

Diferencias en las Convenciones Retóricas del Inglés y del Español y su Influencia en la Escritura en Inglés como Idioma Extranjero por Hispanohablantes Mexicanos¹

Mtro. Saul Santos García,
Universidad Autónoma de Nayarit ²

Los estudiantes de inglés como idioma extranjero (IIE) con frecuencia se quejan de que cuando tienen que escribir en ese idioma se ven obligados a organizar sus ideas en su idioma nativo para luego traducirlas al inglés. Un estudiante de IIE mexicano, alumno universitario, describe este proceso de la siguiente manera:

“Primeramente ordeno las ideas que quiero expresar. Generalmente este proceso es mental o a través de notas y lo realizo en español. Posteriormente lo escribo en inglés, tomando en cuenta la gramática; es decir, el orden de las palabras en inglés. Y finalmente lo leo par ver si tengo errores de ortografía o si las ideas están completas”.

Esta descripción sugiere que en general la escritura en un primer idioma y la escritura en un segundo idioma son procesos similares: las líneas citadas arriba describen un proceso cíclico de planeación, organización, escritura y revisión. Sin embargo, no es poco común que después de que el estudiante ha pasado por todo este proceso de escribir o pensar en español para posteriormente traducirlo al inglés, una persona de habla inglesa tenga dificultades para entender el texto.

Las diferencias generadas en el acto de traducción no son solo idiosincrásicas, también incluyen diferencias en patrones de organización y convenciones retóricas. Con frecuencia, estas diferencias son explicadas en términos de interferencia: “la lingüística y convenciones retóricas del idioma nativo interfieren en la escritura del segundo idioma.” (Kaplan 1966: 4).

Esto nos lleva a plantear que un estudiante de un segundo idioma debe aprender no solo acerca del proceso de escritura, que es un factor importante, sino también de las convenciones retóricas del segundo idioma. Es necesario que entienda

¹ This is a refereed article.

² The author may be reached at his email address: saulsantos@hotmail.com

que cada uno de los idiomas involucrados tiene formas particulares de expresar las cosas, de organizar la información y que esas formas pueden ser similares o diferentes a las que el alumno emplea al escribir en su idioma natal. El alumno debe entender que el no obedecer a las convenciones que utiliza el segundo idioma puede resultar en confusiones para el lector nativo del segundo idioma.

¿Pero cómo puede el alumno establecer esas diferencias? ¿cómo puede el maestro ayudar al alumno a entender esas diferencias, cuando muchas veces el maestro mismo no está consciente de esas diferencias? ¿a qué diferencias específicas nos estamos refiriendo en el caso de estudiantes mexicanos de inglés como idioma extranjero? El presente artículo reporta una investigación que explora la estructuración de la información en el discurso escrito del inglés y del español. La investigación involucra una comparación entre el español y el inglés como idiomas nativos y posteriormente hace un análisis de la estructuración de la información del inglés como idioma extranjero por nativos hablantes de español para establecer la influencia del español sobre el inglés como idioma extranjero. Se espera que los hallazgos de esta investigación contribuyan a la construcción de una teoría de enseñanza de escritura como lengua extranjera.

Retórica comparativa.

En el contexto de este trabajo, la retórica comparativa es entendida como "un área en el estudio de la adquisición de un segundo idioma que identifica problemas en composición a los que se enfrentan escritores de un segundo idioma y trata de explicarlos en términos de las estrategias retóricas del idioma natal." (Connor 1996.) Esta definición implica el estudio de cuando menos dos idiomas como primera lengua y una de estas lenguas como lengua extranjera o segunda lengua. Entendida de esta manera, un área de estudio principal de la retórica comparativa es la pragmática.

El término pragmática est tradicionalmente utilizado para referirse al uso oral de la lengua. En el marco de esta propuesta el término pragmática es utilizado como alternativa al término *estructuración de la información* (Halliday 1985) y su significado se extiende al discurso escrito. Para poder analizar la estructuración de la información es necesario crear *categorías de análisis*. Estas categorías deben ser concebidas de tal forma que puedan ser utilizadas para analizar cualquier idioma, por lo que deben ser independientes de un idioma en particular. Consecuentemente estas categorías no pueden ser explicadas en términos de estructuración sintáctica ya que con ellas se quiere explicar cómo se construye el discurso en cualquier idioma.

Una categoría principal de estructuración de la información, cuyos precursores se asocian comúnmente con la escuela de Praga, en especial con Halliday (1985), alude a la distinción entre la información nueva y la información conocida. Es decir, cómo una persona establece relaciones entre la información que ya esta presente en

la mente del lector o escucha – información conocida – y la información que se presenta por primera vez – información nueva. Esta relación no es necesariamente dada en términos de presencia física, es decir información ya mencionada con anterioridad. Al estructurar la información el escritor toma decisiones en cuanto a lo que podría considerarse como novedoso – información nueva – y el resto de la información es información conocida en el sentido de que es el antecedente o marco bajo el cuál la información nueva es presentada.

Esta categoría de análisis nos permite establecer la estructuración tópica de un texto. El presente trabajo explora la forma en que la relación tema-comentario afecta la estructura general del texto. Bajo la perspectiva pragmática, el tema de una oración es el centro de atención; dicho con otras palabras, es de lo que trata la oración. Contrariamente, el comentario de la unidad lingüística es lo que se dice acerca del tema. Con frecuencia la información conocida es el tema de la oración, mientras que la información nueva representa el comentario (ver Finegan 1994).

Utilizando el concepto de información nueva/información conocida o tema y comentario es posible identificar la estructura básica de un texto. Lautamatti (citado en Connor y Kaplan, 1987) propone un análisis en el que se identifica el tema de cada oración; la sucesión de temas o *progresión temática*, conforma lo que se identifica como el tema del discurso. Esta progresión temática indica la forma en que todas las oraciones construyen la cohesión del texto. Identifica tres progresiones diferentes:

Progresión paralela, en donde el tema de las diferentes oraciones es referencialmente idéntico. El siguiente texto, tomado de Witte (1983:315) ilustra claramente esta progresión:

La teoría de la Perspectiva Funcional de la Oración deriva del trabajo de Mathesius durante los 1920's. *La teoría* intