en contra del uso de acrónimos en los resúmenes de los artículos de investigación, podemos afirmar que, en general, nuestro corpus ignora esta recomendación y destaca por un uso considerable de los mismos.

22. El corpus lingüístico contiene muchos más conectores que el médico, aunque la causa principal de las cifras obtenidas sea la práctica total ausencia de

nexos en los resúmenes médicos en español. El inglés favorece la retórica explícita, positiva para el lector, mientras que el español tiende más a una retórica implícita.

23. Los marcadores del metadiscurso aparecen con más frecuencia en el corpus lingüístico y, dentro de éste, la lengua española los utiliza más profusamente. Mediante el uso de estos recursos lingüísticos al autor no sólo le interesa que el lector comprenda perfectamente lo comunicado, sino que quiere que acepte lo que expone, comulgue con sus ideas y, en último término, apoye su tesis. En términos retóricos ello significa que nos hallamos implicados en un proceso de persuasión. La distribución del metadiscurso en los resúmenes analizados está determinada por las distintas unidades semánticas, dependiendo de la sección retórica en que se utilice.

    La *recomendación*, que generalmente incluye las aplicaciones de los resultados y las recomendaciones para futuras líneas de investigación, el *fundamento*, que introduce el tema del estudio o trabajo, y el *propósito*, que presenta las principales hipótesis del estudio que se ha llevado a cabo, incluyen un mayor índice de aparición del metadiscurso. Mientras que en otras secciones como son el *método*, los *resultados* y la *conclusión*, hay una significativa ausencia de estas expresiones.

:·:·:·

BIBLIOTECA VIRTUAL
MIGUEL DE CERVANTES

Bibliografia

BIBLIOTECA VIRTUAL MIGUEL DE CERVANTES

Ad Hoc Working Group for Critical Appraisal for The Medical Literature. (1987). "A Proposal for More Informative Abstracts of Clinical Articles". *Annals of Internal Medicine*. 106: 598-604.

Adam-Smith, D. E. (1984). "Medical Discourse: Aspects of authors Comment". *The ESP Journal,* 3:25-36.

Adam-Smith, D. E. (1987). "Variations in Field-Related Genres". *ELR Journal*, 1:10-32.

Aguirre, B. (1994). Necesidades de formación en Lenguas Extranjeras para Profesionales de la Información: Resultados de una Encuesta. Revista General de Información y Documentación, 4(1): 235-242.

Alcaraz, E. (1990). Tres Paradigmas de la investigación lingüística. Alcoy: Marfil.

Altman, D.G. & Gardner, J.M. (1987). "More Informative Abstracts". *Annals of Internal Medicine*, 107:790-791.

American National Standards Institute, Inc. (1979). American National Standard for Writing Abstracts. ANSI Z39.14-1979. New York: American National Standards Institute, Inc.

American Psychological Association. (1991). Publication Manual of the American Psychological Association. 3rd edition. Washington, DC: American Psychological Association.

Andersson, B. & Gunnarsson, B.L. (1993*). "*Comparative Text Research: Swedish and German Editorials". Kolloquim "Persuasive Texte in der Presse". Germanistisches Institut der Universitat, Helsinki.

Anderson, P. (1980). Research into the Amount, Importance, and Kinds of Writing Perpormance on the Job by Graduates of Seven University Departments that Send Students to Technical Writing Courses. Miami: Miami University.

Aristoteles (1984). Rhetoric. New York: Modern Library.

Arndt, V. (1987). "Six Writers in Search of Texts: A Protocol Based Study of L1 and L2 Writing." *English Language Teaching Journal* 41: 257-67.

Atari, O. (1984). A Contrastive Analysis of Arab and American University Students' Strategies in Accomplishing Written English Discourse Functions. Ph. D. Thesis. Georgetown University.

Atkinson, D. (1991). "Discourse Analysis and Written Discourse Conventions." *Annual Review of Applied Linguistics*, 11: 57-76.

Atkinson, D. (1992). "The Evolution of Medical Research Writing from 1735 to 1985: The Case of the Edinburgh Medical Journal". *Applied Linguistics*, 13: 337- 374.

Atkinson, D. (1993). A Historical Discourse Analysis of Scientific Research Writing from 1675 to 1975: The Case of the Philosophical Transactions of the Royal Society of London. Ph. D. Thesis. University of Southern California.

Atkinson, J. (1992). “Displaying Neutrality: Formal Aspects of Informal Court Proceedings.” Drew, P. & Heritage, J. (eds.). Talk at Work: Interaction in Institutional Settings. Cambridge: Cambridge University Press.

Baldouf, R. B. & Jernudd, B.H. (1983). "Language of Publication as a Variable in Scientific Communications." *Australian Review of Applied Linguistics*, 6: 97-108.

Barber, C.L. (1962). "Some Measurable Characteristics of Modern Scientific Prose". Swales , J. (ed.). Episodes in ESP. New York: Prentice Hall, 1-14.

Ballard, B. (1984). "Improving Student Writing: An Integrated Approach to Cultural Adjustment." Williams, R. et al (eds.). Common Grounds: Shared Interests in ESP and Communication Studies. ELT Document no. 117. Oxford, UK: The British Council and Pergamon Press. 43-53.

Ballard, B. & Clanchy, J. (1993). Assessment by Misconception : Cultural Influences and Intellectual Traditions. Hamp-Lyons, L. (ed.) Assessing Second Language Writing in Academic Contexts. Norwood, N-J- : Ablex Publishing Corporation.

Barnes, D. & Todd, F. (eds.) (1977). Communication and Learning in Small Groups. London: Routledge and Kegan Paul.

Bazerman, C. (1984a). "The Writing of Science Non-fiction: Contexts, Choices, Constraints." *PRE/TEXT* 5:39-74.

Bazerman, C. (1984b). "Modern Evolution of the Experimental Report in Physics: Spectroscopic Articles in the Physical Review, 1893-1980." *Social Studies of Science* 14: 163-93.

Bazerman, C. (1988). Shaping Written Knowledge. Madison, WI: University of Wisconsin Press.

Bazerman, C. (1991). "Discourse Analysis and Social Construction". *Annual Review of Applied Linguistics* 11:77-83.

Bazerman, C. (1991) "How natural philosophers can cooperate: the literary technology of coordinated investigation in Joseph Priestley's History and Present State of Electricity". Bazerman, C., y Paradis, J. (eds.). Textual Dynamics of the Professions. London: The University of Wisconsin Press.

Bazerman, C. (1992). "From cultural criticism to disciplinary participation: Living with powerful words." Herrington, A. & Moran, C. (eds.). Writing, teaching, and learning in the disciplines. New York: Modern Language Association. 61-68.

Bazerman, C. (1993). "A Contention Over the Term Rhetoric". Enos & Brown (eds.) Defining the New Rhetoric: Sage Series in Written Communication Vol.7. London: SAGE Publications, 3-7.

Bazerman, C. (1994). "Systems of Genre and the Enactment of social Intentions." Freedman & Medway (eds.) Genre and the New Rhetoric. London: Taylor & Francis, 79-101.

Bazerman, C. & Paradis, J. (eds.) (1991). Textual Dynamics of the Professions: Historical and Contemporary Studies of Writing in Professional Communities. Madison, WI: University of Wisconsin Press.

Beaugrande, R. de (1984). Text production: Towards a Science of composition. Norwood, NJ: Ablex.

Beaugrande, R. de & Dressler (1981). Introduction to Text Linguistics. London: Longman.

Belcher, (1989). "How Professors Initiate Nonnative Speakers into their Disciplinary Discourse Communities." *Texas Papers in Foreign Languages Education* 1: 207-225.

Belcher, d. & Braine, G. (eds.) (1995). Academic Writing in the Second Language. Ablex Publishing Corporation: Norwood, NJ.

Bellack, A. et al. (1966). The Language of the Classroom. New York: Teachers College Press.

Bereiter, C. & Scardamalia, M. (1996). "Does Learning to Write Have to Be so Diffucult?" Freedman, A., Pringle, I. & Yalden, J. (eds.). Learning to Write: First Language/ Second Language. London: Longman. 20-33.

Berkenkotten, C. (1983). "Decisions and Revisions: The Planning Strategies of a Publishing Writer." *College Composition and Communication*, 34(2): 156-168.

Berkenkotten, C. (19). "Sites of Contention, Sites of Negotiation: Textual Dynamics of Peer Review in the Construction of Scientific Knowledge."

Berkenkotten, C. & Huckin, T. (1993). “Rethinking Genre from a Sociocognitive Perspective”. *Written Communication,* 10(4): 475-509.

Berkenkotten, C. & Huckin, T. (1995). Genre Knowledge in Disciplinary Communication: Cognition/ Culture/ Power. Hillsdale, NJ: Erlbaum.

Berman, R. (1985). The acquisition of Hebrew. Slobin (ed.). The Crosslinguistic Study of Language Acquisition. Volumen 1: The data. Hillsdale, NJ: Erlbaum Associates.

Berry, M. (1987). "The functions of Place-Names." Turville-Petre, T. Et al. (eds.) Leeds Studies in English New Series XVIII. University of Leeds.

Berstein, B. (1971). Class, Codes and Control. Vol.1: Theoretical Studies Towards a Sociology of Language. London: Routledge and Kegan Paul.

Berstein, B. (1973). Class, Codes and Control. Vol.2: Applied Studies Towards a Sociology of Language. London: Routledge and Kegan Paul.

Besnier, N. (1988). "The Linguistic Relationship of Spoken and Written Nukulaelae Registers." *Language* 64: 707-736.

Bhatia, V. (1987). "Language of the Law". *Language Teaching* 20(4): 227-34.

Bhatia, V. (1993). Analysing Genre: Language Use in Professional Setting. London: Longman.

Bickner, R. & Pesayasantiwong, P. (1988). "Cultural Variation in Reflective Writing". Purves, A. C. (Ed.) Writing Across Languages and Cultures: Issues in Contrastive Rhetoric. Newbury Park, CA: SAGE Publications, 160-178.

Bizzell, P. (1982). "Arguing about Literacy." *College English* 50: 141-153.

Bley-Vroman, R. & Selinker, L. (1984). "Research Design in Rhetorical / Grammatical Studies: A proposed Optional Research Strategy". *English for Specific Purposes*, 82:1-4.

Boggs, S. (1985). Literacy, learning and schooling. Norwood, NJ: Ablex.

Borsinger de Montemayor, A. (1995). A Comparative Study of Academic Writing in the Sciences. Nottingham: BALEAP.

Bourdieu, P. & Charrow, V. (1979). “Making Legal Language Understandable: a Psycholinguistic Study of Jury Instruction”. *Columbia Law Review* 79(7): 1306-74.

BIBLIOTECA VIRTUAL MIGUEL DE CERVANTES

Braine, G. (1989). "Writing in Science and Technology: an Analysis of Assignments from Ten Undergraduate Courses." *English for Specific Purposes* 8: 3-15.

Brandt, D. (1986). "Text and Context: How Writers come to Mean." Couture, B. (ed.) Functional Approaches to Writing: Research Perspective. Norwood, NJ: Ablex.

Bridgeman, B. & Carlson, S. (1983). Survey of Academic Writing Tasks Required of Graduate and Undergraduate Foreign Students (Report no. 83-18. Princeton, NJ: Educational Testing Service.

Bruffee, K. (1986). "Social Construction, Language and the Authority of Knowledge: A Bibliographic Essay." *College English* 48: 773-790.

Burtoff, M. (1983). The Logical Organization of Written Expository Discourse in English: A Comparative Study of Japanese, Arabic and Native-Speaker Strategies. . Ph. D. Thesis. Georgetown University.

Byrd, P. & Reid, J. (1998). Grammar in the Composition Classroom. New York: Newbury House.

Campbell, C. (1987). Writing with Others' Words: The Use of Information from a Background Reading Text in the Writing of Native and Non-native University Composition Students. Ph. D. Thesis. University of California.

Campbell, C. (1990). "Writing with Others' Words: The Use of Information from a Background Reading Text in the Writing of Native and Non-native University Composition Students." Kroll, B. (ed.) Second Language Writing: Research Insights for the Classroom. New York: Cambridge U. P.

Campoy, M.C. & Luzón, M.J. (1997). El Componente Freseológico de la Competencia Lingüística en IFE. Martín, R. & Romero, A. (eds.) Lenguas Aplicadas a las Ciencias y la Tecnología: Aproximaciones. Cáceres: Universidad de Extremadura, 143-145.

Carlson, S.B. (1988). "Cultural Differences in Writing and Reasoning Skills". Purves, A.C. (Ed.) Writing Across Languages and Cultures: Issues in Contrastive Rhetoric. Newbury Park, CA: SAGE Publications, 227-260.

Carrell, P.L. (1984). "The Effects of Rhetorical Organization on ESL Readers". *TESOL Quarterly*, 18(3): 441-469.

Carrero Rodriguez, V. (1996). *Lingüística y ESP*. Barrueco et al. (eds.) Lenguas para Fines Específicos (V). Alcalá de Henares: Uiversidad de Alcalá.

Carson, J. (1992). “Becoming Biliterate: First Language Influences.” *Journal of Second Language Writing* 1: 37-60.

Casanave, C. (1995). "Local interactions: Constructing Contexts for Composing in a Graduate Sociology Program." Belcher, d. & Braine, G. (eds.). Academic Writing in the Second Language. Ablex Publishing Corporation: Norwood, NJ. 83-110.

Cazden, c. (1988). Classroom Discourse. Porstmouth, NH: Heinemann.

Charrow, R. & Charrow, V. (1979). “Making Legal Language Understandable: a Psycholinguistic Study of Jury Instruction.” *Columbia Law Review*, 79(7): 1306-74.

Choi, H. (1988). Textual Coherence in English and Korean: An Analysis of Argumentative Writing by American and Korean Students. Ph. D. Thesis. University of Illinois at Urbana-Champaign.

Cicourel, V. (1968). The Social Organization of Juvenile Justice. New York: Wiley.

Cicourel, V. (1981). “Language and Medicine”. Ferguson, C. A. & Heath, s. (eds.). Language in the USA. Cambridge: Cambridge University Press. 407-29.

Cicourel, V. (1983). “Hearing Is not Believing: Language and the Structure of Belief in Medical Communication.” Fisher, S. & Todd, A. (eds.). The Social Organization of Doctor-Patient Communication. Washington, DC: Center for Applied Linguistics. 221-39.

Clancy, P. (1986). "The Acquisition of Communicative Style in Japanese." Schieffelin, B. & Ochs, E. (eds.). Language Socialization across Cultures. New York: Cambridge University Press.

Clark, H. & Clark, Z. (1977). Psychology and Language: An Introduction to Psycholinguistics. San Diego: Harcourt.

Clyne, M. (1983). "English and German". *Annual Review of Applied Linguistics*, 3:38-49.

Clyne, M. (1987). "Cultural Differences in the Organization of Academic Texts". *Journal of Pragmatics*. 11:211-247.

Connor, U. (1984). "A Study of Cohesion and Coherence in English as a Second Language Students' Writing." *Papers in Linguistics* 17: 301-16.

Connor, U. (1987). "Argumentative Patterns in Student Essays: Cross-cultural Differences". Connor, U. & Kaplan, R.(eds.). Writing across Languages: Analysis of L2 Text. Reading, MA:Addison-Wesley, 57-72.

Connor, U. (1990). "Linguistic/Rhetorical Measures for International Persuasive Student Writing." *Research in the Teaching of English* 24.1.

Connor, U. (1996). Contrastive Rhetoric. Cross-cultural Aspects of Second-Language Writing. New York: Cambridge University Press.

Connor, U. (1997). "Contrastive Rhetoric: Implications for Teachers of Writing in Multicultural Classrooms." Severino et al. (eds.). Writing in Multicultural Settings. New York: MLA.

Connor, U. & Kaplan, R.B. (eds.) (1987). Writing Across Languages: Analysis of L2 Text. Reading: Addison-Wesley.

Connor, U. & Lauer, J. (1988). "Cross-Cultural Variation in Persuasive Student Writing". Purves, A.C. (Ed.) Writing Across Languages and Cultures: Issues in Contrastive Rhetoric. Newbury Park, CA: SAGE Publications, 138-159.

Connor, U. & McCagg, P. (1983). "Cross-cultural Differences and Perceived Quality in Written Paraphrases of English Expository Prose". *Applied Linguistics*. 4(3): 259-268.

Cook, M. (1988). The Validity of the Contrastive Rhetoric Hypothesis as it Relates to Spanish-Speaking Advanced ESL Students. Ph. D. Thesis. Stanford University.

Cope, B. & Kalantzis, M. (1993). The Power of Literacy. A Genre Approach to Teaching Writing. London: Falmer Press.

Corder, S.P. (1973). Introducing Applied Linguistics. London: Penguin.

Corder, S.P. (1974). "Error Analysis" The Edinburgh Course in Applied Linguistics Volume 3. Oxford: OUP.

Cortazzi, M. (1994). "Narrative Analysis." *Language Teaching*, 27(3).

Coulthard, M.; Brazil, D. (1981). "Exchange Structure" Coulthard, M.; Montgomery, M. (eds.) Studies in Discourse Analysis. London: Routlegde.

Coupland, N. (ed.). (1988) Style of Discourse. London: Croom Helm.

BIBLIOTECA VIRTUAL MIGUEL DE CERVANTES

Cremmins, E. T. (1982). The Art of Abstracting. ISI Press: Philadelphia.

Crismore, A., & Farnworth, R. (1990). Metadiscourse in Popular and Professional Science Discourse. Nash, W. (ed.). The Writing Scholar. Newbury Park, CA: Sage.

Crismore, A., Markkanen, R. & Steffensen, M. (1993). "Metadiscourse in Persuasive Writing: A Study of Texts Written by American and Finnish University Students". *Written Communication*. 10(1): 39-71.

Crookes, G. (1986). "Towards a Validated Analysis of Scientific Text Structure". *Applied Linguistics*, 7: 57-70.

Crystal, D. (1971). Linguistics. Middiesex: Penguin.

Crystal, D. (1974). What is Linguistics?. London: Amold.

Crystal, D., & Davy, D. (1969) Investigating English Style. London: Longman.

Cummins, J. (1992). "Language Proficiency, Bilingualism, and Academic Achievement." Richard-Amato, P. & Snow, M. (eds.), The Multicultural Classroom. London: Longman. 16-26.

Currie, B.F. (1976). "Continuing Education from Medical Periodicals". *Journal of Medical Education*. 51:420.

Daft, R. (1985). "Why I Recommended that your Manuscript Be Rejected and What You Can Do about It." Cummins, L. Et al. (eds.) Publishing in the Organizational Sciences. Homewood, IL: Irwin, 193-209.

BIBLIOTECA VIRTUAL MIGUEL DE CERVANTES

Danet, B. (1980). “Language in the Legal Process”. *Law and Society Review* 14(3): 447-564.

Davies, F. (1988). "Designing a Writing Syllabus in english for Academic Purposes: Process and Product." Robinson, P. (ed.). Academic Writing: Process and Product. ELT Documents 129.

Day, R. A. (1979). How to Write and Publish a Scientific Paper. ISI Press: Philadelphia.

Dear, P. (1985). "Totius in Verba: Rhetoric and Authority in the Early Royal Society." *Isis* 76: 144-61.

Delpit, L. (1988). “The Silenced Dialogue: Power and Pedagogy in Educating Other People’s Children.” *Harvard Educational Review* 58(3): 280-98.

Dennett, J. (1985). Writing Technical English: A Comparison of the Process of Naive English and Native Japanese Speakers. Ph. D. Thesis. University of Colorado, Boulder.

Derewianka, B. (1990). Exploring How Texts Work. Sydney: Primary English Teaching Association.

Diederich, P. (1974). Measuring Growth in English. Urbana, IL: National Council of Teaching Educators.

Dillon, G. (1991). Contending Rhetorics: Writing in Academic Disciplines. Bloomington/Indianapolis: Indiana University Press.

Downing, A. (1992). A University Course in English Grammar. New York: Prentice Hall.

Drew, P. & Heritage, J. (eds.) (1992). Talk at Work: Interaction in Institutional Settings. Cambridge: Cambridge University Press.

Drury, H. & Webb, C. (1991). "Teaching Academic Writing at the Tertiary Level." Prospects 7(1): 7-27.

Dudley-Evans, T. (1984). A Preliminary Investigation of the Writing of Dissertation Titles. James, G. (ed.). The ESP Classroom. Exeter Linguistic Studies, vol.7.

Dudley-Evans, T. (1986). "Genre Analysis: An Investigation of the Introduction and Discussion Sections of M.Sc. Dissertations". Coulthard, M. (ed.) Talking About Text. Birmingham, U.K. :Birmingham University.

Dudley-Evans, T. (1989). "An Outline of the Value of Genre Analysis in LSP work." Lauren, C. & Nordman , M. (eds.) Special Language. From Humans Thinking to thinking Machines. Cleedon/Philadelphia: Multilingual Matters, 72-79.

Dudley-Evans, T. (1994) "Genre analysis: an approach to text analysis for ESP". Coulthard, M. (Ed.). Advances in Written Text Analysis. London: Routledge.

Dudley-Evans, T. (1998) Introduction. Fortanet et al (eds.) Genre Studies in English for Academic Purposes. Castellón de la Plana: Universidad Jaime I.

Duque, M. et al. (1993). "La autotraducción en el campo de la ciencia y la tecnología". *Actas del 1er Congreso Internacional de Traducción e Interpretación de Soria*: Soria. 463-477.

Dubois, B.L. (1988) "Citations in Biomedical Journals". *English for Specific Purposes*, 7(3):181-93.

Dyrham, Zárate, G. (eds.) (1997). The Socio-cultural and Intercultural. Dimension of Language Learning and Teaching. Conseil de L'Europe.

BIBLIOTECA VIRTUAL

Eggins, S. (1994) An Introduction to Systemic Functional Linguistics. London: Pinter.

Eggington, W. (1987). "Written Academic Discourse in Korean: Implications for Effective Communication". Connor U. & Kaplan R. (eds.), Writing across Languages. Reading, MA: Addison-Wesley, 153-168.

Ehrlich, E. & Murphy, D. (1964). The Art of Technical Writing: A manual for Scientists, Engineers and Students. New York: Thomas Y. Company.

Elbow, P. (1991). "Reflections on Academic Discourse: How it Relates to Freshmen and Colleagues." *College English* 53: 135-155.

Emig, J. (1971). The Composing Processes of Twelfth Graders. Urbana, Il: National Council of Teachers of Englsh

Enkvist, N. (1991). "Discourse Type, Text Type and Cross Cultural Rhetoric. Tirkkonnen-Condit (ed.) Empirical Research in Translation and Intercultural Studies." *Selected Papers of the Transif Seminar*. Tübingen: Gunter. 5-16.

Enkvist, N. (1997). “Why we Need Contrastive Rhetoric?" *Alternation*, 4(1): 188-206.

Estevez, N. Et al. (1996) "An Approach to the Linguistic Structures of Health Science Articles." Barrueco, S. Et al. (eds.) Lenguas para Fines Específicos (V). Alcalá de Henares (Madird): Universidad de Alcalá. 301-309.

Ewer J.R. & Latorre, G. (1967). "Preparing an English Course for Students of Science." *ELT Journal*. 21(3): 221-9.

Fagan, E. & Cheong, P. (1987). "Contrastive Rhetoric: Pedagogical Implications for the ESL Teacher in Singapore." *RELC Journal*. 18(1): 19-30.

Ferguson, C. A. (1966). “National Sociolinguistic Profile Formulas.” Bright, W. (ed.) Sociolinguistics: Proceedings of the UCLA Sociolinguistics Conference 1964. The Hague: Mouton.

Fernández Polo, F. (1999). Traducción y Retórica Contrastiva. Santiago de Compostela (La Coruña) : Universidad de Santiago de Compostela.

Firth, A. (ed.) (1995). The Discourse Negotiation: Studies of Language in the Workplace. Oxford: Pergamon.

Fisherman, J., Cooper, R. & Conrad, W. (1977). The Spread of English. Rowley. MA: Newbury House.

Flower, L. & Hayes, J. (1981). “A Cognitive Process Theory of Writing.” *College Composition and Communication* 32: 365-87.

Flowerdew, J. (1993). "An Educational, or Process, approach to the Teaching of Professional Genres." *ELT Journal*, 47(4).

Fortanet, I. et al. (1996). "Cross-disciplinary Differences in Abstracts." Barrueco et al. (eds.) Lenguas para Fines Específicos (V). Alcalá de Henares: Servicio de Publicaciones, pp. 49-60.

Færch, C. & Kasper, G. (eds.) (1987). Introspection in Second Language Research. Clevedon: Multilingual Matters.

Francis, G. & Kramer-Dahl, A. (1991). "From Clinical Report to Clinical Story: Two Ways of Writing about a Medical Case." Ventola, E. (ed.) Functional and Systemic Linguistics: Approaches and Uses. Berlin: Mouton de Gruyter, 339-368.

Fredrickson, K. & Swales, J. (1994). "Competition and Discourse Community: Introductions from Nysvenska Studier." Gunnarsson, B. Linell, P. & Nordberg, B. (eds.). Text and Talk in Professional Contexts. 9-21.

Freedman, A. (1993) "Show and tell? the role of explicit teaching in the learning of new genres" Research in the Teaching of English, 27: 222-51.

Freedman, A., Pringle, I. & Yalden, J. (eds.) (1996). Learning to Write: First Language/ Second Language. London: Longman.

Fregeau, L. (19999. "Preparing ESL Students for College Writing: Two Case Studies." The Internet TESL Journals, V:10.

Fries, P. (1983). "On the status of theme: Arguments from Discourse." Petöfi, J. & Sözer, E. (eds.): Micro and Macro Connexity of Texts. Hamburg: Helmut Buske.

Frodesen, J. (1995). "Negotiating the Syllabus: A Learning-Centered, Interactive Approach to ESL Graduate Writing Course Design." Belcher, d. & Braine, G. (eds.). Academic Writing in the Second Language. Ablex Publishing Corporation: Norwood, NJ. 331-350.

García Yebra, V. (1982). Teoría y Práctica de la Traducción, vol.1. Madrid: Gredos.

Gardner, R. (1985). Social Psychology and Second Language Learning: the Role of Attitudes and Motivation. London: Edward Arnold.

Gartland, J. (1993). Medical Writing and Communicating. Maryland: University Publisishing Group.

Gea-Valor, M.L. (1999). "The Use of Modality in the Abstract." Studies in English Language and Linguistics 1: 171-186.

Ghadessy, M. (1999). Thematic Organization in Academic Article Abstracts. Downing, A. (ed.) Estudios Ingleses de la Universidad Complutense, 7(141-161).

BIBLIOTECA VIRTUAL CERVANTES

Gibson, T. (1992). "Towards a Discourse Theory of Abstracts and Abstracting." Unpublished Ph.D Dissertation, Nottingham.

Gläser, R. (1991). "The LSP Genre Abstract - Revisited." *ALSED-LSP Newsletter*, 13(4):3-10.

Gledhill, C. (2000). "The Discourse Function of Collocation in Research Article Introductions." *English for Specific Purposes*, 19(2): 115-136.

Goldstein, L. &Conrad, S. (1990). “Student Input and Negotiation of Meaning in ESL Writing Conferences.” TESOL Quaterly 24: 443-60.

Goodwin, C. & Goodwin, M. (1997). “Professional Vision”. Gunnarsson, B. et al. (eds.). The Construction of Professional Discourse. London: Longman. 292-316.

Gopnik, M. (1972). Linguistic Structures in Scientific Texts. The Hague: Mouton.

Gould, J. (1980). Experiments on Composing Letters: Some Facts, some Myths, some Observations. Gregg, L. et al. (eds.). Cognitive Processes in Writing. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.

Graetz, N. (1985). "Teaching EFL Students to Extract Structural Information from Abstracts". Ulijn, J. M. & Pugh, A. K. (eds.) Reading for Profesional Purposes: Methods and Materials in Teaching Languages. Leuven: ACCO. 123-135.

Guerrero, R. et al. (1981). Epidemiología. Bogotá: Fondo Educativo Interamericano.

Gunnarsson, B. (1984). “Functional Comprehensibility of Legislative Texts: Experiments with Swedish Act of Parliament”. Text, 4(1/3).

Gunnarsson, B. (1992). “Linguistic Change within Cognitive Worlds.” Kellermann, G. & Morrissey, M. (eds.). Diachrony within Synchrony: Language History and Cognition. Frankfurt am Main: Peter Lang.

Gunnarsson, B. (1993). “Pragmatic and Macrothematic Patterns in Science and Popular Science: A Diachronic Study of Articles from Three Fields.” Ghadessy, M. (ed.). Register Analysis: Theory and Practice. London: Pinter.

Gunnarsson, B. et al. (1994). “LSP in a Historical Perspective”. Brekke, M. et al. (eds.). Applications and Implications of Current LSP Research. Vol. II. Fagforlaget, Bergen, 878-918.

Gunnarsson, B. (1997). “Applied Discourse Analysis." VanDijk, T. (ed.). Discourse as Social Interaction. London: Sage Publications. 285-312.

Gustafsson, M. (1984). “The Syntactic Features of Binomial Expressions in Legal English”. *Text* 4(1/3): 123-42.

Hairston, M. (1982). "The winds of Change: Thomas Kuhn and the Revolution in the Teaching of Writing." *College Composition and Communication* 33, 76-88.

Halliday, M.A. (1978). Language as a Social Semiotic: The social Interpretation of Language and Meaning. Baltimore: Edward Arnold.

Halliday, M.A. (1982). “How is a Text Like a Clause?” Allen, S. (ed.). Text Processing: Text Analysis and Generation, Text Typology and Attribution. Stockholm: Almqvist & Wiksell International. 209-248.

Halliday, M.A. (1988). "On the Language of Physical Science." Ghades, M. (ed.) Registers of Written English: situational Factors and Linguistic Features. London: Frances Pinter, 161-178.

Halliday, M.A. (1993). "Some Grammatical Problems in Scientific English." Halliday, M. A.& Martin, M.J. (eds.) Writing Science. Literacy and Discursive Power. Pittsburgh: University of Pittsburgh Press, 69-85.

Halliday, M.A. & Hasan, R. (1976). Cohesion in English. London: Longman.

Halliday, M.A. & Hasan, R. (1985). Language, context and Text: Aspects of Language in a Social-semiotic Perspective. Oxford: Oxford University Press.

Hamp-Lyons, L. (ed.) (1993). Assessing Second Language Writing in Academic Contexts. Norwood, N-J- : Ablex Publishing Corporation.

Hanania, E.A.S. & Akhtar, K. (1985). "Verb Form and Rhetorical Function in Science Writing: a Study of M.S. Theses in Biology, Chemistry and Physics." *The ESP Journal* 4(1):49-58.

Harris, D. (1983). The Organizational Patterns of Adult ESL Student Narratives: Report o a Pilot Study. ERIC. ED 275 150.

Harris, J.J. (1966) "Survey of Medical Communication Sources Available for Continuing Physician Education". *Journal of Medical Education*. 41:737-755.

Hartley, A.F. (1987). "Computer-stimulated Acquisition of Reading Ability in LSP". Cornu, A.M. et al. (eds.) Beads or Bracelet? How Do We Approach LSP?. Leuven: Oxford University Press. 348-356.

Hartley, J. (1994). "Three Ways to Improve the Clarity of Journal Abstracts". *British Journal of Educational Psychology*, 64:331-343.

Harvey, A. (1986). "A Macrostructure of 20 Computer-data-based Abstracts in the Field of Engineering". Latorre, G. (ed.). Seminar on Research into Languages for Specific Purposes: A Report. Santiago, Chile: Universidad Católica de Chile.

Harvey, A. & Horsella, M. (1988). "Exploring and Exploiting the Structure of Computational Abstracts". *The ESPecialist*, 9:229-247

Hasan, R. (1984). "Coherence and Cohesive Harmony." Flood, J. (ed.) Understanding Reading Comprehension. Newark, DE: International Reading Association. 181-219.

Hawkins, S. (1983). "How to Understand your Partner's Cultural Baggage." *International Managament*. Sept.: 48-51.

Hazeland, H. et al. (1995) “Negotiating Categories in Travel Agency Talk.” Firth, A. (ed.) The Discourse of Negotiation: Studies of Language in the Workplace. Oxford: Pergamon. 271-97.

Heath, S.B. (1986). "Sociocultural contexts of Language Development." California State Department Education (ed.) Beyond Language: Social and cultural Factors in Schooling Language Minority Students. Los Angeles: California State University.

Henderson, G. (1996). Writing for Profesional Journals. Financial Practice and Education, 6(1), 65-74.

Hervert, A. J. (1965). The Structure of Technical English. London: Longman.

Heslot, J. (1982). “Tense and Other Indexical Markers in the Typology of Science Texts in English”. Hoedt, J. Et al. (eds.). Pragmatics and LSP. Copenhagen: School of Economics.

Hewings, M. (1993). "The End! How to Conclude a Dissertation." Blue, G. (ed.). Language, Learning and Success: Studying through English. Developments in ELT. Hemel Hempstead: Phoenix ELT.

BIBLIOTECA VIRTUAL MIGUEL DE CERVANTES

Hill, S., Soppelsa, B. & West, G. (1982). "Teaching ESL Students to Read and Write Experimental Research Papers." *TESOL Quarterly* 16: 333-47.

Hinds, J. (1987). "Reader versus Writer Responsibility: A New Typology". Connor, U. & Kaplan, R.B. (eds.). Writing Across Languages: Analysis of L2 Text. Reading, MA: Addison-Wesley Publishing Co. 141-152.

Hinds, J. (1990). “Inductive, Deductive, Quasi-inductive: Expository Writing in Japanese, Korean, Chinese, and Thai.” Connor, U. & Johns, A. (eds.) Coherence in Writing: Research and Pedagogical Perspectives. Washington: TESOL. 87-110.

Hirokawa, K. (1986). "An Investigation of Native/Non-native Speaker Examination Essays." *Papers in Applied Linguistics* 1:105-31.

Hitchcock, J. (1978). "Reading and Scientific English. Programs, Prospects and Programs in Iran." Trimble, L. et al. (eds.) English for Specific Purposes: Science and Technology. Oregon: Oregon State University. 39-53.

Hoey, M. (1991) Patterns of Lexis in Text. Oxford: Oxford University Press.

Hopkins, A. & Dudley-Evans, T. (1988). "A Genre-based Investigation of the Discussion Sections in Articles and Dissertattions." *The ESP Journal*, 7(2).

Horowitz, D. (1986a). "What Professors Actually Require: Academic Tasks for the ESL Classroom." *TESOL Quarterly* 20:445-462.

Horowitz, D. (1986b). "Essay Examination Prompts and the Teaching of Academic Writing." *English for Specific Purposes* 5: 107-120

Houghton, D. (1980). "Writing Problems of Iranian Students." Greenall, G. & Price, J. (eds.). Study Modes and Academic Development of Overseas Students. ELT Documents no. 109. London: the British Council. 79-90.

Houghton, D. & Hoey, M. (1983). "Linguistics and Written Discourse: Contrastive Rhetorics". *ARAL.* 3.

Howatt, A. (1974). "The Background to Course Design". Alien, J.P.B., Pit Corder, S. (eds.) Techniques in Applied Linguistics. The Edinburgh Course in Applied Linguistics Volume 3.

Howe, P. (1990). "The Problems of the Problem Question in English for Academic Legal Purposes." *English for Specific Purposes* 9: 215-236.

Huddleston, R.D. (1971) The Sentence in Written English. A Syntactic Study Based on an Analysis of Scientific Texts. Cambridge: Cambridge University Press.

Hutchinson, T. & Waters, A., (1987). English for Specific Purposes. A Learning-Centred Approach. Cambridge: Cambridge University Press.

Huckin, T. (1982). "A Cognitive Approach to Readability." Anderson, P. & Brockman, (eds.) New Essays in Technical and Scientific Communication: Theory, Research and Criticism. Farmingdale, New York: Baywood Press.

Huckin, T. (1987). "Surprise Value in Scientific Discourse." *College Composition and Communication Conference*. Atlanta, GA.

Hull, G. et al. (1991). “Remediation as Social Construct: Perspectives from an Analysis of Classroom Discourse.” *College Composition and Communication* 42(3): 299-329.

Hunt, E. & Agnoli, F. (1991). “The Whorfian Hypothesis: A Cognitive Psychology Perspective.” *Psychological Review* 98: 377-89.

Huth, E.J. (1987). "Structured Abstracts for Papers Reporting Clinical Trials". *Annals of Internal Medicine*. 106(4):626-627.

Hyland, K. (1996). "Writing Without Conviction? Hedging in Science Research Articles." Applied Linguistics. 17(4): 433-454.

Indrasuta, C. (1987). A Comparison of the Written Compositions of American and Thai Students. Ph. D. Thesis. University of Illinois, Urbana.

Indrasuta, C. (1988). "Narrating Style in the Writing of Thai and American students." Purves, A. (ed.) Writing across Languages and Cultures. Newbury Park. CA: Sage. 206-226.

ISO - International Organization for Standardization.
.ISO / R.8.1954. Layout of Periodicals.
.ISO/R.215.1961. Presentation of Contributions to Periodicals.
.Information Transfer. Geneva, 1977.

James, K. (1984). "The Writing of Theses by Speakers of English as a Foreign Language: The Results of a Case Study." Williams, R. et al. (eds.) Common Grounds: Shared Interests in ESP and Communication Studies. ELT Document no. 117. Oxford, UK: The British Council and Pergamon Press. 99-113.

Jenkins, S. & Hinds, J. (1987). "Business Letter Writing: English, French, and Japanese". *Tesol Quarterly*, 21(2): 327-345.

Johns, A. (1981). "Necessary English." *TESOL Quarterly* 15: 51-57.

Johns, A. (1988). "The Discourse Communities Dilemma: Identifying Transferable Skills for the Academic Milieu." *English for Specific Purposes* 7:55-59.

Johns, A. (1990). "Coherence as a Cultural Phenomenon: Employing Ethnographic Principles in the Academic Milieu." Connor, U. & Johns, A. (eds.). Coherence in Writing: Research and Pedagogical Perspectives. Alexandria, VA: Teachers of English to Speakers of Other Languages. 209-226.

Johns, A. (1993). "Written Argumentation for Real Audiences: Suggestions fot Teachers Research and Classroom Practice." *TESOL Quarterly,* 27 (1).

Johns, T. (1992). "It Is Presented Initially: Linear Dislocation and Inter-language Strategies in Brazilian Academic Abstracts in English and Portuguese". José Luis Meuter (ed.). Text Analysis/Analise De texto. Brasil: Universidade Federal De Santa Catarine.

Jolliffe, D. (ed.) (1988). Advances in Writing Research, vol. 2: Writing in Academic Disciplines. Norwood, NJ: Ablex.

Jönsson, L. (1988). "Polisförhöret som Kommunikationssituation." *SIC 23. Studies in Communication*. University of Linköping.

Jordan, M.P. (1991). "The Linguistic Genre of Abstracts." Della Volpe, A. (ed.). The Seventeenth LACUS Forum 1990. Lake Bluff, Illinois: LACUS. 507-27.

Jordan, R.R. (1997). English for Ácademic Purposes. Cambridge: Cambridge University Press.

Kachru, B. & Quirk, R. (1981). “Introduction.” Smith, L. (ed.) English for Cross-Cultural Communication. London: McMillan.

Kachru, B. (1982). "ESP and the Non-native Varieties of English: Towards a Shift in Paradigm." Cahmberlain, D. & Baumgardener, R. (eds.). ESP in the Classroom: Practice and Evaluation. Modern English Publications and the British Council: London.

Kachru, Y. (1982). "Writers in Hindi and English." Purves, A.C. (ed.) Writing Across Languages and Cultures: Issues in Contrastive Rhetoric. Newbury Park, CA: SAGE Publications, 109-137.

Kahane, H. (1986). "A Typology of the Prestige Language." *Language*, 62(3): 495-508.

Kaplan, R. (1966). "Cultural thought Patterns in Intercultural Education." *Language Learning*, 16: 1-20.

Kaplan, R.B. (1967) "Contrastive rhetoric and the teaching of composition". TESOL Quarterly, 1: 10-16.

Kaplan, R. (1987). "Cultural Thought Patterns Revisited." Connor, U. & Kaplan, R. (eds.). Writing across Languages: Analysis of L2 Text. Reading, MA: Addison-Wesley, 9-21.

Kaplan, R. (1988). "Contrastive Rhetoric and Second Language Learning: Notes Towards a Theory of Contrastive Rhetoric". Purves, A.C. (ed.). Writing Across Languages and Cultures: Issues in Contrastive Rhetoric. Newbury Park, CA: SAGE Publications, 275-304.

Kaplan, R. & Grabe, W. (1991). "The Fiction in Science Writing." Schroeder, H. (ed.). Subject-oriented Texts. New York: Walter deGruyter.

Kaplan, R. & Ostler, S. (1982). "Contrastive Rhetoric Revisited." Tesol Conference. Honolulu.

Kaplan, R. et al. (1994). "On Abstract Writing". *Text*, 14(3):401-426.

Knorr-Cetina, K. (1981). The Manufacture of Knowledge. Oxford: Pergamon Press.

Kobayashi, H. (1984). "Rhetorical Patterns in English and Japanese." *TESOL Quaterly*, 18(4): 737-8.

Krashen, S. (1981). Second Language Acquisition and Second Language Learning. London: Pergamon Press.

Kress, G. (1985) Linguistic Processes in Sociocultural Practice. Oxford: Oxford University Press.

Kroll, B. (1990) (ed.). Second Language Writing. Cambridge: Cambridge University Press.

Kronick, D.A. (1976) A History of Scientific and Technical Periodicals. Metuchen, NJ: The Scarecrow Press.

Kuhn, T. S. (1970). The Structure of Scientific Revolutins. Chicago: University of Chicago Press.

Kuo, C. (1999). Williams, I. (1999). "The Use of Personal Pronouns: role Relationships in Science Journal Articles." *English for Specific Purposes*, 18(2): 121-138.

Kurzon, D. (1986). “It is hereby Performed: Legal Speech Acts”, *Pragmatics and Beyond,* VII(6).

Kusel, P. (1992). "Rhetorical Approaches to the Study and Composition of Academic Essays." *System*, 20 (4).

Lackstrom, J. et al. (1970). "Grammar and Technical English". Lugton, C. (ed.). English as a Second Language: Current Issues. Philadelphia, Pennsylvania: Center for Curriculum Development, 101-133.

Lackstrom, J. et al. (1973). "Technical Rhetoric Principles and Grammatical Choice." *TESOL Quarterly* 7: 127-136.

Lackstrom, J. (1981). "Logical Argumentation: The Answer to the Discussion-Problem in EST." Selinker et al. (eds.). English for Academic and Technical Purposes: Studies in Honor of Louis Trimble. Rowley, MA: Newbury House. 12-22.

Latour, B. (1987). Science in Action: How to Follow Scientist and Engineers through Society. Cambridge, MA: Harvard University Press.

Latour, B. & Woolgar, S. (1986). Laboratory Life: The Construction of Scientific Facts. Princeton, NJ: Princeton University Press.

Lauer, J.M. & Asher, J.W. (1988). Composition Research: Empirical Designs. New York: Oxford University Press.

Leech, G. (1991)."The State of Art in Corpus Linguistics" Karin Aijmer; Bengt Altenberg (eds.) English Corpus Linguistics. Longman.

Leki, I. (1989). Academic Writing. New York: St. Martin's Press.

Leki, I. (1991). "Twenty-Five Years of Contrastive Rhetoric: Text Analysis and Writing Pedagogies". *TESOL Quarterly*, 25(1): 123-143.

Leki, I. & Carson, J. (1994). "Student´s perception of EAP Writing Instruction and Writing Needs Across the disciplines". TESOL Quaterly, 28(1).

Liebman, J. (1992). "Toward a New Contrastive Rhetoric: Differences between Arabic and Japanese Rhetorical Instruction." *Journal of Second Language Writing* 1(2): 141-165.

Liebman, J. (1992). "Towards a New Contrastive Rhetoric: Differences between Arabic and Japanese Rhetorical Instruction". *Journal of Second Language Writing*, 1(2): 141-165.

Linguistic Society of America. (1992). LSA Bulletin, 138. Washington, DC: Linguistic Society of America.

Lock, S. (1988) "Structured Abstracts". *British Medical Journal*. 279:156.

López, G. (1982). Articles Introduction in Spanish: A Study in Comparative Rhetorics. Ph. D. Thesis. University of Aston, Birmingham.

Lux, P. (1991). Discourse Styles of Anglo and Latin American College Student Writers. Ph. D. Thesis, Arizona State University.

Lux, P. & Grabe, W. (1991). "Multivariate Approaches to Contrastive Rhetoric." *Lenguas Modernas* 18: 11-160.

Luzón et al. (1997) "Corpus Analysis: Adverbs in the Scientific Article." Marín, R. & Romero A. (eds.) Lenguas Aplicadas a las Ciencias y la Tecnologia: Aproximaciones. Cáceres: Universidad de Extremadura, pp. 165-167.

Lyons, J. (1968). Introduction to Theoretical Linguistics. Cambridge: CUP.

Lyons, J. (1977). Semantics. Vol.1.Cambridge: Cambridge university Press.

Maher, J. (1986). "The Development of English as an International Language of Medicine." *Applied Linguistics*. 7: 206-218.

Mahmoud, A. (1983). A Functional Analysis of Written compositions of Egyptian Students of English and the Implications of the National functional Syllabus for the Teaching of Writing. Ph. D. Thesis. Georgetown University.

Maille, F. (1999). "Cultural issues in LSP Teaching." Bocanegra, A. et al (eds.) Enfoques Teóricos y Prácticos de las Lenguas Aplicadas a las Ciencias y a las Tecnologías. Cádiz: Universidad de Cádiz.

Mangelsdorf, K. (1997). "Students on the Border." Severino et al. (eds.). Writing in Multicultural Settings. New York: MLA.

Marshall, N. (1984). "Discourse Analysis as a Guide for Informal Assessment of Comprehension". Flood, J. (ed.). Promoting Reading Comprehension. Newmark: IRA. 79-97.

Marshall, S. (1991). A Gere-based Approach to the Teaching of Report-writing. English for Specific Purposes, 10(1).

Martin, J. (1992a). "Towards a Theory of Text for Contrastive Rhetoric: An Introduction to Issues of Text for Students and Practitioners of Contrastive Rhetoric". *American University Studies, Series XIII, Linguistics,* Vol 19, New York: Peter Lang.

Martin, J. (1992b) English Text: System and Structure. Amsterdam: Benjamins.

Martínez-Pelegrín, P. , Estevez, N. (1995) "Análisis Lingüístico-Semántico del Abstract y su Aplicación a Alumnos de Ciencias de la Salud." Barrueco, s. Et al. (eds.) lenguas para Fines Específicos IV. Alcalá de Henares (Madrid): Universidad de Alcalá, 411-418.

Matalane, C. (1985). "Contrastive Rhetoric: An American Writing Teacher in China". *College English*, 47: 789-808.

Mauranen, A. (1991). "Non-English Rhetoric: How Do Finish Economists Write?". *The New Rhetoric and Discourse Analysis*, 15-17

Mauranen, A. (1992). "Reference in Academic Rhetoric: A Contrastive Study of Finnish and English Writing". Lindeber, Enkvist & Nils (eds) Nordic Reseach on Text and Discourse: Nordrext Symposium . Truku: Abo Akad, 237-250.

Mauranen, A. (1993a). "Cultural Differences in Academic Discourse: Problems of a Linguistic and Cultural Minority". Löfman, L. et al. (eds.), The Competence Intercultural Communicator. AFinLA Yearbook 1993. AFinLA Series No. 51, Tampere, 157-174.

Mauranen, A. (1993b). "Contrastive ESP Rhetoric: Metatext in Finnish-English Economics Texts. English for Specific Purposes, 12: 3-22.

Mauranen, A. (1993c). Cultural Differences in Academic Rhetoric. A Textlinguistic Study. Frankfurt am Main: Peter Lang.

Mauranen, A. (1994). "Two Discourse Worlds: Study Genres in Britain and Finland". *FINLANCE: A Finnish Journal of Applied Linguistics*, 13: 1-40.

McKinlay, (1983). An Analysis of Discussion Sections in Medical Journal Articles. Ph. D. Thesis. University of Birmingham.

Mehan, H. (1979). Learning Lesson: Social Organization in the Classroom. Cambridge, MA: Harvard University Press.

Mehan, H. (1991). “The School’s Work of Sorting Students”. Boden, D. & Zimmerman, D. (eds.). Talk ans Social Structure: Studies in Ethnomethodology and Conversation Analysis. Oxford: Basil Blackwell.

Melander, B. & Näslund, H. (1993). “Diachronic Developments in Swedish LSP Texts: A Presentation of Some of the Results from the Research Project LSP Text in the 20th Century.” FINLANCE, vol. XII. Language Center for Finnish Universities. University of Jyväskylä.

Mellinkoff, D. (1963). The Language of Law. Boston: Little, Brown.

Merton, R. (1973). The Sociology of Science. Chicago: University of Chicago Press.

Meyer, B.F. (1981). "Basic Research on Prose Comprehension: a Critical Review". Fisher, D.F. & Peters C.W. (eds.). Comprehension and the Competent Reader: Interdisciplinary Perspective. New York: Praeger.

Michaelson, H. B. (1990). How to Write and Publish Engineering Papers and Reports. Phoenix: Orix Press.

Miller, C. (1984). "Genre as Social Action". *Quarterly Journal of Speech*, 70:151-167.

Mishler, E. (1997). “The Interactional Construction of Narratives in Medical and Life-history Interviews. Gunnarsson, B. et al. (eds.) The Construction of Professional Discourse. London: Longman.

Mohan, A. & Lo, W. (1985). "Academic Writing and Chinese Students: Transfer and Developmental Factors." *TESOL Quarterly*, 19(3): 515-533.

Montaño-Harmon, M. (1991). "Discorse Features of Written Mexican Spanish: Current Research in Contrastive Rhetoric and its Implications." *Hispania*, 74(May): 417-425.

Moran, M. & Lunsford, R. (1984) (eds.). Research in Composition and Rhetoric. Westport, Conn.: Greenwood Press.

Moreno, A. (1997). "Genre constraints Across Languages: Causal Metatext in Spanish and English RAs." *English for Specific Purposes* 16 (3): 161-179.

Motta-Roth, D. (1998). "Analysis and Academic Book Reviews: A Study of Text and Disciplinary Cultures. Fortanet, I. et al. (eds.) Genre Studies in English for Academic Purposes. Castellón de la Plana: Universitat jaume I, 29-58.

Mulrow, C.D. (1987). "The Medical Review Article: State of the Science". *Annals of Internal Medicine*. 106: 485-488.

Mulrow, C.D., Thacker, S. B. & Pugh, J. A. (1988). "A Proposal for More Informative Abstracts of Review Articles". *Annals of Internal Medicine*. 108: 613-615.

Murray, D. (1978). "Internal Revision: A Process of Discovery." Cooper, C. & Odell, L. (eds.). Research on Composing: Points of Departure. Urbana, Il.: National Council of Teachers of English.

Murray, D. (1982). Learning by Teaching. Montclair, NJ: Boynton/Cook.

Myers, G. (1985). "The Social Construction of Two Biologists' Proposals." *Written Communication* 2: 219-245.

Myers, G. (1989). "The Pragmatics of Politeness in Scientific Articles." *Applied Linguistics* 10: 1-35.

Myers, G. (1990a). Writing Biology: Texts in the Social Construction of Scientific Knowledge. Madison, WI: University of Wisconsin Press.

Myers, G. (1990b). Making a Discovery: Narratives of Split Genres. Nash, C. (ed.) Narrative and Cognition. London: Routledge and Kegan, 102-123.

Myers, G. (1992). "Textbooks and the sociology of scientific knowledge". English for Specific Purposes 11: 3-17.

Myers, G. (1994). "Narrative of Science and Nature in Popularizing Genetics. Coulthard, M. (ed.) Advances in Written Text Analysis. London : Routledge, 179-190.

Nash, W. (1992). An uncommon Tongue. London and New York: Routledge.

Najjar, H. (1989). Scientific Arabic: The Agricultural Research Article. Ph. D. Thesis. The University of Michigan. Ann Arbor.

Niles, W. (1981). "The Case for Contrastive Rhetoric". *The Language Quarterly*. 20(1-2), 9-12.

BIBLIOTECA VIRTUAL MIGUEL DE CERVANTES

Norment, N. (1984). Contrastive Analysis of Organizational Structures and Cohesive Elements in Native and ESL Chinese, English, and Spanish Writing. Ph. D. Thesis. Fordham University.

North, S.M. (1987). The Making of Knowledge in Composition: portrait of an Emerging Field. Upper Montclair, N.J.: Boynton/Cook.

Nwogu, K.N. (1990). Discourse Variation in Medical Texts: Schema, Theme and Cohesion in Professional and Journalistic Accounts. Nottingham: Dept. of English Studies, University of Nottingham.

Nwogu, K.N. (1991). "The Structure of Science Popularizations: A Genre-Analysis Approach to the Schema of Popularized Medical Texts." *English for Specific Purposes* 10: 111-123.

Nystrand, M. (1982). Rhetoric's "Audience" and Linguistics' "Speech Community": Implications for Understanding Writing, Reading, and Text. Nystrand, M. (ed.) What Writers Know: the Language, Process, and Structure of Written Discourse. New York: Academic Press.

O'Connor, H. (1992). Writing in Science. London: Chapman & Hall.

O'Connor, M. & Woodford, F.P. (1976). Writing Scientific Papers in English. Amsterdam: North-Holland.

Ochs, E. (1988). Culture and Language Development. New York: C.U.P.

Oi, K. (1985). Cross-Cultural Differences in Rhetorical Patterning: A Study of Japanese and English. Ph. D. Thesis. State University of New York.

Oliver, R. (1965). "Philosophy, Rhetoric, and Argumentation: Congenial or Conjunctive?" Natanson, M. & Johnstone, H. (eds.) Philosophy, Rhetoric and Argumentation. University Park: The Penn State University Press, ix-xiii.

Olsen, A. & Huckin, N. (1991). Technical Writing and Professional Communication. New York: McGraw-Hill.

Orellana, M. (1986). La Traducción del Inglés al Castellano. Santiago de Chile: Editorial Universitaria.

Oster, S. (1981). "The Use of Tense in Reporting Past Literature in EST." Selinker, L. et. al. (eds.) English for Academic and Technical Purposes: Studies in Honor of Louis Trimble. London: Newbury House. 53-64.

Ostler, S. (1980). "A Survey of Academic Needs for Advanced ESL." *TESOL Quarterly* 14: 489-502.

Ostler, S. (1987). "English in Parallels: A Comparison of English and Arabic Prose." Connor, U. & Kaplan, R. (eds.), Writing across Languages. Reading, MA: Addison-Wesley, 169-185.

Ostler, S. (1988). A Study of the Contrastive Rhetoric of Arabic, English, Japanese, and Spanish. Ph. D. Thesis. University of Southern California.

Ouaouicha, D. (1986). Contrastive Rhetoric and the Structure of Learner-produced Argumentative Texts in Arabic and English. Ph. D. Thesis. University of Texas, Austin.

Paltridge, B. (1995). "Analyzing Genre: a Relational Perspective." *System*, 23(4).

Pettinari, C. (1983). "The Function of a Grammatical Alteration in Fourteen Surgical Reports." *Applied Linguistics* 4(1).

BIBLIOTECA VIRTUAL MIGUEL DE CERVANTES

Park, M. (1988). "Academic and Ethnic Background as Factors Affecting Writing Performance." Purves, A. (ed.). Writing across Languages and Cultures. Newbury Park, CA: Sage.

Pennock, B., Llácer, E. (1998) Textual Cohesion and the Teaching of Scientific English. Studies in English Language and Linguistics, 0:1998, 129-146.

Perelman, L. (1986). "The context of classroom Writing". *College English*, 48: 471-479.

Pettinari, C. (1984). "Comparison of the Production of Surgical Reports by Native and Non-Native Speaking Surgeons." Benson, J. & Greaves, W. (eds.) Systemic Perspective on Discourse. New York: Ablex Publishing Corporation. 187-203.

Philips, S. (1983). The Invisible Culture. New York: Longman.

Philips, S. (1992). “The Routinization of Repair in Courtroom Discoruse.” Duranti, A. & Goodwin, C. (eds.). Rethinking Context: Language as an Interactive Phenomenon. Cambridge: Cambridge University Press. 311-22.

Piper, D. (1985). "Reading in a Second Language: Theoretical Perspectives on Classroom Practice." *The Canadian Modern Language Review* 42(1): 34-43.

Posteguillo, S. (1999). "The Schematic Structure of Computer Science Research Articles." *ESP* 18(2): 139-160.

Pride, J. (ed.) (1979). Sociolinguistic Aspects of Language Learning and Teaching. Oxford: Oxford University Press.

Prior, P. (1991). "Contextualizing Writing and Response in a Graduate Seminar." *Written Communication* 8: 267-310.

Purves, A. (ed.). (1988). Writing across Languages and Cultures. Newbury Park, CA: Sage.

Quirk, R. & Greenbaum, S. (1973) A University Grammar of English. London: Longman.

Quirk, R. & Greenbaum, S. & Svartvik. J. A. (1972) A Grammar of Contemporary English. London: Longman.

Ramanathan, V. & Kaplan, R. (1996). "Audience and Voice in Current Composition Texts: Some Implications for ESL Student Writers." *Journal of Second Language Writing*, 5: 21-34.

Redish J. et al. (1985). "Making Information Accesible to Readers." Odell, L. Et al. (eds.) Writing in Nonacademic Settings. New ork: The Guiford Press.

Redish J. et al. (1993). Making Information Accesible to Readers. Hamp-Lyons, L. (ed.) Assessing Second Language Writing in Academic Contexts. Norwood, N-J- : Ablex Publishing Corporation.

Reid, J. (1988). Quantitative Differences in English Prose Written by Arabic, Chinese, Spanish, and English Students. Ph. D. Thesis, Colorado State University.

Reid, J. (1989). "Engish as a Second Language Composition in Higher Education: The Expectations of the Academic Audience." Johnson, D. & Roen, D. (eds.). Richness in Writing: Empowering ESL Students. New York: Longman. 220-234.

Reid, J. (1995). Learning Styles in the ESL/EFL Classroom. Boston: Heinle & Heinle Publishers.

Reppen, R. & Grabe, w. (1993). "Spanish Transfer Effects in the English Writing of Elementary School Students." *Lenguas Modernas* 20: 113-128.

Ricento, T. (1989). "Variation in the Editorial Genre: Evidence from Japanese, English and Brazilian Portuguese." 23rd TESOL Convention. San Antonio, Texas.

Rodrigo Guerrero, V. et al. (1981) Epidemiología. Bogotá: Fondo Educativo Interamericano.

Rodriguez, R. (1982), Hunger of Memory. New York: Bantam.

Salager-Meyer, F. (1977). Optimum Foundations of English Technical Literature and their Applications to the Comprehension Training of non-English Speaking Scientists. Ph. D. Thesis. University of Austin, Texas.

Salager-Meyer, F. (1979). "Finite Verbal Forms in Technical English." *ESP Newsletter*, 27. Oregon State University.

Salager-Meyer, F. et al. (1987). "Grammar and English Written Communication." Cornus, A. et al. (eds) Beads and Bracelets? How do We Approach LSP? Oxford: Oxford University Press. 127-141.

Salager-Meyer, F. et al. (1989). "Principal Component Analysis and Medical English Discourse: An Investigation into Genre Analysis." *System,* 17(1): 21-34.

Salager-Meyer, F. (1990a). "A Text-type and Move Analysis Study of Verb Tense and Modality Distribution in Medical English Abstracts." *English for Specific Purposes*, 11(2): 93-113.

Salager-Meyer, F. (1990b). "Discoursal Flaws in Medical English Abstracts: A Genre-analysis per Research and Text-type." *Text,* 10:365-384.

Salager-Meyer, F. (1990c). "Reading Medical English Abstracts: A Genre Study of the Interaction Between Structural Variables and the Reader's Linguistico-conceptual Competence (L2)." *Journal of Research in Reading*. 17(2):120-146.

Salager-Meyer, F. (1991). "Medical English Abstracts: How Well Structured are They?" *JASIS (Journal of the American Society for Information Science),* 42: 528-532.

Salager-Meyer, F. (1992). "A Text-Type and Move Analysis Study of Verb Tense and Modality Distribution in Medical English Abstracts." *English for Specific Purposes*, 11(2): 93-114.

Salager-Meyer, F. (1993). "Imprecision and Vagueness (Hedging) in Today´s Medical Discourse: Courtesy, Coyness or Necessity?" *The ESPecialist*, 14(1): 1-13.

Salager-Meyer, F. (2000). "Procrustes' Recipe: Hedging and Positivism." *English for Specific Purposes*, 19(2): 175-188.

Samarin, W. J. (1962) “Lingua Francas, with special reference to Africa.” Rice (ed.) Study of the Role of Second Languages in Asia, Africa, and Latin America. Washington, DC: Center for Applied Linguistics.

Santana-Seda, O. (1975). A Contrastive Study in Rhetoric: An Analysis of the Organization of English and Spanish Paragraphs Written by Native Speakers of Each Language. Ph. D. Thesis, New York University.

Santos, T. (1988). "Professors' Reactions to the Academic Writing of Nonnative-speaking Students." *TESOL Quarterly* 22:69-90.

Saville-Troike, M. (1982). The Ethnography of Communication. Oxford: Basil Blackwell.

Scarcella, R. (1984). "How Writers Orient their Readers in Expository Essays: A Comparative Study of Native and Non-native English Writers." *TESOL Quarterly*, 18(4): 671-688.

Schieffelin, B. & Gilmore, P. (eds.) (1986). The Acquisition of Literacy. Norwood, NJ: Ablex.

Schieffelin, B. & Ochs, E. (eds.) (1986). Language Socialization across Cultures. New York: C.U.P.

Schleppergrell, M. (1997). “Conjunction in Spoken English and ESL Writing.” *Applied Linguistics* 17(3), 271-285.

Schleppergrell, M. & Colombi, M. (1997). “Text Organization by Bilingual Writers.” *Written Communication* 14(4): 481–504.

Schröder, H. (ed.) (1991). Subject-Oriented Texts: Languages for Special Purposes and Text Theory. BERLIN: Walter de Gruyter.

Scollon, R. & Scollon, S. (1981). Narrative, Literacy and Face in Interethnic Communication. Norwood, NH: Ablex.

Selinker, L. (1986). "Understanding Interlanguage within Academic Discourse Domains." *Tickoo* 34: 23-46.

Selinker, L. et al. (1972a). "Interlanguage." *International Review of Applied Linguistics*. 10: 201-231

Selinker, L. et al. (1972b). Working Papers in English for Science and Technology. Office of Engineering Research and Humanistic Social Studies Department, College of Engineering, Washington University.

Selzer, J. (1983a). "The Composing Processes of an Engineer." *College Composition and Communication*, 34: 178-187.

Selzer, J. (1983b). "What Constitutes a "Readable" Technical Style?" Anderson, P. Et al. (eds.). New Essays in Technical Writing and Communication: Research, Theory, and practice. Farmingdale, NY: Baywood.

BIBLIOTECA VIRTUAL

Serrano Valverde, F. (1995) "Lingüística en los estudios ingleses o reivindicación de la filología". Medina Casado, C., y García García, L. I Jornadas de Estudios Ingleses. Universidad de Jaén.

Severino, C. (1993). “The Sociopolitical Implications of Response to Second Language and Second Dialect Writing.” *Journal of Second Language Writing* 2: 181-201.

Severino et al. (eds.) (1997). Writing in Multicultural Settings. New York: MLA.

Shapin, S. (1984). "Pump and Circumstance: Robert Boyle’s Literary Technology." *Social Studies of Science* 14: 481-520.

Shaughnessy, M. (1977). Errors and Expectations: A Guide for the Teacher of Basic Writing. New York: Oxford University Press.

Shor, I. (ed.) (1987). Freire and the Classroom. Portsmouth, NH. Boynton/Cook.

Silva, T. (1991) A Comparative Study of the Composing of Selected ESL and Native English Speaking Freshman Writers. Ph. D. Thesis. Purdue University.

Silva, T. (1997). "Differences in ESL and Native-English Speaker Writing: The Research and its Implications." Severino et al. (eds.). Writing in Multicultural Settings. New York: MLA.

Sinclair, J. & Coulthard, R. (1975). Towards an Analysis of Discourse: the English Used by Teachers and Pupils. London: Oxford University Press.

Skelton, J. (1994). "Analysis of the Structure of Original Research Papers: an Aid to Writing Original Papers for Publication." British Journal of General Practice, 44: 455-459.

BIBLIOTECA VIRTUAL MIGUEL DE CERVANTES

Slobin, D. (1987). "Thinking for Speaking." Aske, J. Et al. (eds.) Berkley Linguistics society: Proceedings of the Thirteenth annual Meeting. Berkeley, CA: Berkeley Linguistic Society.

Slobin, D. & Bocaz, A. (1988). "Learning to Talk about Movement through Time and Space: The Development of Narrative Abilities in Spanish and English." *Lenguas Modernas* 15: 5-24.

Smith, F. (1982). Writing and the Writer. New York: Holt, Rinehart and Winston.

Snow, C. & Ferguson, C. (eds.) (1977). Talking to Children: Language Input and Aquisition. Cambridge: Cambridge University Press.

Söderbergh, R. (1977). Reading in Early Childhood: a Linguistic Study of Preschool Child's Gradual Acquisition of Reading Ability. Washington, DC: Georgetown University Press.

Soláns, M.A. (1999) "¿Cómo escriben los médicos?: Las Publicaciones Médicas y su Aplicación en un Curso de IFE." Bocanegra, A. et al. (eds.) Enfoques Teóricos y Prácticos de las Lenguas Aplicadas a las Ciencias y a las Tecnologías. Cádiz: Universidad de Cádiz, 493-496.

Solomon, P. (1989). Guía para Redactar Informes de Investigación. México: Ed. Trillas.

Sommers, N. (1980). "Revision Strategies of Student Writers and Experienced Adult Writers." *College Composition and Communication*, 31: 303-308.

Spack, R. (1988). "Initiating ESL Students into the Academic Discourse Community: How far should we go?" *TESOL Quaterly* 22: 29-51.

Spack, R. (1997). "The Rhetorical Construction of Multilingual Students." *Tesol Quarterly* 31:4.

St. John, M. (1987). "Writing Processes of Spanish Scientists Publishing in English." *English for Specific Purposes*, 6:113-120.

Stanley, R. (1984). "The Recognition of Macroestructure: a Pilot Study." *Reading in a Foreign Language*, 2:156-168.

Station, C.E. (1996) "Metadiscourse: the Rhetorical Plane of Text." Nottingham Working Papers. Number 2. Nottingham: Nottingham University.

Street, B. (1984). Literacy in theory and Practice. New York: Cambridge U. P.

Stevens, P. (1988). "The Learner and the Teacher of ESP." *ELT Documents 128* (The British Council).

Stewart, W. A. (1962). “An Outline of Linguistic Typology for Describing Multilingualism.” Rice (ed.) Study of the Role of Second Languages in Asia, Africa, and Latin America. Washington, DC: Center for Applied Linguistics.

Stubbs, M. (1980). Language and Literacy: the Sociolinguistics of Reading and Writing. London: Routledge and Kegan Paul.

Swales, J. (1981). Aspects of Article Introductions. Birmingham: The University of Aston.

Swales, J. (1983). "Developing Materials for Writing Scholarly Introductions." Jordan, R. (ed.). Case Studies in ELT. London: Collins ELT.

Swales, J. (1985a). Writing Scientific English. Walton-on-Thames: Nelson.

Swales, J. (1985b). "ESP Comes of Age? 21 years after some Measurable Characteristics of Modern Science Prose." Perrin, M. (ed.) Practiques d’Aujourd’hui et Besoins de Demain. pp. 1-21.

Swales, J. (1985c). Episodes in ESP. Oxford: Pergamon. 1988. Hemel Hempstead: Prentice Hall International.

Swales, J. (1990a). Genre Analysis. New York: Cambridge University Press.

Swales, J. (1990b). "Non-native Speaker Graduate Engineering Students and their Introductions: Global Coherence and Local Management." Connor, U. & Johns, A. (eds.). Coherence in Writing: Research and Pedagogical Perspectives. Alexandria, VA: Teachers of English to Speakers of Other Languages, 187-208.

Swales, J. (1993). "Discourse Community and the Evaluation of Written Text." Alatis, J. (ed.). Georgetown University Round Table on Languages and Linguistics. Washington, DC: Georgetown University Press. 316-323.

Swales, J. (1994). "From the Editors." *English for Specific Purposes* 13 (3), 199-203.

Swales, J. & Feak, C. (1994). Academic Writing for Graduate Students. Ann Arbor: The University of Michigan Press.

Swales, J. & Najjar, H. (1987). "The Writing of Research Article Introductions." *Written Communication* 4: 175-191.

Tarone, E., Dwyer, S., Gillette, S. & Icke, Y. (1981). "On the Use of the Passive in two Astrophysics Journal Papers." Swales, J. (ed.) Episodes in ESP. New York: Prentice Hall.

Taylor G. & Tingguang, C. (1991). "Linguistic, Cultural, and Subcultural Issues in Contrastive Discourse Analysis: Anglo-American and Chinese Scientific Texts." *Applied Linguistics*, 12(3): 319-336.

Thompson, D.K. (1993) "Arguing for experimental “facts” in science. A study of research article results sections in biochemistry". Written Communication 10: 106-28.

BIBLIOTECA VIRTUAL MIGUEL DE CERVANTES

Timpson, D. (1991). "Why Scientists Can't Write." *Wilson Quaterly* 15:4.

Tirkkonen-Condit, S. & Liefländer-Koistinen, L. (1989). "Argumentation in Finnish versus English and German Editorials." Kush, M. & Schröder, H. (eds.). Text Interpretation Argumentation. Hamburg: Buske. pp.173-181.

Toulmin, S. (1972). Human Understanding. Princeton, NJ: Princeton University Press.

Trimble, L. (1985). English for Science and Technology: A Discourse Approach. Cambridge: C.U.P.

Trudgill, P. (1984). "Review of the Other Tongue: English across Cultures." *BALL Newsletter*, Spring.

Tyler, A. (1992), "Discourse Structure and Specification of Relationships: A Cross-linguistic Analysis." Text, 12(1): 1-18.

Ulijn, M. (1979). "Le Registre Scientifique et Technique et ses Constantes et Variantes Supra-linguistiques." *Frachsprache*, 1: 126-153.

Ur, P. (1988). Grammar Practice Activities. Cambridge: C.U.P.

Valero, C. (1995a). "Retórica Contrastiva en IFE: Función del metatexto en textos económicos en inglés escritos por autores anglo-norteamericanos e hispanos." Barrueco et al. (eds.) Lenguas para Fines Específicos (IV). Alcalá de Henares: Servicio de Publicaciones. 87-93.

Valero, C. (1995b). Languages in Contact. An Introductory Textbook on Translation. Lanham/New York: University Press of America.

BIBLIOTECA VIRTUAL MIGUEL DE CERVANTES

Valero, C. (1996). "Análisis contrastivo del sintagma verbal en textos económicos ingleses y españoles." Barrueco et al. (eds.) Lenguas para Fines Específicos (V). Alcalá de Henares: Servicio de Publicaciones, pp.125-134.

Valero, C. (1996) "Contrastive ESP Rhetoric: Metatext in Spanish-English Economics Texts." *English for Specific Purposes*, 15 (4): 279-294.

Valero, C. & Calle, M.C. (1997). "Contrastive Analysis of Finite Verb Profiles in Eight Medical Abstracts." Marín, R. & Romero A. (eds.) Lenguas Aplicadas a las Ciencias y la Tecnologia: Aproximaciones. Cáceres: Universidad de Extremadura, pp. 219-223.

Valle, E. (1997). "A Scientific Community and Its Texts : a Historical Discourse Study." Gunnarsson, B. et al (de.) The Construction of Professional Discourse. London : Longman. 76 – 98.

van Dijk, T. (1977). Text and Context. London: Longman.

van Dijk, T. (1980). Macrostructures. Hillsdale, NJ: Erlbaum.

Vande Kopple, W. (1985). "Some Esploratory Discourse on Metadiscorse." *College Composition and Communication* 36: 82-93.

Vartala, T. (1999). "Remarks on the Communicative Functions of Hedging in Popular Scientific and Specialist Research Articles on Medicine." *ESP* 18(2).

Vazquez, F. (1987). A Comparative Study of the Rhetorical Structure of the Discussion Sections in English and Spanish Medical Articles. Ph. D. Thesis, Aston University.

Ventola, E. (1987) The Structure of Social Interaction. A Systemic Approach to the Semiotics of Service Encounters. London: Pinter.

Ventola, E. (1993). "English as a `Lingua franca' for Academic Writing in Finland and in Germany". Fernandez-Barrientos Martín, J. (ed.). Actas de las Jornadas Internacionales de Lingüística Aplicada, Vol. I. Granada: Universidad de Granada, 588-611.

Ventola, E. (1994). "From Syntax to Text-problems in Producing Scientific Abstracts in L2." Cmejrkova et al. (eds.) The Syntax of Sentence and Text. Amsterdam-Philadelphia: John Benjamins.

Ventola, E. & Mauranen, A. (1991). Non-native Writing and Native Revising of Scientific Articles. Ventola, E. (ed.) Functional and Systemic Linguistics: Approaches and Uses. Berlin: Mouton de Gruyter.

Webb, S. (1988). Using Figurative Language in Epistemic Writing: The Purposes and Processes of First and Second Language Writers. Ph. D. Thesis, University of Texas.

Weissberg, R. & Buker, S. (1990). Writing up Research: Experimental Research Report Writing for Students of English. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall. Oxford University Press.

Wellborn, G. P., Green, L. B. & Nall, K. A. (1961). Technical Writing. Boston: Houston Mifflin Company.

West, G. K. (1980). “That-nominal Constructions in Traditional Rhetorical Divisions of Scientific Research Papers.” *TESOL Quarterly* 14: 483-9.

Williams, I. (1999). "Results Section of Medical Research Articles: Analysis of Rhetorical Categories for Pedagogical Purposes." *English for Specific Purposes*, 18(4): 347-366.

Williams, J. (1981). Style: Ten Lessons in Clarity and Grace. Glenview, Il: Scott, Foresman abd Company.

White, (1974). "The Concept of Register and TESL." *TESOL Quarterly* 8(4):401-416.

Widdowson, H.G. (1979). Explorations in Applied Linguistics. Oxford: Oxford University Press.

Widdowson, H.G. (1979)." The Teaching of English as Communication." Brumfit, C.J.; Johnson, K. (eds.) The Communicative Approach to Language Teaching. Oxford: OUP.

Widdowson, H.G. (1984). Exploración in Applied Linguistcs. Oxford: Oxford University Press.

Wierzbicka, A. (1991). Cross-Cultural Pragmatics. The Semantics of Human Interaction. Berlin & New York: Mounton de Gruyter.

Williams, Ian A. (1994). "Contrastive Analysis of Finite Verb Profiles in two Medical Texts Translated from Spanish into English." *Babel* 40(3)146-169.

Winkler, A. & McCuen, J. (1989). Writing the Research Paper. San Diego: Harcourt Brace Jovanovich Publishers.

Wodak, R. (1997). “Discourse-sociolinguistics and the study of doctor-patient interaction.” Gunnarsson, B. et al. (eds.). The Construction of Professional Discourse. London: Longman. 173-200.

Woods, A. et al. (1996). Statistics in Language Studies. Cambridge: Cambridge University Press.

Woods, d. (1967). "The Foreign Language Problem Facing Scientists and Technologists in the United Kingdom: Report of a Recent Survey." *Journal of Documentation*, 23: 117-130.

Xu, G. (1990). An Ex post Facto Study of Differences in the Structure of the Standard Expository Paragraphs between Written Compositions by Native and Nonnative Speakers of English at the College Level. Ph. D. Thesis. Indiana University of Pennsylvania.

Zamel, V. (1983). "The Composing Processes of Advanced ESL Students: six Case Studies. *TESOL Quarterly* 17: 165-187.

Zamel, V. (1984). "The Author Responds." *TESOL Quarterly* 18: 154-157.

Zappen, J. (1985). "Writing the Introduction to a Research Paper: An Assessment of Alternatives." *The Technical Writing Teacher* 7:93-100.

BIBLIOTECA VIRTUAL MIGUEL DE CERVANTES

BIBLIOTECA VIRTUAL
MIGUEL DE CERVANTES

Apéndice 1. Resúmenes analizados

Género de lingüística

- Idioma inglés
    - Journal of Linguistic
    - Journal of Pragmatics
    - Journal of Semantics
    - ESP

- Idioma español
    - Cuadernos de investigación filológica
    - Contextos
    - Uned
    - Revista de lenguas para fines específicos

Género de medicina

- Idioma inglés
    - Epidemiology
    - Infectious Medicine
    - Journal of Clinical Epidemiology Reports
    - Medscape Respiratory Care

- Idioma español
    - Revista clínica española
    - Medicina clínica
    - Revista española de salud pública
    - Enfermedades infecciosas y microbiología clínica

JOURNAL OF LINGUISTIC

❖ 1.1 *J. Linguistics* 35 (1999), 137-150

I investigate a diverse set of Czech words of unclear prosodic status. The analysis reveals that while it is possible to make a clear distinction between proclitics and nonclitics, certain nonclitics are disposed to occasional clitic-like behavior. I propose to capture this fact by distinguishing between inherent clisis vs. derived clisis, the latter being sensitive to certain semantic, pragmatic, and prosodic conditions. This approach allows us to address the striking similarities in certain behaviors between clitics and nonclitics without ignoring their equally important differences.

❖ 1.2 *J Linguistics 33* (1997), 1-37

This paper presents a relational account of the Japanese constructions that are commonly referred to as 'passives'. They are shown to all be multipredicate, monoclausal constructions, with the differences between them primarily attributable to optionality in the lexical argument structure of the 'passive' predicate. The proposed analysis explains the differences between passives and causatives, despite their sometimes identical case-marking. Further, evidence from the interaction of unaccusative verbs and passive is shown to lead to a formal revision of the I-Advancement Exclusiveness law. Finally, the differences between Japanese and Korean with respect to passives is reduced to a simple lexical difference between the two languages.

❖ 1.3 *J. Linguistics* 33 (1997), 39-66.

This article deals with the relation between subcategorization and the notion head in OE [P-V] compounds. Many morphosyntactic properties such as category and morphological class percolate from the head to the mother. Subcategorization, however, can percolate to the mother from a nonhead as well as from the head. This is evident from the comparison of their case government properties. This paper shows that the process of ARGUMENT ATTRACTION developed within Head-driven Phrase Structure Grammar permits a straightforward account of this phenomenon.

❖ 1.4 J. Linguistics **32** (1996), 239-289.

Underlying free (floating) features occur crosslinguistically. These features sometime function as morphemes. Such features, like segmental morphemes, often refer to specific edges of the stem, hence they are 'featural affixes'. They get associated with the base to be prosodically licensed. We propose to account for the association of such features through a family of alignment constraints called 'featural alignment' which is a featural version of McCarthy & Prince's Align (MCat, MCat). Under featural alignment, an edge is defined for a

feature based on a possible licensor, which may be a root node or a mora. We argue that misalignment takes place under pressure from feature co-occurrence constraints. Thus a featural suffix may get realized elsewhere in the stem, surfacing as a featural infix or even as a featural prefix. This constraints based approach is preferred to rule-based approaches since it does not require a variety of additional assumptions needed within rule-based approaches to account for the same phenomenon. These include structure preservation, prespecification, extratonality and filters.

❖ 1.5 J. Linguistics 33 (1997), 67-90.

The Principle of Phonology-Free Syntax (PPFS) is a proposed universal principle of grammar that prohibits reference to phonological information in syntactic rules or constraints. Although many linguists have noted phenomena that appear to them to be in conflict with it, the appearances are misleading in all cases we have examined. This paper scrutinizes four instructive cases in French that appear to falsify the PPFS. Section 1 deals with the alleged relevance of syllable count to the description of attributive adjective placement; section 2 addresses the validity of a rule mentioning consonantality in stating the agreement rule for adverbial *tout*; section 3 turns to the issue of preposition choice (e.g. *en* vs. *au*) with geographical proper names; and section 4 takes a look at a purported case of phonological reference in stating the rule for ellipsis of a clitic pronoun and an auxiliary in a coordinate structure. In each case we bring independent evidence to bear on the problem in order to show that the analyses employing phonology-sensitive syntactic statements are in error and the prediction of the PPFS is confirmed.

JOURNAL OF PRAGMATICS

❖ 2.1 *Journal of Pragmatics 31 (1999) 975-999*

This article proposes a pragmatic framework for the interpretation of the discursive and argumentative functions of *non-standard questions* that occur in talk shows. The investigation has focused on three types of argumentative non-standard questions, namely *expository questions, rhetorical questions* and *echo questions,* which have been found to co-occur or to over-lap with each other, but to differ in argumentative scope and focus.
The analysis has been carried out in terms of *response elicitation* and *argumentative orientation.* According to the response elicitation criteria proposed in Ilie (1994), four major types of questions can be distinguished, viz. *information-eliciting, answer-eliciting, action-eliciting,* and *mental response-eliciting* questions. In terms of argumentative orientation, a classification of non-standard questions is proposed here, according to which three main types of argumentative questions can be distinguished, namely *argument-eliciting* questions (interlocutor-oriented), *argument-prefacing* questions (interlocutor- and audience-oriented), and *argumentative* questions (message- and audience-oriented).
The reported evidence indicates that the three types of non-standard questions

and their corresponding responses display varying degrees of elicitation. This supports the view that there are no discrete categories of questions and responses. The interplay between the interlocutors' institutional roles and goals, on the one hand, and their non-institutional status and commitments, on the other, is shown to partly account for the shifting argumentative scope of non-standard questions and of their responses.

❖ 2.2 *Joumal ofPragmatics 31 (1999) 1067-1080*

This article investigates a paradox in popular romance novels. On the one hand, the plot of the typical popular novel of any genre consists of a series of actions, most of which are initiated by the main character. On the other hand, the ideal heroine in a romance is passive and therefore should be initiating few actions of any sort. An analysis of the climax of a novel by Barbara Cartland, an extremely popular and prolific romance writer, shows that she uses a series of stylistic strategies to resolve this paradox. Some of these strategies up-grade the apparent activity of the heroine, while others down-grade the actions of her opponents. In addition, the events of the climax as a whole are inflated by placing many of them in non-real contexts, such as dreams, threats, or memories.

❖ 2.3 *Journal of Pragmatics 31 (1999) 931-952*

This paper is an attempt to clarify the status of discourse markers. These lexical expressions have been studied under various labels, including discourse markers, discourse connectives, discourse operators, pragmatic connectives, sentence connectives, and cue phrases. Although most researchers agree that they are expressions which relate discourse segments, there is no agreement on how they are to be defined or how they function.
After reviewing prior theoretical research, I define discourse markers as a class of lexical expressions drawn primarily from the syntactic classes of conjunctions, adverbs, and prepositional phrases. With certain exceptions, they signal a relationship between the interpretation of the segment they introduce S2, and the prior segment, SI. They have a core meaning, which is procedural, not conceptual, and their more specific interpretation is 'negotiated' by the context, both linguistic and conceptual. There are two types: those that relate the explicit interpretation conveyed by S2 with some aspect associated with the segment, S 1; and those that relate the topic of S2 to that of S 1.1 conclude by presenting what appears to be the major classes according to their function.

❖ 2.4 *Journal of Pragmatics 31 (1999) 709-734*

With knowledge of the potentially deadly repercussions of the spoken word in some communicative encounters, the Akan interlocutor employs various mitigating strategies that pay attention to the face needs of an addressee either by softening the locution of a possible face-threatening act inherent in a speaker's stretch of utterance, or by attempting to remedy an offense committed

by the speaker or by someone whose actions for which the speaker accepts responsibility. An apology or a remedy (Goffman, 1971: 140) - a speech act whose primary purpose is redressive action - is one such speech strategy which pays attention to the face needs of interlocutors. It is basically aimed at maintaining or enhancing their face or restoring decorum (Goffman, 1967). Among the Akan, apology expressions may be complex -involving a combination of both explicitness and implicitness - or compound, involving a combination of two or more implicit strategies.

❖ 2.5 *Journal of Pragmatics 31 (1999) 453-470*

Ceremonial dialogue is the form in which chiefs among the Kuna Indians of Panama per-form myth, history, and personal experience to the Kuna community. *Arkan kae,* the ritual greeting between two chiefs from sepárate villages, is also performed in this way. The language of *arkan kae,* like the language of Kuna ceremonial dialogue more generally, is ritual, metaphorical, and poetic. With regard to content, *arkan kae* deals with the health of the chiefs and their villages, their travels, and their experiences. While not as ritually elaborated or structured, the *arkan kae* pattern of ceremonial dialogic greeting emerges between two friends or family members who have not seen one another for a long time, as they report and narrate to one another about their experiences during the period when they were separated. It should also be pointed out that the ceremonial dialogic model for speech, widespread in indigenous, oral societies in Latin America, is gradually but sometimes brutally becoming replaced with another model, with which it has long been in competition and conflict, the European derived, monologic and literate model.

JOURNAL OF SEMANTICS

❖ 3.1 *Journal of Semantics 11(1994): 231-251*

This paper reports four experiments designed to examine the role that recurring bodily experiences have in motivating people's understandings of different senses of the polysemous word *stand.* Different patterns of recurring bodily experiences, called *image schemas,* emerge throughout sensorimotor activity and from our perceptual understanding of actions and events in the real world. The present claim is that each use *of stand* is motivated by a complex pattern of different image schemas. Experiment I revealed five major image schemas that are primarily to people's bodily experiences of standing. Experiment 2 looked at people's judgements of similarity for different uses *of stand.* Experiment 3 first examined people's intuitions about the relative importance of five image schemas for different senses of stand. We then attempted to predict the pattern of data from Experiment 2 using the image schema profiles obtained for the different senses of *stand* in Experiment 3. Finally, Experiment 4 considered an alternative hypothesis for people's judgements of similarity for different uses of *stand.* The data from these studies generally suggest that people tacitly believe there are significant connections between their recurring bodily experiences and

the various meanings of the polysemous word *stand.* We argue that theories of psychological semantics should account not only for the organization of polysemous words in the mental lexicon, but must also be capable of explaining why different senses of a word make sense to people in the way they do.

❖ 3.2 *Journal of Semantics 12(1995):* 69-108

In this paper we investigate how discourse structure affects the meanings of words, and how the meanings of words affect discourse structure. We integrate three ingredients: a theory of discourse structure called SD»T, which represents discourse in terms of rhetorical relations that glue together the propositions introduced by the text segments; an accompanying theory of discourse attachment called DICE, which computes which rhetorical relations hold between the constituents, on the basis of the reader's background information; and a formal language for specifying the lexical knowledge—both syntactic and semantic—called the LKB. Through this integration, we can model the information flow from words to discourse, and discourse to words. From words to discourse, we show how the LKB permits the rules for computing rhetorical relations in DICEto be generalized and simplified, so that 3 single law applies to several semantically related lexical items. From discourse to words, we encode two novel heuristics for lexical disambiguation: disambiguate words so that discourse incoherence is avoided, and disambiguate words so that rhetorical connections are reinforced. These heuristics enable us to tackle several cases of lexical disambiguation that have until now been outside the scope of theories of lexical processing.

❖ 3.3 *Journal of Semantics 15(1998):* 239-299

In this paper, we offer a novel analysis of presuppositions, paying particular attention to the interaction between the knowledge resources that are required to interpret them. The analysis has two main features. First, we capture an analogy between presuppositions, anaphora and scope ambiguity (cf. van der Sandt 1992), by utilizing semantic under-specification (cf. Reyle 1993). Second, resolving this underspecification requires reasoning about how the presupposition is rhetorically connected to the discourse context.

This has several consequences. First, since pragmatic information plays a role in computing the rhetorical relation, it also constrains the interpretation of presuppositions. Our account therefore provides a formal framework for analyzing problematic data, which require pragmatic reasoning. Second, binding presuppositions to the context via rhetorical links replaces accommodating them, in the sense of adding them to the context *(cf.* Lewis 1979). The treatment of presupposition is thus generalized and integrated into the discourse update procedure.

We formalize this approach in SDRT (Asher 1993; Lascarides & Asher 1993), and demonstrate that it provides a rich framework for interpreting presuppositions, where semantic and pragmatic constraints are integrated.

❖ 3.4 *Journal of Semantics 13 (1996): 41-65*

Several recent theories of linguistic representation treat the lexicon as a highly structured object, incorporating fairly detailed semantic information, and allowing multiple aspects of meaning to be represented in a single entry (e.g. Pustejovsky 1991; Copestake 1992; Copestake and Briscoe 1995). One consequence of these approaches is that word senses cannot be thought of as discrete units which are in one-to-one correspondence with lexical entries. This has many advantages in allowing an account of systematic polysemy, but leaves the problem of accounting for effects such as zeugma and the absence of crossed readings, which have traditionally been explained in terms of multiple lexical entries, but which can also arise in examples where other criteria demand that a single entry be involved. Copescake and Briscoe (i 995) claimed that these cases could be explained by discourse coherence, but did not describe how this might work. We remedy this here by formalizing a general pragmatic principle which encapsulates discourse effects on word meaning. We demonstrate how it contributes to the creation of zeugma and the non-availability of crossed readings.

❖ 3.5 *Journal of Semantics 15(1998): 83-113*

In this paper, we offer a novel analysis of bridging, paying particular attention to definite descriptions. We argue that extant theories don't do justice to the way different knowledge resources interact. In line with Hobbs (1979), we claim that thc rhetorical connections between the propositions introduced m the text play an important part. But our work is distinct from his in that we model how this source of information interacts with compositional and lexical semantics. We formalize bridging in a framework known as SDRT (Asher 1993). We demonstrate that this provides a richer, more accurate interpretation of definite descriptions than has been offered so far.

ENGLISH FOR SPECIFIC PURPOSES

❖ 4.1 *English for Specific Purposes, Vol. 15, No. 4(1996). 311-324*

This article addresses issues that have arisen in planning for short-term language teaching projects. It is based on the authors' experience in developing and refining a four-week Business English program that has run every summer for the last three years. Issues that are described include the expectations of client groups who have interests in the program; conflicting instructional paradigms, specifically the differences between ESP and ESL programs; theoretical notions which support the approach taken in the program; and how program and curriculum development can be refined through multi-level

assessment of students, student feedback, institutional resources and classroom activities. Recommendations are made based on the authors' progressively growing insight into program planning. These recommendations satisfy planning constraints, are adaptable to a wide variety of program situations and learning needs, and can help to produce a meaningful and relevant experience for the students in the target language.

❖ 4.2 *English for Specific Purposes, Vol. 17, No. 3(1998), 241-265*

Letters of recommendation (LRs) from different countries are as individual as the local academic cultures from which they arise. Distinct regional patterns emerged in this comparative study of letters of recommendation from the United States, United Kingdom, Germany, and Eastern Europe. Two types of analysis were performed: first, a quantitative analysis examined features such as linearity, symmetry, data integration, advance organizers and sentence types; second, a qualitative analysis examined the content of the sections of the letters. Differences were found cross-culturally in the quantitative analysis. Significant differences were also found in the organizational patterns and methods of support. Organizational patterns varied from topical to chronological organization. LR writers from different regions supported their recommendation of the applicant with different types of evidence, from tactual lists of achievements to storytelling. The format of the letters themselves showed similarities cross-culturally.

❖ 4.3 *English for Specific Purposes, Vol. 17, No. 2(1998), 183-197*

Although EAP researchers have devoted considerable attention to written texts, less has been paid to the use of visual representation in the disciplines. After reviewing the literature from several fields, this paper describes the strategies of a first year university student as she privileges visual texts in both her macroeconomics and reading/writing classes. Suggestions for research and pedagogy relating to visual representation conclude the paper.

❖ 4.4 *English for Specific Purposes, Vol. 17, No. 1(1998), 15-28*

In this dialogic essay, we reflect on various aspects of our two professional lives. The first section begins by offering commentaries on our initial reactions to each other as authors. It then discusses our first face-to-face meeting (Egypt in 1984), and briefly describes how we subsequently carne to co-edit *English for Specific Purposes* for a number of years. The second section, entitled 'Observations on a professional life', provides personal and selective impressions of the career of the other, wherein we individually trace certain themes, certain milestones, and certain influences on the ESP profession at large. Finally, in the third section, we come together in an attempt to summarize some currently shared beliefs about the contemporary ESP scene.

❖ 4.5 *English for Specific Purposes, Vol. 17, No. 1(1998), 29-46*

I have had the honor and pleasure of working with Ann Johns in five countries on four continents, a representative sample to speak of her wide and deep influence on English for Specific Purposes. For hundreds of ESP professionals around the world, Ann has been a model of scholarly knowledge, generosity, energy, and enthusiasm. Ann not only introduced many of us to the mysteries of ESP and discourse analysis but acted as a lifeline and window to the academic world. Long after she returned to the U.S., Ann would continue to send articles to people she had met, read their papers and make insightful suggestions for improvement, and counsel international graduate students and professors. In her lectures, conversations, and comments on papers, she would often ask, "Where's the argument?" Those who had the pleasure of working with her began to look for the argument everywhere in academic texts including in the visuals. This paper attempts to show that visual as much as verbal elements vary according to genre. Visuals in *Science* and *Newsweek* will be analyzed using the systemic linguistic concepts of interpersonal, ideational and textual metafunctions. The relationship between the text and visual, between the gloss and the visual and among the visuals themselves will be examined in the two genres. Visuals in academic texts are mainly arguments, following formal conventions organized for maximum persuasion and immediate access to new information. Visual elements in the popular press, however, function largely to attract the reader to the article or explain rather than prove.

CUADERNOS DE INVESTIGACION FILOLOGICA

❖ 5.1 *C.I.F. XXIII-XXIV(1997-1998) 271-305*

La competencia léxico-discursiva está muy relacionada con la competencia cognitivo-cultural. Así, para comprender y usar palabras como ing. 'loser' se precisa la interiorización y la activación de información intersubjetiva esquemáticamente encapsulada en 'modelos culturales' (R. D 'Andrade) que codifican información sobre cómo la cultura concibe al 'yo', en particular acerca de lo que supone "personal and social achievement". De igual forma, la creación de neologismos como esp. 'higiene mental' manifiesta la operación de 'mappings' conceptuales tropológicos que delatan la existencia de modelos cognitivo-culturales sobre el cuerpo, la salud, etc., lodo lo cual forma parte de un discurso ideológico-cultural sobre la naturaleza y funcionamiento del 'yo' (self). En este artículo estudiamos no sólo la relación entre cognición cultural y competencia léxico-discursiva, sino también las posibles estrategias de construcción de significado basadas en la activación de modelos de carácter cognitívo-retórico en el discurso, tales como los que parecen operar en el discurso (heteroglósico) sobre terapias del yo.

❖ 5.2 *C.I.F., XX.III-XXIV (1997-1998) 257-270*

En este articulo se trata la cuestión de la organización del conocimiento preposicional en forma de redes conceptuales. A este respecto, seguimos las ideas expuestas en Ruiz de Mendoza (1996), intentando hacerlas compatibles con las propuestas, todavía programáticas, de autores cognitivistas como Langackery Lakoff. Señalamos algunas de las deficiencias de sus trabajos y argumentamos a favor de una explicación unificada según la cual las caracterizaciones semánticas adoptan la forma de redes conceptuales que -una vez activadas- producen conjuntos de proposiciones ordenadas según su grado de prominencia. Para ilustrar nuestra tesis, desarrollamos diversos aspectos del esquema conceptual relativo a la palabra party.

❖ 5.3 *C.I.F., XXIII-XXIV (1997-1998) 233-255*

Este articulo pretende ofrecer al posible lector un nuevo punto de vista de la novela Orgullo y prejuicio. Nos gustaría postular que un análisis en la línea cognitiva arroja nueva luz acerca de la explicación de las relaciones que se establecen entre los personajes principales. Tales constructos cognitivos como las metáforas y los esquemas de imagen (ver Johnson, 1987: Lakoff, 1987, 1989, 1990. 1993, 1996: Lakoff & Johnson, 1980 y Lakoff & Turner, 1989) están de tal modo grabados en nuestra mente que Jane Austen los ha utilizado de un modo inconsciente. Además proponemos que toda la novela se puede resumir gracias a la metáfora EL AMOR ES UN VIAJE, tal como la postula Lakoff(1993).

❖ 5.4 *C.I.F.. XXIII-XXIV(1997-1998) 99-114*

El propósito de este articulo es estudiar la aplicación del Modelo Lexemático Funcional al análisis del cuento de terror. Se entiende que "el cuento de terror" es un espacio semántico en si mismo regido por unas estructuras de categorización típicas y, por lo tanto, construido sobre los esquemas conceptuales prototípicos de su genero. En este estudio analizamos en profundidad un cuento de terror de la literatura norteamericana, " Polaris" de H. P. Lovecraft, según el método de Martín Mingorance. La aplicación del MLF nos desvelará los marros o esquemas conceptuales sobre los cuales está construida esta historia.

❖ 5.5 *C.I.F., XXIII-XXIV (1997-1998) 79-97*

Este articulo supone una aplicación didáctica de tos postulados de los enfoques funcional y cognoscitivo de la lengua, que conceden al componente léxico un papel fundamental en el análisis lingüístico. Propone criterios para la elaboración de un syllabus léxico funcional nuclear para la enseñanza del inglés como L2, que vendría representado por un corpus de verbos transitivos prototípicos. Se aducen razones lingüísticas y cognoscitivas que justifican esta opción metodológica evidenciando, en primer lugar, que en tales verbos se da la confluencia de prototipicalidad de los diversos niveles de lengua (léxico-gramático-discursivo); y, en segundo lugar, que los modelos cognoscitivos idealizados que los representan, no sólo tienen un carácter universal, sino que estructuran y determinan el funcionamiento del léxico mental. Tales

propiedades del corpus propuesto, presentadas en mapas cognoscitivos semánticos, propiciarían el acercamiento entre L1 y L2 y podrían, por tanto, acortar la ruta cognoscitiva en el proceso de adquisición del inglés como L2, mediante la transferencia de los recursos cognoscitivos/lingüísticos que ya se poseen en el español como L1.

CONTEXTOS

❖ 6.1 *Contexto, XIV/27-28, (1996) 253-268*

La toma de posición de Hegel a favor de la Revolución Francesa no le impide reconocer sus limites e insuficiencias, en especial la voluntad de cancelar la diferencia inmediatamente, sin mediación ni interpretación. El querer que es sin mas ejecución y que absolutiza la utilidad llega a ser terrorismo de la voluntad. El problema, sin embargo, no se reduce al de la mera libertad de la voluntad sino que se centra en la exigencia de un contenido concreto. La fraternidad como libertad no abstracta, como tarea de concretización y recreación del espíritu, no es un simple anhelo sino una cuestión y una tarea, permanentemente olvidadas.

❖ 6.2 *Contextos,* XIV/27-28, (1996) 227-252

Este trabajo pretende determinar la aportación de Locke en las fases iniciales de la cuestión moderna mente-cuerpo. En Locke el problema parte de la investigación empírica sobre la sustancia y la repercusión que ella tiene en el tema de la identidad personal, que él considera aportada por la conciencia. Revisamos qué significado tiene esta consideración, los problemas que presenta y las funciones que realiza en el conjunto de su pensamiento, resaltando su enfoque no sustancialista de la cuestión.

❖ 6.3 *Contextos,* XIV/27-28, (1996) 197-226

(I) El heideggeriano *Ende der Philosophie* comporta asimismo el final de la maldición platónica de la retórica. II) La vieja metafísica en el nombre de la necesidad y de la evidencia negó la racionalidad de la retórica: III) se buscaba lo natural, lo artificial se condenaba. IV) Pero la "nueva retórica" muestra que las nociones centrales de la filosofía son artefactos: V) la *mathesis universalis* como lenguaje perfecto sin presuposiciones resulta una ridícula pretensión. VI) Y es que ya no cabe seguir concibiendo la retórica como mera *qualitas* de la filosofía, cuando forma parte de su misma *quidditas.*

❖ 6.4 *Contextos,* XIV/27-28, (1996) 65-105

El propósito de este articulo es analizar la estructura paradigmática denominada por E. Coseriu *desarrollo predicativo* según la *teoría de los esquemas sintáctico-semánticos.* Consta de dos partes claramente diferenciadas. En la primera, revisamos lo formulado sobre estos desarrollos por el lingüista rumano, para encuadrar su estudio en la lexemática coseriana *y*

diferenciar esta estructura de las otras relaciones paradigmáticas que existen en el léxico. En la segunda, intentamos demostrar que sólo desde la perspectiva de la teoría de los esquemas sintáctico-semánticos se puede indagar si se transfieren las características sintáctico-semánticas del término base del desarrollo al desarrollado, la existencia de casillas vacías en el léxico, el problema de las homofonías, etc.

❖ 6.5 *Contextos,* XIV/27-28, (1996) 107-125

En este trabajo el autor reivindica el valor de la traducción como herramienta de muy variadas aplicaciones didácticas. Entendida como finalidad en si misma, está claro que la traducción es el ejercicio fundamental en la formación de traductores. Entendida como medio para llegar a un fin que es independiente del resultado, la traducción puede resultar muy valiosa en la enseñanza de lenguas extranjeras, en el tratamiento de cuestiones generales sobre el lenguaje y en el estudio de aspectos literarios. Por si ello fuera poco, puede servir para mejorar la expresión en la lengua materna, efectuar lecturas de gran profundidad critica y mejorar la capacidad intelectual en su sentido más amplio. *Sí* la "traducción didáctica" se desterró durante algún tiempo de las aulas, fue debido en buena medida a una confusión en la jerarquía de intereses que se debían perseguir en cada caso. Hoy en día parece haberse vuelto a reconocer su valor.

UNED

❖ 7.1 *EPOS. XIII (1997), 329-345*

Las relaciones entre ciencia y literatura constituyen, durante las últimas décadas, un tema recurrente tanto del discurso de la teoría literaria como de la práctica creativa de los escritores. Este artículo aborda tan complejo asunto a partir del análisis de una de las últimas novelas de W. Boyd, un texto que trata explícitamente de la fascinación, y del conflicto siempre latente, que enlaza entre ellos al pensamiento científico y a la invención poética.

❖ 7.2 *EPOS. XIII (1997), 315-327*

La literatura inglesa ha conservado durante siglos el concepto de *Englishness* con lo que supone de cultura, inteligencia y sensibilidad. A partir de la II Guerra Mundial se efectúan muchos cambios y se encuentran otras alternativas, aunque esta transferencia se basa principalmente en elementos procedentes del siglo XIX, pues lo que *Englishness* ha llegado a significar está fuera de todo patriotismo intolerante o política nacionalista e imperialista. Sin duda, el poder de los grandes novelistas ingleses del pasado ha sido tan fuerte como para imponer sobre los escritores y los lectores ingleses contemporáneos ciertas formas de mirar e interpretar la experiencia. Es como si Fielding, Jane Austen, Dickens o George Eliot se hubieran convertido en gigantescas presencias

invisibles que obligaran a los ingleses a observar y valorar ciertas combinaciones de caracteres y situaciones, o como si trataran de desempeñar los papeles que les han adjudicado estas presencias invisibles.

❖ 7.3 *EPOS, XIH (1997), 249-273*

Este artículo estudia los diferentes papeles que pueden y deben desempeñar los profesores de lenguas extranjeras tanto dentro como fuera del aula para llegar a la conclusión de que éstos últimos no se deben limitar a transmitir conocimientos sino, ante todo, a facilitar el desarrollo de la nueva lengua. Esto se puede conseguir mediante la instrucción en el aprendizaje experimental, la creación de un clima y un espacio de aprendizaje adecuado, la organización del aprendizaje propiamente dicho y la provisión de aducto lingüístico útil. Junto a estas cuatro tareas principales, los profesores de lengua extranjera deben de gozar de una serie de características personales que contribuyan a mantener aquellas condiciones que optimicen el desarrollo de la lengua meta.

❖ 7.4 *EPOS, XIII (1997): 13-29*

Este trabajo pretende ofrecer un análisis de los períodos hipotéticos que encontramos en el *Contra Ctesifonte* de Esquines, con el fin de estudiar si este orador utiliza dichos períodos habitualmente como formas de entimemas. Se pretende con ello profundizar en los mecanismos de persuasión utilizados por los oradores y su relación con la normativa que presenta Aristóteles en la *Retórica.* En los períodos hipotéticos podemos descubrir esquemas silogísticos que siguen un esquema constante: prótasis como premisa menor y apódosis como conclusión en las condicionales reales y prótasis como conclusión y apódosis como premisa menor en las irreales. La premisa mayor de carácter probabilístico está generalmente omitida.

❖ 7.5 *EPOS, XIII (1997): 31-53*

En este estudio se examinan todos los momentos en los que se emplea uno de los recursos de técnica narrativa mas frecuentes en la novela antigua, la *retrospección,* en una novela singular: *Historia Apollinii regís Tyri.* En esta obra el recurso adquiere especial relieve sobre todo cuando se hace un empleo peculiar de ella bajo la forma de una *recapitulación,* repetición literal de lo ocurrido, que influye de forma decisiva en el desarrollo de la trama al dar lugar a los *reconocimientos* entre los personajes. Además la presencia de *recapitulaciones* conecta nuestra novela con la literatura oral.

REVISTA DE LENGUAS PARA FINES ESPECIFICOS

❖ 8.1 *Revista de lenguas para fines específicos, nº 0, 1993. 37-42*

La lectura y comprensión de textos científico-técnicos presenta una gama de factores implicados superiores a los que se habían supuesto desde posturas

universalistas. Se trata de algunos agentes que se multiplican al tomar en consideración a lectores no nativos, ni expertos. El presente articulo muestra algunas de las más recientes sugerencias aportadas tanto desde la lingüística del texto como desde la psicología cognitiva. A su vez, éstas son contrastadas con los resultados de una investigación sobre la capacidad lectora de dichos textos en alumnos universitarios donde se comprueban ciertas desviaciones en relación a las teorías vigentes. Nosotros intentamos aportar algunas sugerencias sobre cómo mejorar tal capacidad.

❖ 8.2 *Revista de lenguas para fines específicos, nº 0, 1993. 55-68*

Este artículo ofrece en esencia el informe de una investigación sobre las funciones que realizan las conjunciones *although, but* y *however* en cada uno de los apartados en que se divide tradicionalmente un artículo de investigación (IMRD). Se observa en qué medida este aspecto cohesivo del discurso ayuda a configurar un género concreto. Cómo la función de una partícula específica viene dada por el tipo de mensaje en el cual se emplea. Se trata, pues, de un estudio heterodoxo donde ciertas ideas propias del enfoque gramático-retórico de la *North-West School* de los EEUU se entrelazan con los estudios de *Genre* llevados a cabo por Swales y Dudley-Evans y aunque no expresado explícitamente comparte nociones de la tradición de los léxico-estadísticos de la extinta RDA. Todo ello gira en tomo a un *corpus-based research* que, además de ofrecer nuevas perspectivas sobre el funcionamiento de los conectores *although, but* y *however* en el género de los artículos de investigación, proporciona un modelo de análisis. Con este último podríamos hacer útiles distintos tipos de generalizaciones con la prudencia que cualquier estudio de estas características requiere.

❖ 8.3 *Revista de lenguas para fines específicos, nº 1, 1994. 71-92*

Este artículo va dirigido a los estudiosos de Filología Inglesa y a los detractores de la misma. Es una lectura pensada para los que creen en las posibilidades del inglés empresarial y para los que no contemplan, siquiera, la existencia del mismo.
Para los filólogos porque abre un nuevo campo de investigación y permite la constatación del pragmatismo de nuestros estudios humanísticos.
Para los no filólogos porque les ofrecerá una nueva visión del estudio de las lenguas, interesante y, ciertamente, necesaria para ellos.
Para los interesados en el inglés empresarial porque les servirá de apoyo y empuje en la labor investigadora de este campo en el que aún queda tanto por hacer.
Para los que no crean siquiera en la existencia de "algo" que se pueda llamar inglés empresarial, porque, quizá, cambien de opinión.

❖ 8.4 *Revista de lenguas para fines específicos, nº 3, 1996. 47-64*

Debido a su afinidad con el mundo empresarial y de los negocios, el tema elegido para este artículo es el estudio de los argotismos relacionados con el

dinero. Lingüísticamente, es un trabajo que bajo el punto de vista onomasiológico agrupa un amplio número de verbos que aluden al movimiento del dinero, ya sea cuando entra en el bolsillo de alguien, o bien cuando sale.

❖ 8.5 *Revista de lenguas para fines específicos, nº 3, 1996. 273-279*

Basándose en su experiencia como intérprete de conferencias, la Dra. Carmen Valdivia comenta dos aspectos de las condiciones de trabajo del intérprete en España: los diferentes tipos de cabinas y la documentación sobre el tema del congreso; respecto a este último señala las distintas situaciones que se pueden presentar y expone las implicaciones de las mismas en el trabajo del intérprete. La autora del artículo insiste en la necesidad de introducir, en las clases de interpretación impartidas en las universidades, en un primer momento, algunos de estos componentes de la situación real experimentada por el intérprete y, a continuación, la necesidad de que los alumnos de interpretación tengan acceso a unas prácticas para familiarizarse con las dificultades de la interpretación de conferencias.

BIBLIOTECA VIRTUAL MIGUEL DE CERVANTES

GENERO DE MEDICINA

-IDIOMA INGLES

EPIDEMIOLOGY

❖ 9.1 *Epidemiology 9, 3(1998)*

As part of a comprehensive study of residential magnetic field exposure in nine Midwestern and mid-Atlantic states, we evaluated the use of appliances by 640 patients with acute lymphoblastic leukemia, 0-14 years of age, diagnosed between 1989 and 1993, and 640 matched control children. Mothers were interviewed regarding use of electrical appliances during their pregnancy with the subject and the child's postnatal use. The risk of acute lymphoblastic leukemia was elevated in children whose mothers reported use of an electric blanket or mattress pad during pregnancy [odds ratio (OR)= 1.59; 95% confidence interval (CI) = 1.11-2.29] but was reduced for use of sewing machines during pregnancy (OR =0.76; 95% CI = 0.59-0.98). The risk of acute lymphoblastic leukemia was increased with children's use of electric blankets or mattress pads (OR = 2.75; 95% CI = 1.52-4.98) and three other electrical appliances (hair dryers, video machines in arcades, and video games connected to a television), but the patterns of risk for duration in years of use and frequency of use were inconsistent for most appliances used by children. Risks rose with increasing number of hours per day children spent watching television, but risks were similar regardless of the usual distance from the television. The inconsistency in the dose-response patterns for many appliances, reporting and selection bias, and the lack of an effect for measured 60 Hertz magnetic fields or wire codes in our companion study must be

considered before ascribing these associations to exposures from magnetic fields.

❖ 9.2 *Epidemiology 9, 3(1998)*

We examined the relation between Quetelet's body mass index (BMI) and age-adjusted mortality risk from specific diseases in a 26-year prospective cohort study of 12,576 non-Hispanic white women who had never smoked. To account for effects due to antecedent disease, we focused on women surviving 15-26 years after their report of body weight. High BMI (>27 kg per m2) decreased the risk of fatal respiratory disease (hazard ratios of 0.7 for ages 30-54 years and 0.6 for ages 55-74 years) but increased risk in all other disease categories. Low BMI (<21 kg per m2) increased the risk of fatal respiratory disease (hazard ratios of 2.0 for ages 30-54 years and 1.4 for ages 55-74 years). Among middle-aged women (ages 30-54 years), we found that low BMI also increased the risk of certain fatal cardiovascular diseases (hazard ratios of 1.5 for cerebrovascular death and 2.5 for hypertensive and other cardiovascular deaths), but the increase in the risk of fatal cerebrovascular disease did not remain (hazard ratio of 0.4) after exclusion of subarachnoid and intraparenchymal hemorrhage deaths from the endpoint.

Although the inverse relation between BMI and risk of fatal respiratory disease was also evident in the subset who reported body weight 17 years after baseline, further restriction of this subset to stable-weight women reporting no history of respiratory disease resulted in a U-shaped relation. Data from this subset also indicated that weight loss substantially increased the risk of fatal respiratory disease. These findings implicate high and low BMI as risk factors for fatal respiratory disease but suggest that the risk due to high BMI was obscured by weight loss that followed the onset of disease.

The overall findings support an association between obesity and a higher risk of fatal disease but also raise the possibility that apparently healthy, never-smoking women can experience a higher long-term risk of fatal cardiovascular and respiratory diseases due to a lower body weight.

❖ 9.3 *Epidemiology 9, 3(1998)*

We combined information on the temporal pattern of disease incidence for the 1993 cryptosporidiosis outbreak in Milwaukee with information on oocyst levels to obtain insight into the epidemic process. We constructed a dynamic process model of the epidemic with continuous population compartments using reasonable ranges for the possible distribution of the model parameters. We then explored which combinations of parameters were consistent with the observations. A poor fit of the March 1-22 portion of the time series suggested that a smaller outbreak occurred before the March 23 treatment failure, beginning sometime on or before March 1. This finding suggests that had surveillance systems detected the earlier outbreak, up to 85% of the cases might have been prevented. The same conclusion was obtained independent of

the model by transforming the incidence time series data of Mac Kenzie et al.1 This transformation is based on a background monthly incidence rate for watery diarrhea in the Milwaukee area of 0.5%.1 Further analysis using the incidence data from the onset of the major outbreak, March 23, through the end of April, resulted in three inferred properties of the infection process: (1) the mean incubation period was likely to have been between 3 and 7 days; (2) there was a necessary concurrent increase in Cryptosporidium oocyst influent concentration and a decrease in treatment efficiency of the water; and (3) the variability of the dose-response function in the model did not appreciably affect the simulated outbreaks.

❖ 9.4 *Epidemiology 9, 3(1998)*

The patterns of incidence and pathways of spread for cryptosporidiosis are poorly understood. In this study, we explored the possibility that drinking water caused significant waterborne cryptosporidiosis in Milwaukee well before the massive documented outbreak in April 1993. We generated time series of daily counts of emergency room visits and hospital admissions for gastroenteritis in Milwaukee using the billing records of the Medical College of Wisconsin for January 1, 1992, through May 3, 1993. The Milwaukee Water Works provided us with data on drinking water turbidity for the same period. The service area of the South Plant experienced a sharp rise in turbidity just before the outbreak. During the outbreak period, gastroenteritis events were most strongly associated with turbidity at a lag of 7 days in children and 8 days in adults. It is reasonable to conclude that these lag times reflect the incubation period of Cryptosporidium. During the 434 days before the outbreak, gastroenteritis events were most strongly associated with turbidity at a lag of 8 days among children and 9 days among adults in the service area of the North Plant, the plant that experienced the highest effluent turbidity during this period. These findings are consistent with the conclusion that waterborne cryptosporidiosis was occurring in Milwaukee for more than a year before the documented outbreak.

❖ 9.5 *Epidemiology 9, 3(1998)*

In a cohort of women followed up for adolescent idiopathic scoliosis, we assessed the association between exposure to ionizing radiation from diagnostic radiography received in adolescence and subsequent adverse reproductive outcomes in adulthood. We estimated risk for unsuccessful attempts at pregnancy, spontaneous abortions, low birthweight (<2,500 gm), congenital malformations, and stillbirths according to dose to the ovaries. We used regression models for binary and continuous outcomes, accounting for key covariates and for clustering in the data that arose from women having multiple pregnancies. Risks in the adolescent idiopathic scoliosis cohort were higher than in the reference group for unsuccessful attempts at pregnancy [adjusted odds ratio (OR) = 1.33; 95% confidence interval (CI) = 0.84-2.13], spontaneous abortions (OR = 1.35; 95% CI = 1.06-1.73), and congenital malformations (OR = 1.20; 95% CI = 0.78-1.84), but the odds ratios did not increase monotonically

by dose to the ovaries. There were fewer stillbirths (OR = 0.38; 95% CI = 0.15-0.97) and low-birthweight infants in the adolescent idiopathic scoliosis cohort (OR = 0.84; 95% CI = 0.59-1.21). Nevertheless, when the analysis of low birthweight was restricted to the adolescent idiopathic scoliosis cohort, the adjusted odds ratios were found to increase by quartiles of dose (median dose of 0.69 cGy): 1; 1.43 (95% CI = 0.54-3.90); 2.24 (95% CI = 0.89-5.94); and 2.34 (95% CI = 1.02-5.62). We also found that the adjusted mean birthweight decreased with increasing dose by 37.6 gm per cGy (standard error = 23.5 gm per cGy). Associations between adverse reproductive outcomes and radiotherapy have been observed previously, but this is the first study in which an association with birthweight has been found with diagnostic radiography.

INFECTIONS IN MEDICINE

❖ 10.1 *Infect Med 16(2):129-138, 1999*

Rabies has reemerged as a threat in many regions of the US as a result of several recent and ongoing epidemics affecting terrestrial mammals. During the past century, the epidemiology of animal rabies in the US has shifted dramatically from predominantly domestic animal reservoirs to wildlife reservoirs. Over the past 2 decades, as the incidence of human rabies dropped dramatically, bat strains of rabies have emerged as the primary cause of human disease acquired in the US. These epidemiologic changes have significantly affected the way health care providers in much of the country evaluate and manage human exposures to animals. Prevention and control of exposures to potentially rabid animals remain the preferred strategies for preventing human rabies.

❖ 10.2 *Infect Med 16(7):461-478, 1999*

Ceftibuten, a third-generation oral cephalosporin, has excellent gram-negative activity and possesses a high degree of b-lactamase stability. This overview compares ceftibuten with cefixime and cefuroxime in terms of in vitro activity, pharmacodynamics, clinical efficacy, and adverse-effect profile. Current clinical trials indicate that ceftibuten (9 mg/kg/d in children and 400 mg/d in adults) is effective in the treatment of acute otitis media, streptococcal pharyngitis, acute exacerbations of chronic bronchitis, and urinary tract infections. In addition, ceftibuten's once-daily dosing may increase patient acceptance and tolerability.

❖ 10.3 *Infect Med 16(6):397-400, 1999.*

A 37-year-old man with advanced AIDS presented with chronic maxillary sinusitis and later developed a large palatal lesion, multiple cutaneous ulcers, pneumonia, and a brain abscess due to infection with Acanthamoeba rhysodes, a free-living amoeba. Sinusitis may be the initial manifestation of disseminated

Acanthamoeba infection in AIDS patients, possibly reflecting the acquisition of these organisms from the environment by inhalation into the upper airways. Outcome of disseminated infection is dismal. Biopsy of upper respiratory tract lesions may allow earlier diagnosis and perhaps better treatment outcomes.

❖ 10.4 *Infect Med 16(6):403-415, 1999.*

Life-threatening candidiasis is common in neutropenic patients following chemotherapy. Clinical manifestations include persistent fever despite administration of broad-spectrum antibiotics, nonspecific gastrointestinal symptoms, and elevated serum alkaline phosphatase. It is postulated that mucosal injury caused by chemotherapeutic agents may promote candidal invasion of the gastrointestinal tract and allow seeding of the liver via the portal vein, which leads to hepatic lesions. The diagnosis can be difficult to make, and the infection is often refractory to treatment. Although amphotericin B has been the mainstay of therapy, toxicity and a disappointing response rate have led to other approaches. Lipid-based preparations of amphotericin B appear to have equal antifungal activity and are less toxic.

BIBLIOTECA VIRTUAL

❖ 10.5 *Infect Med 16(5):337-341, 1999.*

It is now widely accepted that patients with Helicobacter pylori infection and ulcer disease require treatment with a combination of antimicrobial and antisecretory agents in order to relieve their symptoms, heal the ulcer, and prevent recurrence. The velocity at which the investigation of H pylori-related diseases is evolving is evidenced by the numerous publications that cover detection and treatment of the pathogen, as well as the recent FDA approvals of noninvasive detection methods and two new treatment regimens. This article reviews the epidemiology and pathogenesis of H pylori infection and the newer strategies for detection and treatment of infection.

JOURNAL OF CLINICL EPIDEMIOLOGY

❖ 11.1 *j Clin Epidemiol Vol. 52, No. 8, pp. 705-11, 1999*

Early randomized Phase II cancer chemoprevention trials which assess short-term biological activity are critical to the decision process to advance to late Phase II/Phase III trials. We have adapted published Bayesian interim analysis methods (Spiegelhalter *et al.,* J. R. Statist. Soc A, 1994; 157: 357-416) which give greater flexibility and simplicity of inference to the monitoring of randomized controlled Phase II trials using intermediate endpoints. The Bayesian stopping rule is designed to stop the trial more quickly when the evidence suggests ineffectiveness rather than when it suggests biological activity, thus allowing resources to be concentrated on those agents that show the most promise in this early stage of testing. We investigate frequentist

performance characteristics of the proposed method through simulation of randomized placebo controlled trials with a growth factor intermediate end-point using mean and variance values derived from the literature. Simulation results show expected error rates and trial size similar to other commonly used group sequential methods for this setting. These results suggest that the Bayesian approach to interim analysis is well suited for monitoring small randomized controlled Phase II chemoprevention trials for early detection of either inactive or promising agents.

❖ 11.2 *J Clin Epidemiol Vol. 52, No. 8, pp. 717-723, 1999*

The minimal important difference (MID) is the smallest benefit of treatment that would result in clinicians recommending it to their patients. The MID is necessary to calculate sample size for randomized clinical trials, but its chosen value is often arbitrary. This study set out to determine the practicability of surveying physicians to elicit the MID for clinical trial sample-size calculation. Using a mail survey, we elicited the MID of different physician specialties (family medicine, internal medicine, vascular surgery) for using propranolol to slow abdominal aortic aneurysm (AAA) growth assuming that propranolol was efficacious in this condition. We used different outcome measures (growth rate or proportion of patients requiring surgery) and different methods of data presentation for the proportion of patients requiring surgery (absolute risk reduction or number needed to treat). The MID varied significantly by physician specialty, experience with AAA and propranolol, and the method used to elicit the MID. Consequently, sample-size calculations using these various MIDs varied from 116 to 3015. Future attempts to elicit the MID need to consider carefully who is surveyed, how data are presented, and how opinions are elicited.

❖ 11.3 *J Clin Epidemiol Vol. 52, No. 8, pp. 745-751, 1999*

We investigated the accuracy of self-report of hospitalization for acute myocardial infarction (MI) by elderly persons in a community-based prospective study. Among 3809 persons aged 65 years or older *followed up for 6 years, self-repotted* hospitalization for MJ was validated by review of Primary records and Medicare diagnoses. Among 147 who self-reported MI and for whom hospital records were available, the diagnosis was confirmed in 79 (54%). Myocardial infarction was not a reason for hospitalization among the remaining 68 participants; misclassification with other cardiovascular diagnoses was common. Medicare diagnosis correlated well with primary hospital records. Using Medicare diagnoses as the standard, the diagnosis of MI was confirmed in 53% of self-reports; the sensitivity and specificity of self-report were 51% and 98%, respectively. False-negative reporting was common because only half of hospitalizations for MI were reponed. Self-report of hospitalization for MI by elderly persons in the community may be unreliable for ascertaining trends in cardiovascular diseases.

❖ 11.4 *J Clin Epidemiol Vol. 52, No. 8, pp. 753-760, 1999*

Our objective was to describe distortion in outcome studies due to "frailty bias" or differential susceptibility to adverse health outcomes due to frailties but attributed to other factors. We linked an administrative database to survey data (*n* = 5934) containing functional, condition, and outcome measures. The disease classification scheme of an empirically derived mortality model was used to categorize 7500 ICD-9-CM codes into five risk levels. Cox and logistic regressions were used to compare outcomes. Commonly employed measures differ in their sensitivity to detect and control frailty bias across a spectrum of major chronic diseases. Survival is inversely related to increasing functional impairment after adjusting for age, race, gender, education, number of comorbid conditions, and highest disease risk occurring during follow-up. Functional status appears to be a superior and essential element for control of the frailty bias that threatens comparability of outcome measures across community-dwelling populations containing chronically-ill disabled elderly.

❖ 11.5 *j Clin Epidemiol Vol. 52, No. 8, pp. 705-11, 1999*

We studied the prevalence of Borrelia burgdorferi and the agent of human granulocytic ehrlichiosis (HGE) among questing nymphal and adult Ixodes scapularis ticks of the same generation and the infectivity of wild white-footed mice for ticks feeding on them. The prevalence of B. burgdorferi infection in host-seeking ticks increased less than twofold from nymphal (31% to 33%) to adult (52% to 56%) stage, and 52% of white-footed mice were infected. Prevalence of the agent of HGE increased 4.5- to 10.6-fold from nymphal (1.5% to 1.8%) to adult stage (7.6% to 19.0%), while only 18% of mice were infectious to ticks. B. burgdorferi infection was more common in mouse-fed ticks than in ticks collected from vegetation, whereas the agent of HGE was half as common in mouse-fed ticks as in ticks collected from vegetation. The different prevalence in nature of these pathogens in ticks suggests that their maintenance cycles are also different.

MEDSCAPE

❖ 12.1 *Medscape Respiratory Care 3(3), 1999.*

Pneumonia is the most frequent cause of nonobstetric infection in the pregnant patient. Although infrequently seen in this setting, pneumonia constitutes a serious complication of pregnancy, and is the third most common cause of indirect obstetric death. All diseases in the pregnant host can have an impact on mother and fetus, contributing to morbidity and mortality. A number of physiologic and hormonal changes occur in the pregnant host that specifically predispose to pneumonia. However, the major factor predisposing pregnant women to severe pneumonic infections is an alteration in immune status. These changes occur primarily in cell-mediated immunity, making viral, fungal, and

tuberculous infections particularly pathogenic in these women. Series to date have shown that the relative incidence of etiologic agents in the pregnant patient is similar to those seen in the similarly matched nonpregnant patient. However, infection with these pathogens constitutes a greater risk in the pregnant woman because of the physiologic defects in her immune status. Therapy for bacterial pneumonia is first determined by the safety profile of available agents and is aimed at covering for both typical and atypical pathogens. Certain factors especially predispose the pregnant patient to aspiration, including elevated intragastric pressure due to the gravid uterus. Because acid aspiration is an important complication of obstetric anesthesia, the main focus of management is prevention, with some form of chemoprophylaxis often given preoperatively to minimize the risk. This review will discuss the current epidemiology, bacteriology, clinical features, and management of pneumonia in pregnancy.

❖ 12.2 *Medscape Respiratory Care 3(2), 1999.*

Smoke inhalation can cause potentially fatal pulmonary injury and its occurrence is frequently underestimated. The three primary processes that lead to inhalation injury include: thermal injury, inhalation of asphyxiants, and toxin-induced cellular damage. The efficient heat-exchanging capacity of the upper airway and the low heat-carrying capacity of dry air make thermal injuries beyond the larynx rare. One exception is steam, which causes extensive damage to the entire respiratory tree. Carbon monoxide (CO) and cyanide gas are products of combustion; both may cause death if toxic serum levels are obtained. Carbon monoxide binds hemoglobin with greater affinity than oxygen, and cyanide inhibits oxidative phosphorylation by binding mitochondrial cytochrome aa3. After a latent period of 48 to 72 hours, toxin-mediated damage to the bronchial mucosa causes loss of mucociliary transport, bronchial edema, and cellular necrosis. The clinical picture includes severe bronchorrhea, bronchospasm, increased work of breathing, and retrograde alveolar flooding. Smoke inhalation injury should be suspected in any patient with a history of closed-space smoke or fire exposure until proven otherwise. Absence of soot, carbonaceous sputum, or singed nasal hairs should not be used to exclude the diagnosis. Carbon monoxide toxicity is treated with oxygen therapy; hyperbaric oxygen therapy has not been proven beneficial to patients with concomitant CO poisoning and inhalation injury. Cyanide toxicity is treated by inducing a methemoglobinemia. Toxin-induced pulmonary damage may be managed with early intubation, high frequency percussive ventilation, and early application of positive end-expiratory pressure.

❖ 12.3 *Medscape Respiratory Care 3(1), 1999.*

Our understanding of the underlying mechanisms involved in asthma has advanced in three major areas: the role of neuropeptides in asthma, the role of nitric oxide in asthma, and the genetics of asthma. The tachykinin family of neuropeptides, especially neurokinin A, contributes to neurogenic inflammation, which may be important in the pathophysiology of asthma. Increased or

decreased activity of neutral endopeptidase (NEP), the enzyme that catalyzes the degradation of neuropeptides, may also play a role in the clinical expression of asthma. Animal studies with NEP inhibitors thiorphan and phosphoramidon, for example, show marked potentiation of tachykinin and sensory nerve-induced effects. The reactive gas nitric oxide (NO), a potent vasodilator and bronchoconstrictor, has a number of physiologic effects on the lung. Exhaled NO, which is increased in asthmatics, appears to be a useful marker for airway inflammation in asthma. In addition, a number of approaches, including linkage studies, genome-wide screens, and polymorphism analyses, are being employed to identify genes linked to the clinical characteristics of asthma. Evidence suggests that there are a number of genes involved in asthma etiology, as opposed to a single gene or a major set of genes. Linkage analyses have shown, for example, an association between chromosome 5q (includes genes for interleukins -3, -4, -5, -9) and the IgE phenotype of clinical asthma. Further knowledge of the roles of neurokinins, nitric oxide, and genetic influences in asthma should aid in diagnosis and in guiding new therapeutic interventions in the future.

❖ 12.4 *Medscape Respiratory Care 3(1), 1999.*

Inhalation is a time-honored method of drug delivery, used primarily in the treatment of pulmonary disease. Aerosol medications have a number of advantages over oral administration, including the use of less drug to achieve the same therapeutic benefit, a reduction in the likelihood of systemic side effects, and a more rapid onset of action. Although they allow direct delivery of drug to target cells, aerosols are inefficient systems. The factors upon which deposition of inhaled aerosols depend may be broadly divided into three categories: 1. mode of inhalation, 2. aerosol particle characteristics, and 3. characteristics of the subject. Metered-dose inhalers (MDIs), dry powder inhalers (DPIs), and nebulizers (SVNs) are devices available for delivering pharmacologically active aerosol to the lower airway. There are significant variables of inhaler technique, such as timing of actuation and inspiratory flow rate, among others, that can be optimized in delivering pharmaceuticals to their target sites in the airways. In addition, using a spacer with an MDI improves medication delivery, and when an inspiratory flow control device (IFCD) is added to an MDI, it further enhances pulmonary deposition. The modern dry powder inhalers offer the advantage of greater efficiency without the use of environmentally harmful propellants, and frequently without the use of additives. This article will review the current state of inhalation technology and assess the relative effectiveness of the devices available for aerosol drug delivery.

❖ 12.5 *Medscape Respiratory Care 2(6), 1998.*

Asthma is one of the most common conditions that complicate pregnancy. Asthma may have its onset for the first time during pregnancy or may be worsened by pregnancy. Either way, undertreated or uncontrolled asthma during pregnancy can have serious effects on both the mother and fetus. Consequently, the pregnant patient with asthma should be considered at

potentially high-risk. Dramatic physiologic changes involving the endocrine, respiratory, and cardiovascular systems are part of normal human pregnancy and these alterations have the potential to affect the presentation or course of chronic diseases, such as asthma, and influence fetal oxygenation. In the pregnant patient, uncontrolled asthma has been associated with emergency department visits, hospitalizations, respiratory failure, preeclampsia, and death. Uncontrolled asthma can also adversely affect fetal outcome, and has been linked to increased incidence of low birth weight, premature delivery, and fetal demise. Although medications used to treat adult asthma patients are not always appropriate for the developing fetus, they are often prescribed in the pregnant woman to prevent the possible direct or indirect consequences of unmanaged asthma. Treatment of the pregnant asthma patient should include a discussion of preventive measures and avoidance of known asthma triggers. In that some studies report no significant association between use of most common asthma medications during pregnancy and adverse perinatal outcomes, many asthma medications can be considered appropriate in pregnancy. This article will review the pathophysiology of asthma, the physiologic changes in pregnancy, the determinants of fetal oxygenation, and options for appropriate and effective medical management during pregnancy.

BIBLIOTECA VIRTUAL MIGUEL DE CERVANTES

IDIOMA ESPAÑOL

REVISTA CLINICA ESPAÑOLA

❖ 13.1 *Revista Clínica Española 199(1999): 511-516*

En 79 pacientes candidatos a artroplastia de cadera (53) y rodilla (26) se evaluó la influencia de una pauta de dos semanas con heparina de bajo peso molecular (HBPM) en la evolución de los marcadores hipercoagulativos: D-D, TAT y FI+2. Las determinaciones se realizaron mediante ELISA preoperatoriamente y, tras la cirugía, los días 1, 7 y alrededor del 45, considerándose en ésta dos intervalos de extracción: <45 y >45 días.
En ambas cirugías el D-D y el FI+2 se elevaron máximamente el día 7 del postoperatorio, mientras que el TAT lo hizo el día 1. Entre los valores del D-D y FI+2 cuantificados en el día 7 y el intervalo de extracción < 45 días no se hallaron diferencias significativas (Z<2,64).
La cronicidad hipercoagulativa exhibida por el D-D y el FI+2 durante el primer mes y medio tras esta cirugía podría requerir, en algunos casos, de una tromboprofilaxis más prolongada.

❖ 13.2 *Revista Clínica Española, 199 (1999): 503-510)*

Fundamentos. Establecer la etiología bacteriana de los episodios de bacteriemia aparecidos en nuestro hospital durante el año 1995 y sus patrones de sensibilidad a antimicrobianos.

Métodos. Se analizaron los datos microbiológicos de todos los episodios de bacteriemia detectados en nuestro hospital entre los meses de enero y diciembre de 1995. Se determinó el patrón de sensibilidad de 334 cepas de bacterias aerobias grampositivas a once antimicrobianos y de 236 cepas de bacterias aerobias gramnegativas a 16 agentes antimicrobianos, utilizando para ello el método de referencia de dilución en agar.
Resultados. La incidencia de bacteriemias fue de 19,3/1.000 admisiones. Las bacterias aerobias grampositivas causaron el 56,6% de las bacteriemias monomicrobianas; los microorganismos aislados con más frecuencia fueron los estafilococos coagulasa-negativos (22,4%), Escherichia coli (16,5%) y *Staphylococcus aureus* (14,2%); 75 episodios fueron polimicrobianos. Más de la mitad de los episodios de bacteriemia tuvieron lugar en servicios médicos. Las enfermedades hematológicas y los tumores sólidos fueron las enfermedades de base más frecuentes. No encontramos resistencias a glucopéptidos entre las cepas de estafilococos estudiadas. La incidencia de resistencia frente a vancomicina en enterococos fue pequeña (1,5%). Los aminoglucósidos ensayados y algunos agentes betalactámicos mostraron buena actividad frente a los bacilos gramnegativos estudiados.
Conclusiones. Para poder realizar una vigilancia epidemiológica de los episodios de bacteriemia que se producen en cada hospital es necesario proporcionar información sobre las tendencias en la etiología de dichas infecciones, posibles brotes, resistencia a antimicrobianos y patógenos poco frecuentes.

❖ 13.3 *Revista Clínica Española, 1999(1999): 496-502.*

El 55% de los niños con infección por el virus de la inmunodeficiencia humana (VIH), de edades comprendidas entre los dos meses y los diez años, han sufrido algún ingreso en nuestros hospitales por cuadros respiratorios.
Las complicaciones pulmonares encontradas en los ingresos de estos niños ha sido neumonitis intersticial linfoide (NIL), neumonía por *Pneumocystis carinii,* sobreinfección por hongos, tuberculosis y complicaciones de origen bacteriano. También cuadros bronquiales infectivos inespecificos de probable etiología vírica.
Hemos analizado las radiografías de tórax más representativas de estos procesos pulmonares analizando los patrones radiológicos, y junto con los datos de la historia clínica hemos alcanzado un diagnóstico clínico-radiológico.

❖ 13.4 *Revista Clínica Española, 199 (1999): 489-495.*

Objetivo. Estudiar las complicaciones infecciosas de los receptores de trasplante cardiaco (TC), la mortalidad y los factores asociados.
Métodos. Estudio prospectivo de los 69 primeros trasplantes cardiacos realizados entre enero de 1991 y diciembre de 1996 en un hospital universitario. Descripción de las características clínicas de las complicaciones infecciosas durante el primer año postrasplante. Análisis univariado y multivariado de factores de riesgo asociados a la mortalidad y al desarrollo de complicaciones infecciosas.

Resultados. Padecieron al menos una complicación infecciosa el 73% de los pacientes, y la incidencia fue de 1,13 episodios por paciente-año. El 50% de ellas fue de etiología bacteriana, el 31% vírica, el 5% por *Pneumocystis carinii,* el 4% fúngica y el 4% protozoaria. Los microorganismos oportunistas constituyeron la etiología del 42% de los casos. La neumonía fue la complicación más frecuente (28%), seguida de la reactivación herpética mucocutánea (19%), bactericmia (13%), infección urinaria (13%), enfermedad por citomegalovirus (11,5%), empiema pleural (5%) e infección de la herida quirúrgica (5%). La neumonía fue de adquisición nosocomial en el 50% de los casos. Los bacilos gramnegativos fueron la etiología más común de la neumonía (41% de los casos). El 62,5% de los fallecimientos se relacionaron directamente con las complicaciones infecciosas. Los factores asociados de forma independiente con la mortalidad fueron la procedencia hospitalaria en el momento de realización del trasplante (RR = 4,5 [2-9]. p = 0,034). el desarrollo de complicaciones infecciosas en el período postrasplante (RR = 3,2 [1,2-12], p = 0,04) y una estancia' más prolongada en Unidad de Cuidados Intensivos (UCI) (p = 0,0004). El factor que se asoció de forma independiente con el desarrollo de complicaciones infecciosas fue la presentación de uno o más episodios de rechazo agudo severo (RR = 1,5 [1,1-2.2], p = 0,04). Aquellos que sufrieron alguna complicación infecciosa tuvieron una estancia hospitalaria anual acumulada más larga (p = 0,004) que los que no la padecieron.
Conclusiones. Las complicaciones infecciosas son muy frecuentes, prolongan la estancia hospitalaria y son la primera causa de mortalidad durante el primer año postrasplante cardiaco. Las bacterias son la etiologia más frecuente y la neumonía es la infección más común.

❖ 13.5 *Revista Clínica Española, 199 (1999): 569-572.*

Objetivos. Determinar la frecuencia de embarazos en las mujeres infectadas por el virus de la inmunodeficiencia humana (VIH) en un área sanitaria. Evaluar la proporción de mujeres que no recibieron tratamiento antirretrovirico para disminuir la transmisión vertical y las razones por las que no se administró este tratamiento.
Pacientes y métodos. Estudio de prevalencia puntual realizado sobre todas las mujeres seguidas durante 1997 en la consulta monográfica de infección por VIH en un hospital de 360 camas. Se recogieron las siguientes variables: clase social, estado civil y lugar de residencia, factores de riesgo para la infección por VIH, antecedentes obstétricos (embarazos, número de embarazos a término, abortos, niños nacidos vivos), así como la prescripción o no de tratamiento antirretrovirico durante el embarazo.
Resultados. De las 85 mujeres incluidas en el estudio, 51 (60%) referían haber presentado un embarazo y de ellas, 17 (33%) lo habían interrumpido voluntariamente en alguna ocasión. No encontramos diferencias significativas entre la gestación o el aborto y las variables sociodemográficas analizadas o los factores de riesgo para la infección por VIH. Sólo un 12% de las mujeres cuyo embarazo llegó a término recibió tratamiento antirretrovirico. De las mujeres con embarazo a término y que no fueron tratadas la mayoría (63%) no conocian estar infectadas antes del parto y un 10% adicional se negó a recibir tratamiento. El 44% de las mujeres con hijos continuaron con el embarazo a

pesar de conocerse infectadas. La transmisión vertical se produjo en un 13% de los casos en los que no se administró tratamiento y en ninguno de los que se administró zidovudina durante el embarazo.
Conclusiones. La frecuencia de embarazos en la mujer infectada por VIH es alta en nuestra zona y un número importante de ellas desconocen estar infectadas. Estos datos apoyan la conveniencia del estudio serológico frente al VIH en todas las mujeres embarazadas y la necesidad de un mayor nivel de información para que la mujer seropositiva que queda embarazada sea consciente de la responsabilidad que implica su decisión de proseguir con la gestación.

❖ 14.1 *Medicina Clínica, 133(1999): 266-370*

FUNDAMENTO: El déficit grave de alfa-1-antitripsina es una enfermedad hereditaria asociada con elevado riesgo de padecer enfisema pulmonar y diversos tipos de hepatopatías. Se han descrito más de 90 variantes del gen que expresa la alfa-1-antitripsina, siendo las variantes deficientes más frecuentes la Z y la S. La determinación de la frecuencia génica de estas variantes patológicas es importante para conocer el número de individuos con riesgo de padecer enfermedades relacionadas con las mismas en una determinada población.
POBLACION Y METODO: Mediante una técnica de muestreo aleatorio simple en la población general, hemos determinado el fenotipo Pi a 1.116 sujetos inscritos en el censo poblacional de los ayuntamientos de las cuencas alta y media del rio Nalón, incluidos en el Área Sanitaria VIII del Principado de Asturias. La edad media del colectivo, constituido por 414 varones (45%) y 513 mujeres (55%), fue de 46,2 años (DE 20,9) (intervalo: 4-91). Los valores séricos de AAT fueron determinados mediante inmunonefelometría. La caracterización de los fenotipos fue realizada con una técnica de isoelectroenfoque en gel de poliacrilamida.
RESULTADOS: Se encontraron los siguientes fenotipos: PiMM en 857 individuos (76,8%), PiMS en 202 (18,1%), PiMZ en 31 (2,8%), PiSZ en 13 (1,2%), PiZZ en O (0,0%), PiMF en 5 (0,4%), PiSS en 4 (0,4%), PiMN en 2 (0,2%), PiMB en 1 (0,08%) y PiMV en 1 (0,08%). Las frecuencias alélicas correspondientes fueron: PiM 87,6%; PiS 9,99%; PiZ 1,97%; PiF 0,2%; PiN 0,09%; PiB 0.04%, y PiV 0,04%. Esto supone la existencia de un homozigoto ZZ por cada 2.577 individuos de la población de nuestra área geográfica, según el principio de Hardy-Weinberg. Las concentraciones séricas de AAT (mg/dl) para los diferentes fenotipos fueron: PiMM 147,7 (29,9) (IC del 95%: 89-296); PiMS 123,8 (22,5) (IC del 95%: 76-222); PiSS 107,5 (14,5) (IC del 95%: 87-121); PiMZ 93,9 (18) (IC del 95%: 60-146) y PiSZ 71,2 (12,6) (IC del 95%: 55-94).
CONCLUSIONES: La frecuencia del alelo Z en la población analizada (19,7%o) es de las más elevadas de Europa y del mundo. La alta frecuencia del alelo S (99,9%o) es similar a la encontrada por otros autores en varias poblaciones de la Península Ibérica.

❖ 14.2 *Medicina Clínica, 113(1999): 361-365*

FUNDAMENTO: El estudio HOT es un estudio multicéntrico, internacional, que ha

incluido a 19.193 pacientes con el objetivo primario de definir la presión arterial diastólica óptima a alcanzar con el tratamiento antihipertensivo.
PACIENTES Y MÉTODOS: Entre los 26 países participantes, España ha contribuido con la inclusión de 806 pacientes (4,3%), que fueron aleatorizados a alcanzar tres objetivos de presión arterial diastólica con el tratamiento: ≤ 90; ≤ 85, y ≤ 80 mmHg, respectivamente. Las características clínicas básales, presiones arteriales alcanzadas y eventos cardiovasculares observados se describen y comparan con la población general del estudio HOT.
RESULTADOS: La edad media de los pacientes incluidos en España fue de 61,9 ± 7,3 años (entre 50 y 80), de los que el 58,2% eran mujeres. Más de la mitad de los pacientes incluidos (55,6%) estaban recibiendo tratamiento farmacológico antihipertensivo sin alcanzar el control de presión arterial. En la muestra española del estudio HOT hubo diferencias significativas respecto a la muestra total en: mayor proporción de mujeres (p <; 0,001); menor hábito tabáquico (p = 0,014), y menor número de pacientes con angina (p < 0,001) e infarto de miocardio (p = 0,04). El porcentaje de pacientes que alcanzaron su presión arterial objetivo fue del 76,5% al finalizar el estudio. El descenso promedio de la presión arterial sistólica fue de 28,5 mmHg y de la presión arterial diastólica de 23 mmHg. El número medio de fármacos requeridos fue de 1,7 por paciente (el 57,6% necesitó dos o más antihipertensivos). El número total de eventos cardiovasculares observados en el subgrupo español fue de 40 (el 4,96% de la muestra), sin diferencias significativas (p = 0,06) con el 3,65% descrito en la población total del estudio (687 eventos totales).
CONCLUSION: CON estrategias terapéuticas basadas en objetivos y los fármacos actualmente disponibles es posible controlar a la mayor parte de los pacientes hipertensos sin inducir efectos secundarios graves, lo que se traduce en una muy baja tasa de eventos cardiovasculares.

❖ 14.3 *Medicina Clínica, 113 (1999): 407-410*

FUNDAMENTO: Estudios previos han comprobado que la hiperhomocisteinemia es un factor de riesgo independiente para la enfermedad coronaria (EC). El objetivo de este estudio ha sido conocer las concentraciones plasmáticas de homocisteína en los pacientes españoles con EC y los factores que condicionan su elevación.
PACIENTES Y METODOS: En 202 pacientes con EC y edad < 70 años (174 varones y 28 mujeres), se determinaron los valores de homocisteína, creatinina, fibrinógeno, lipoproteínas, ácido fólico y vitamina B^. Los controles fueron 40 sujetos voluntarios sanos cuya edad no difería de la de los pacientes.
RESULTADOS: Las concentraciones de homocisteína estaban aumentadas en los pacientes respecto a los controles (media [DE] 11,7 [4,2], intervalo de confianza [IC] del 95%: 11,1-12,2, frente a 8,4 [2,4], IC del 95%: 7,7-9,2 timol/1; p < 0,001). En 52 pacientes y en un control, se objetivó hiperhomocisteinemia (el 26% frente al 2,5%, *odds ratio:* 13,5; IC del 95%: 1,8-100,8; p = 0,001). Los valores de homocisteína en los pacientes estaban asociados positivamente a los de creatinina y negativamente a los de ácido fólico (p = 0,02 para ambos), sin que se encontrara asociación con la edad, sexo, valores de fibrinógeno, lipoproteínas y vitamina B,;,. En el análisis multivariante el ácido fólico fue la única variable independiente asociada a las concentraciones de homocisteína *(odds ratio:* 0,32, IC del 95%: 0,122-0,882). En un subgru-po de 30 pacientes

con bajo perfil de riesgo cardiovascular (no diabéticos, ni hipertensos ni fumadores y con colesterol total < 225 mg/dl), los valores de homocisteína también estaban elevados, y el 33% de ellos presentaban hiperhomocisteinemia.
CONCLUSIONES: En el 26% de los pacientes con enfermedad coronaria se comprueba hiperhomocisteinemia. Un porcentaje similar existía en los pacientes con un bajo perfil de riesgo cardiovascular. Los valores de homocisteína se asociaron negativamente a los de ácido fólico.

❖ 14.4 *Medicina Clínica, 113(1999): 401-406*

FUNDAMENTO: SE ha publicado que una respuesta exagerada a las pruebas de estrés mental se asocia a un incremento del riesgo cardiovascular. El objetivo de este estudio, de diseño transversal, con inclusión secuencial de los sujetos que cumplían los criterios de inclusión, fue estudiar la relación entre la respuesta de la presión arterial (PA) y de la frecuencia cardiaca (FC) a dos pruebas distinta de estrés mental y la afección temprana de órganos diana en ta HTA ligera no tratada farmacológicamente.
SUJETOS Y METODOS: Doscientos once sujetos entre 18 y 65 años de edad (56% varones) con HTA ligera (FAS entre 140-180 mmHg y/o PAD entre 90-105 mmHg) fueron incluidos en el Estudio Hospitalet. De ellos, 137 sujetos aceptaron participar en el estudio de la reactividad cardiovascular. Se realizaron dos pruebas de estrés mental: la grabación de una entrevista estructurada (EE) y la realización de un test aritmético mental (TAME) en el mismo día. Se obtuvo una ecocardiografía de buena calidad en 123 casos (89,8%) y se midió la excreción urinaria de albúmina (EUA) en 108 casos (78,8%).
RESULTADOS: La prevalencia de hipertrofia ventricular izquierda fue del 21,1% (IC del 95% = 14,3-29,4) y la de microalbuminuria del 15,7% (IC del 95% = 9,4-24,0). Tras ajustar por el nivel de PA basal, se observó una correlación significativa entre el incremento de la PAS durante la EE y la EUA ($r = 0,21$; $p = 0,03$). El incremento de la PAD durante dicha prueba se correlacionó significativamente con el grosor relativo de la pared ($r = 0,32$; $p < 0,0005$). Se observó una correlación estadísticamente significativa entre el incremento de la PAD ajustado por la PAD basal durante el TAME y el diámetro de la aurícula izquierda ($r = 0,21$; $p = 0,02$), pero no con el IMVI ni con la EUA. Tampoco se observó ninguna correlación significativa entre el incremento ajustado de FC durante ambas pruebas y las mediciones ecocardiográficas o de EUA.
CONCLUSIONES: La reactividad cardiovascular de la PA durante las pruebas de estrés mental se correlaciona de forma débil con los parámetros de afectación temprana de órganos diana en la HTA ligera. No se observa dicha relación en la respuesta de la FC a dichas pruebas.

❖ 14.5 *Med Clin (Barci 1998; 111: 761-764*

FUNDAMENTO: Analizar la frecuencia, las características clínicas y la evolución de la bacteriemia por enterococos resistentes a vancomicina.
PACIENTES Y MÉTODOS: De las bacteriemias documentadas prospectivamente en un hospital universitario desde enero de 1986 hasta diciembre de 1995 en los

pacientes con cáncer y neutro-penla, se han seleccionado los episodios causados por enterococos. Se realizó una tipificación molecular de las cepas resistentes a vancomicina mediante macrorrestricción del ADN cromo-sómico.
RESULTADOS: SE documentaron 17 bacteriemias enterocócicas, de las cuales 7 (41%) fueron causadas por cepas resistentes a vancomicina (C. *faecium 3 y E. gatlinarum* 4). Seis de estos episodios ocurrieron en los últimos 5 años del estudio. La edad media de los pacientes, la mayoría de los cuales tenía leucemia aguda, fue de 43 años (18-69). El 85% habían recibido vancomicina y/o cefalosporinas en las 2 semanas previas a la bacteriemia. El antecedente de anti-bioterapia previa fue más frecuente en los pacientes con bacteriemia enterocócica resistente que en los pacientes con bacteriemia por cepas sensibles (el 86% frente al 30%; $p < 0,05$). El número de antibióticos previos recibidos (2,4 frente a 0,8; $p < 0,05$) y la duración media del tratamiento (13,6 días frente a 4,3 días; $p = 0,05$) fueron también mayores en los pacientes con bacteriemia por enterococos resistentes. La mortalidad global fue del 57%.
CONCLUSIONES: Este estudio demuestra la aparición de casos esporádicos de bacteriemia por enterococos resistentes a vancomicina en los pacientes neutropénicos con cáncer. Este hecho parece relacionado con la antibioterapia previa, por lo que se recuerda la necesidad de un uso racional de los antibióticos.

BIBLIOTECA VIRTUAL MIGUEL DE CERVANTES

REVISTA ESPAÑOLA DE SALUD PÚBLICA

❖ 15.1 *Revista Española de Salud Pública, 73(1999): 511-518*

Fundamento: Las Reacciones Adversas a Medicamentos y los Problemas Relacionados con Medicamentos (PRM), son una causa frecuente de asistencia en los servicios de urgencias y requieren una mejor evaluación.

Método: Se analizaron 1.097 admisiones consecutivas en el servicio de urgencias de «Nuestra Señora de los Volcanes*» (actualmente «Hospital General de Lanzarote») en Arrecife de Lanzarote (Islas Canarias) durante un periodo de tres meses, para determinar la existencia de Reacciones Adversas a Medicamentos o de otros problemas relacionados con fármacos.

Resultados: Diecinueve de las 1.097 admisiones se debieron a reacciones adversas a medicamentos (1.73%, 95% CI: 0.96% -2.5%). Entre los otros «Problemas Relacionados con los Medicamentos», destacaron la intoxicación por medicamentos que se diagnosticó en 5 de los pacientes (0.45%), el agravamiento del cuadro clínico por supresión del medicamento apareció en 8 (0.72%) y los tratamientos inadecuados que precisaron atención medica en el servicio de urgencia fueron 11(1.0%). El número total de problemas relacionados con medicamentos en la muestra fue de 43 (3,9%). Los problemas relacionados con medicamentos causaron hospitalización en el 1.9% de los pacientes atendidos en urgencias y resultó ser la causa de hospitalización en el 9.6% del total de ingresos urgentes en el hospital durante el período de estudio. En cuanto a las reacciones adversas a medicamentos causaron 4.1% o del total de ingresos en el hospital.

Conclusiones: Los problemas relacionados con los medicamentos son un

problema frecuente, importante y no bien estudiado en los servicios de urgencias. Además, los servicios de urgencias pueden actuar como el primer sitio de reconocimiento para las reacciones adversas a medicamentos en la población ambulatoria.

❖ 15.2 *Revista Española de Salud Pública, 73(1999): 501-510*

Fundamento: La importancia de la dieta como causa de diversas enfermedades y la posibilidad de intervención educativa en el período escolar, hacen recomendable conocer las actitudes de los jóvenes respecto a la nutrición y sus hábitos alimentarios.

Métodos: Estudio transversal. Se realizó una encuesta autoadministrada sobre hábitos y conocimientos respecto a la nutrición, en una muestra aleatoriamente extraída de 543 escolares de 1° de Enseñanza Secundaria Obligatoria (ESO) (13 años) de la ciudad de Zaragoza, incluyendo una valoración del consumo de alimentos mediante recuerdo de 24 horas y cuestionario de frecuencia de consumo semanal. Se realizó una prueba piloto en 50 individuos, con validación mediante entrevista personal en 15 casos.

Resultados: Se analizaron 516 cuestionarios. Un 41,5% de la muestra reconoció que la publicidad influía en su alimentación. Se encontró una mayor implicación femenina en los temas relacionados con la alimentación. La encuesta de consumo reflejaba una dieta normocalórica, muy hiperproteica y baja en carbohidratos, con exceso de lípidos en varones. Se consumía en exceso carne y derivados y dulces y golosinas, mientras se apreció un consumo bajo de cereales, pescado y patatas.

Conclusiones: Es necesario realizar actividades educativas en la edad escolar respecto a la composición de los alimentos y dieta adecuada, enseñando a mantener una actitud critica frente a la publicidad de alimentos. Debe recomendarse una disminución de la ingesta de carnes y dulces, y un incremento del consumo de hidratos de carbono complejos y pescado.

❖ 15.3 *Revista Española de Salud Pública, 73(1999): 489-499*

Fundamento: Analizar los conocimientos de la población femenina de Mallorca sobre las causas del cáncer, las creencias sobre diagnostico y tratamiento y su actitud ante la prevención.

Métodos: Estudio descriptivo transversal en una muestra aleatoria de población (n=124) de mujeres entre 40 y 69 años. El cuestionario recoge variables socio-demográficas, factores de riesgo, primeros síntomas, creencias sobre el diagnóstico y tratamiento y actitudes ante la prevención.

Resultados: El tabaco (92,7%; IC:88.1-97.3) y el alcohol (85,7%; 1C:79,4-92,0) son las causas mejor identificadas. También la presencia de un bulto en un pecho (92,6%; 1C:87,9-97.2) y los cambios en una mancha o verruga cutánea (89,7%; IC:84,2-95,2%). Infravaloran el papel de la dieta (44,4%: IC:35,1-53,8) y sobrevaloran los agentes medioambientales. El conocimiento y la practica de la autoexploración mamaria se asocian directamente con el nivel educativo ($p<0.05$). La mayoría cree que el diagnóstico precoz mejora el pronóstico (IC: 94.2-99,5) y que el tratamiento es beneficioso - (85.2%: IC:78.5-91.9). Consideran la cirugía como método más eficaz y en caso de

sospecha acudirían primero al medico de cabecera (41.9%: IC:33,2-50,6). La información sobre el cáncer la reciben sobre todo a través de la televisión (43.5%;10:34,8-52.3), fundamentalmente las mujeres mayores y de nivel educativo bajo. Destaca la escasa repercusión del personal sanitario como fuente de información (6.5%: IC.2.1-10,8).

Conclusiones: El conocimiento de las causas y signos de alarma es elevado aunque existen concepciones erróneas. Ante futuras campañas de prevención, se deberían realizar acciones formativas fundamentalmente dirigidos a mujeres mayores y de bajo nivel educativo.

❖ 15.4 *Revista Española de Salud Pública, 73(1999): 481-488.*

Fundamento: Se ha descrito un aumento en la mortalidad por enfermedad de la motoneurona (EMN) en España en las últimas décadas; se ha sugerido que este aumento se debe a un efecto de cohorte, pero esta hipótesis no ha sido comprobada.

Métodos: Los datos de mortalidad por edad y sexo debido a la EMN se han obtenido del Instituto Nacional de Estadística. Se han calculado las tasas de mortalidad específicas por edad y las tasas ajustadas por edad. Mediante regresión de Poisson se ha analizado el electo de la cohorte de nacimiento en la mortalidad por edades; el efecto de cohorte fue también analizado por métodos gráficos.

Resultados: La mortalidad ajustada por edad descendió hasta 1969 y aumentó desde entonces. Cada cohorte quinquenal de nacimiento aumenta en un 8.5% el riesgo de morir por EMN.

Conclusiones: El aumento de la mortalidad por EMN en España esta causado por un efecto de cohorte.

❖ 15.5 *Revista Española de Salud Pública, 73(1999): 465-479.*

Fundamento: Diversos trabajos sitúan la proporción de visitas inadecuadas a los servicios de urgencia hospitalarios entre el 20% y el 80% del total. Este amplio intervalo se debe, en buena parte, a la inexistencia de un consenso en tomo a la definición de urgencia y el nivel asistencial idóneo para la atención de cada situación posible que conduce al uso de juicios subjetivos para evaluar la inadecuación. El objetivo de este trabajo es desarrollar y validar un instrumento objetivo de identificación de urgencias hospitalarias inadecuadas.

Método: A partir de un marco conceptual que incluía como dimensiones la gravedad clínica del paciente, la intensidad de los servicios prestados y algunas situaciones que justificarían la adecuación de las visitas espontaneas, se construyó el Protocolo de Adecuación de Urgencias Hospitalarias, un instrumento con criterios explícitos para evaluar la adecuación de las visitas a los servicios de urgencia hospitalarios y se evaluó, en una muestra aleatoria de 100 historias clínicas de urgencias, su fiabilidad intra y entre observadores y su validez de criterio y predictiva frente al juicio de expertos.

Resultados: El Protocolo de Adecuación de Urgencias Hospitalarias mostró una excelente Habilidad tanto intra como entre observadores (índices de acuerdo observado entre el 99% y 100%, estadístico kappa entre 0,97 y la

unidad), y validez de criterio en el limite entre moderada y baja (Índice de acuerdo observado 68%, estadístico kappa 0,39. Este bajo nivel de acuerdo se debe a que el Protocolo de Adecuación de Urgencias Hospitalarias se comporta como un instrumento muy especifico (los casos inadecuados según el juicio clínico son evaluados como inadecuados) pero poco sensible (sólo el 59% de los casos que el Protocolo de Adecuación de Urgencias Hospitalarias consideró apropiados, fueron valorados de esta forma por los clínicos).

Conclusiones: El Protocolo de Adecuación de Urgencias Hospitalarias se comporta como un instrumento muy fiable y capaz de identificar la fracción mas claramente inadecuada de las visitas inadecuadas a los Servicios de Urgencias Hospitalarios. Estas características lo hacen especialmente útil para las comparaciones entre centros y el seguimiento a lo largo del tiempo o la monitorización de intervenciones para reducir el uso inapropiado.

ENFERMEDADES INFECCIOSAS Y MICROBIOLOGÍA CLÍNICA

BIBLIOTECA VIRTUAL MIGUEL D

❖ 16.1 *Enfermedades Infecciosas y Microbiología Clínica, 1999; 17: 227-230.*

FUNDAMENTO: Evaluar la rentabilidad diagnóstica de una técnica de reacción en cadena de la polimerasa con retrotranscripción (RT-PCR) para detección de ARN de Enterovirus en el líquido cefalorraquídeo en comparación con el cultivo viral, en las infecciones del sistema nervioso central de la población pediátrica y conocer las características clinicoepidemiológicas de esta infección.

MÉTODOS: Desde junio hasta diciembre de 1997 se estudiaron 116 muestras de líquido cefalorraquídeo. En todas las muestras se realizó cultivo de MRC-5 y HEP-2 y detección de ARN de Enterovirus mediante el sistema Amplicor"-Enterovirus (Roche Diagnostic System). Los virus se tipificaron por neutralización con antisueros específicos.

RESULTADOS: Treinta y seis muestras fueron positivas (30 por PT-PCR y 6 por cultivo y RT-PCR). El tiempo medio de diagnóstico por cultivo fue de 4,8 días. Los 6 Enterovirus aislados fueron posteriormente tipificados resultando cuatro virus ECHO 6, un virus ECHO 30 y un virus ECHO 7. Quince niños fueron menores de 6 meses (93,3% < 2 meses) y 21 niños mayores de 6 meses (edad media, 81 meses; rango, 38-160 meses). En los niños menores de 6 meses, la manifestación clínica más frecuente fue un síndrome febril y sólo un 60% de ellos presentaron pleocitosis, mientras que los mayores de 6 meses presentaron más a menudo un síndrome meníngeo con pleocitosis. La evolución en todos los niños fue buena.

CONCLUSIÓN: La detección de ARN de Enterovirus mediante Amplicor®-Enterovirus aumenta la rentabilidad diagnóstica. La sintomatología varía con la edad y, debido a la ausencia de signos neurológicos y de pleocitosis en un alto porcentaje de los pacientes menores de 2 meses, se aconseja la investigación de Enterovirus ante un síndrome febril en esta población de pacientes.

❖ 16.2 *Enfermedades Infecciosas y Microbiología Clínica, 1999; 17: 223-226.*

INTRODUCCIÓN: *Staphylococcus lugdunensis* es un estafilococo recientemente descrito, con características morfológicas similares a *Staphylococcus aureus.* En los últimos años se ha asociado a diferentes cuadros clínicos. En este artículo presentamos las características clinicomicrobiológicas de diversos aislamientos de *Staphylococcus lugdunensis* pertenecientes a 25 enfermos.
MATERIAL Y MÉTODOS: SE han estudiado los aislados recogidos durante 3 años (1994-1996) en nuestro hospital a partir de diferentes muestras clínicas. Se estudió la presencia del factor de afinidad a fibrinógeno *{dumping* factor), desoxirribonucleasa, coagulasa libre en tubo y ornitina descarboxilasa. La identificación se realizó mediante la galería (API-ID-32-Staph) (bioMérieux) y el antibiograma con los paneles PASCO-GP (Difco).
RESULTADOS: SE Obtuvieron 38 aislados pertenecientes a 25 enfermos: exudado/pus de mama (8), sangre (5), herida quirúrgica (2), orina (2), exudado nasal (2), líquido peritoneal (1), liquido pleural (1), catéter intravenoso (1), catéter Tenckoff (1), pus bartolino (1) y úlcera (1). Se valoró en 20 casos como microorganismo implicado en la infección y en cinco como sólo colonizante. Todos los aislados fueron *dumping factor* (+>, ornitina descarboxilasa (+), desoxirribonucleasa (-) y coagulasa libre (-1. Fueron sensibles a la penicilina 16/23 (69,5%) y sólo una cepa fue resistente a oxacilina.
CONCLUSIONES: *Staphylococcus lugdunensis* se ha aislado en un amplio tipo de muestras clínicas (orina, sangre, líquidos estériles, piel, abscesos y mucosa nasal). Destaca la fuerte asociación con mastitis no puerperales. La presencia de *dumping factor* (+) puede hacerlo indiferenciable de *Staphylococcus aureus.* El test de la ornitina descarboxilasa es un buen método de cribado para detectar *Staphylococcus lugdunensis,* que tiene una buena sensibilidad frente a betalactámicos y otros antibióticos.

❖ 16.3 *Enfermedades Infecciosas y Microbiología Clínica, 1999; 17: 219-222.*

FUNDAMENTO: En el presente trabajo nos propusimos determinar las condiciones óptimas para el aislamiento, caracterización bioquímica y preservación de especies del género *Mobiluncus* asociadas a vaginosis bacteriana de pacientes de la consulta de planificación familiar y relacionar su presencia con variables demográficas y con los criterios utilizados para el diagnóstico clínico de vaginosis bacteriana.
PACIENTES Y MÉTODOS: Las muestras recogidas con hisopo de fondo de saco vaginal de las pacientes se transportaron en dos medios de Stuart prerreducido, uno de ellos a temperatura ambiente y otro a 4 °C. En el laboratorio se sembraron en los siguientes medios: agar sangre base Schaedler, agar sangre base Schaedler-ácido nalidixico (10 (^g/ml) y en agar RLK. A continuación, los medios se incubaron a 37 °C en jarra anaeróbica con sobres generadores de CO_2 y H_2 durante 7 días, procediendo luego a identificar las colonias indicativas de especies de *Mobiluncus* mediante técnicas convencionales y RAPID-ID 32A.
RESULTADOS: De las 92 pacientes estudiadas, 61 (66,3%) fueron normales; 28

(30,4%) presentaron vaginosis bacteriana y 3 (3,3%) vaginosis intermedia. Se encontró relación estadísticamente significativa solamente con el uso de dispositivo intrauterino (p = 0,00499). La presencia de bacilos curvos en la tinción de Gram se relacionó significativamente con pH (p = 0,00000), prueba de aminas positivas (p = 0,00000) y presencia de células claves (p = 0,00000). *Mobiluncus* se observó en 23 (82%) frotis de las 28 pacientes con vaginosis bacteriana, recuperándose en cultivo sólo 16 (69,6%), en su mayoría (15) del agar RLK con la técnica de enriquecimiento en frío. Con pruebas convencionales se identificaron 12 cepas como *Mobiluncus curtisii* y tres como *Mobiluncus mulieris.* La prueba rápida (Rapid ID 32A) identificó a las cepas sólo por el género. La leche tornasolada permitió mayor reactivación y recuperación de las cepas de *Mobiluncus* conservadas a -30 °C.
CONCLUSIÓN: El aislamiento de *Mobiluncus* sp. es relativamente fácil si se toman en consideración los medios y técnicas apropiados para ello.

❖ 16.4 *Enfermedades Infecciosas y Microbiología Clínica, 1999; 17: 213-218.*

FUNDAMENTO: Las neumonías son una de las patologías más frecuentes en nuestro medio, con una morbilidad y mortalidad considerables, siendo la infección que provoca mayor número de ingresos hospitalarios. Durante el año 1995 se realizó un estudio prospectivo de los pacientes de edad superior a 14 años diagnosticados de neumonía adquirida en la comunidad en nuestro hospital con el objetivo de conocer las características clínicas, analíticas, radiológicas y de diagnóstico etiológico.
PACIENTES Y MÉTODO: Un equipo médico realizó un seguimiento de los pacientes diagnosticados de neumonía adquirida en la comunidad, recogiéndose los datos epidemiológicos, clínicos, radiológicos y analíticos. Para el estudio microbiológico se obtenía, siempre que era posible, una muestra de esputo, 2 hemocultivos, y muestras para serologías en el momento del ingreso y entre la tercera y cuarta semanas. En casos individualizados se realizaron pruebas invasoras para el diagnóstico etiológico. Se clasificó a los pacientes en 5 grupos según las características epidemiológicas, edad, presencia de enfermedades de base y gravedad en la presentación de la neumonía según los criterios existentes en el protocolo de tratamiento de nuestro hospital.
RESULTADOS: De los 274 pacientes inicialmente diagnosticados de neumonía, en 76 (28%) ésta no se confirmó. De los 198 restantes (72%), la edad media era de 55 años y un 62% eran varones. Se consiguió el diagnóstico etiológico en un 40% de tos pacientes, siendo *Streptococcus pneumonía»* el microorganismo aislado con más frecuencia, seguido de *Mycoplasma pneumoniae.* El método diagnóstico más rentable fue el análisis microbiológico del esputo y la rentabilidad de los hemocultivos y las serologias fue baja. No observamos relación entre la presentación clínica, típica o atipica, y el microorganismo causante. El 11% de los pacientes presentaron complicaciones y la mortalidad global fue del 3%.
CONCLUSIONES: Existió un alto porcentaje de diagnósticos erróneos iniciales. Las características epidemiológicas, clínicas y radiológicas son similares a las de otras series publicadas, con un porcentaje de diagnósticos etiológicos inferior al obtenido en otros estudios. Destacan la buena evolución y la baja

mortalidad de los pacientes que ingresan por criterios de edad y la presencia de comorbilidades y el buen pronóstico de los enfermos que ingresan con criterios de gravedad, por lo que creemos sería conveniente conocer mejor los parámetros que tienen significación pronostica y permiten predecir la gravedad de la neumonía en la valoración inicial del paciente.

❖ 16.5 *Enfermedades Infecciosas y Microbiología Clínica, 1999; 17: 209-212.*

FUNDAMENTOS: El estudio de sensibilidades a antifúngicos puede ser de gran ayuda en la selección y evaluación del tratamiento en los pacientes inmunodeprimidos con infecciones fúngicas diseminadas o mucocutáneas recidivantes. El objetivo de este estudio es proporcionar datos de la sensibilidad al fluconazol, comparando dos tests de susceptibilidad *in vitro con* uno de referencia.
MATERIAL Y MÉTODOS: Se estudia la sensibilidad de un total de 158 cepas de microorganismos levaduriformes frente al fluconazol utilizando dos tests de susceptibilidad *in vitro:* E-test y dilución en agar, tomando como referencia el método de microdilución en medio líquido descrito previamente y basado en el recomendado por el National Committee for Clínica! Laboratory Standards.
RESULTADOS Y CONCLUSIÓN: SE Obtuvo una correlación que oscila entre el 84 y el 100% dependiendo de las especies. El E-test manifiesta una mejor concordancia con el método de referencia, es más fácil de utilizar e interpretar y produce resultados de la concentración inhibitoria mínima para especies de *Candida* en sólo 24 h de incubación.

BIBLIOTECA VIRTUAL
MIGUEL DE CERVANTES

Apéndice 2: Tablas de datos

TABLA 7.2: NUMERO DE PALABRAS POR RESUMEN

G1		G2		G3		G4	
Nº RESUMEN	**Nº PALABRAS**	**Nº RESUMEN**	**Nº PALABRAS**	**Nº RESUMEN**	**Nº PALABRAS**	**Nº RESUMEN**	**Nº PALABRAS**
1.1	84	5.1	143	9.1	246	13.1	150
1.2	104	5.2	101	9.2	317	13.2	239
1.3	81	5.3	115	9.3	240	13.3	104
1.4	166	5.4	97	9.4	217	13.4	352
1.5	180	5.5	168	9.5	273	13.5	338
2.1	215	6.1	105	10.1	117	14.1	356
2.2	136	6.2	78	10.2	83	14.2	323
2.3	183	6.3	98	10.3	85	14.3	300
2.4	147	6.4	111	10.4	110	14.4	368
2.5	179	6.5	152	10.5	99	14.5	261
3.1	236	7.1	73	11.1	191	15.1	263
3.2	197	7.2	148	11.2	184	15.2	238
3.3	178	7.3	118	11.3	155	15.3	247
3.4	177	7.4	106	11.4	15.4	15.4	152
3.5	97	7.5	97	11.5	151	15.5	352
4.1	145	8.1	106	12.1	245	16.1	277
4.2	138	8.2	182	12.2	239	16.2	260
4.3	65	8.3	134	12.3	243	16.3	321
4.4	117	8.4	64	12.4	229	16.4	386
4.5	253	8.5	122	12.5	251	16.5	165
Long media	**163'9**		**115'9**		**184'7**		**272'6**

TABLA 7.3.A : NUMERO DE ORACIONES POR RESUMEN

G1		G2		G3		G4	
Nº RESUMEN	**Nº ORACION**	**Nº RESUMEN**	**Nº ORACION**	**Nº RESUMEN**	**Nº ORACION**	**Nº RESUMEN**	**Nº ORACION**
1.1	24	5.1	4	9.1	6	13.1	5
1.2	5	5.2	4	9.2	9	13.2	13
1.3	5	5.3	4	9.3	11	13.3	4
1.4	10	5.4	4	9.4	9	13.4	16
1.5	8	5.5	4	9.5	8	13.5	12
2.1	7	6.1	4	10.1	5	14.1	13
2.2	6	6.2	3	10.2	4	14.2	11
2.3	7	6.3	6	10.3	4	14.3	12
2.4	4	6.4	4	10.4	6	14.4	13
2.5	6	6.5	5	10.5	3	14.5	12
3.1	9	7.1	2	11.1	6	15.1	9
3.2	9	7.2	4	11.2	8	15.2	11
3.3	10	7.3	3	11.3	10	15.3	12
3.4	6	7.4	3	11.4	7	15.4	9
3.5	6	7.5	3	11.5	5	15.5	9
4.1	5	8.1	5	12.1	12	16.1	12
4.2	10	8.2	6	12.2	14	16.2	14
4.3	3	8.3	6	12.3	9	16.3	12
4.4	5	8.4	2	12.4	9	16.4	15
4.5	11	8.5	3	12.5	10	16.5	5
Media	**7,8**		**3,9**		**7,7**		**10,9**

TABLA 7.3.B : NUMERO MEDIO DE PALABRAS POR ORACION

G1		G2		G3		G4	
Nº RESUMEN	**PAL/ORACION**	**Nº RESUMEN**	**PAL/ORACION**	**Nº RESUMEN**	**PAL/ORACION**	**Nº RESUMEN**	**PAL/ORACION**
1.1	21	5.1	35,7	9.1	41	13.1	30
1.2	20,8	5.2	25,2	9.2	35,2	13.2	18,3
1.3	16,2	5.3	28,7	9.3	21,8	13.3	26
1.4	16,6	5.4	24,2	9.4	24,1	13.4	22
1.5	22,5	5.5	42	9.5	34,1	13.5	28,1
2.1	30,7	6.1	26,2	10.1	23,4	14.1	27,3
2.2	22,6	6.2	26	10.2	20,7	14.2	29,3
2.3	26,1	6.3	16,3	10.3	21,2	14.3	25
2.4	36,7	6.4	27,7	10.4	18,3	14.4	28,3
2.5	29,8	6.5	30,4	10.5	33	14.5	21,7
3.1	26,2	7.1	36,5	11.1	31,8	15.1	29,2
3.2	21,8	7.2	37	11.2	23	15.2	21,6
3.3	17,8	7.3	39,3	11.3	15,5	15.3	20,5
3.4	29,5	7.4	35,3	11.4	21,4	15.4	16,8
3.5	16,1	7.5	32,3	11.5	30,2	15.5	39,1
4.1	29	8.1	21,2	12.1	20,4	16.1	23
4.2	13,8	8.2	30,3	12.2	17	16.2	18,5
4.3	21,6	8.3	22,3	12.3	27	16.3	26,7
4.4	23,4	8.4	32	12.4	25,4	16.4	25,7
4.5	23	8.5	40,6	12.5	25,1	16.5	33
Media	**23,2**		**30,5**		**25,5**		**25,5**

TABLA 7.4: VOZ

G1			G2		
Nº RESUMEN	**Nº ACTIVAS**	**Nº PASIVAS**	**Nº RESUMEN**	**Nº ACTIVAS**	**Nº PASIVAS**
1.1	5	1	5.1	9	1
1.2	2	4	5.2	6	1
1.3	6	0	5.3	6	2
1.4	11	4	5.4	5	1
1.5	14	1	5.5	10	3
2.1	7	7	6.1	6	0
2.2	6	2	6.2	8	0
2.3	17	1	6.3	7	2
2.4	7	1	6.4	5	2
2.5	9	4	6.5	7	3
3.1	13	1	7.1	4	0
3.2	14	3	7.2	10	3
3.3	14	3	7.3	6	2
3.4	14	3	7.4	6	1
3.5	11	1	7.5	3	3
4.1	8	4	8.1	6	2
4.2	8	3	8.2	12	2
4.3	4	1	8.3	9	0
4.4	8	0	8.4	5	0
4.5	15	2	8.5	6	0
Media	**80,7%**	**19,2%**		**82,9%**	**17,1%**

G3			G4		
Nº RESUMEN	**Nº ACTIVAS**	**Nº PASIVAS**	**Nº RESUMEN**	**Nº ACTIVAS**	**Nº PASIVAS**
9.1	1	5	13.1	4	4
9.2	10	1	13.2	19	3
9.3	4	4	13.3	12	0
9.4	17	3	13.4	10	2
9.5	14	4	13.5	10	6
10.1	10	0	14.1	7	4
10.2	14	1	14.2	5	3
10.3	12	0	14.3	5	5
10.4	3	2	14.4	11	12
10.5	10	0	14.5	7	4
11.1	12	1	15.1	11	3
11.2	6	3	15.2	11	5
11.3	13	5	15.3	8	1
11.4	0	2	15.4	6	9
11.5	5	1	15.5	7	7
12.1	8	0	16.1	15	5
12.2	9	6	16.2	12	6
12.3	5	3	16.3	10	8
12.4	18	3	16.4	11	5
12.5	6	6	16.5	11	2
Media	**77,9%**	**22,1%**		**67,1%**	**32,8%**

BIBLIOTECA VIRTUAL

TABLA 7.5: VERBOS MODALES: PORCENTAJE DE APARICION

	G1	G3
MODALES	**%**	**%**
CAN	44'4	30'4
MAY	11'1	39'1
SHOULD	16'6	17'3
MUST	5'5	4'3
COULD	5'5	0'0
WOULD	11'1	4'3
MIGHT	5'5	4'3

	G2	G4
MODALES	**%**	**%**
PODER	33'3	33'3
DEBER	0'0	33'3
CONDICIONAL SIMPLE	66'6	33'3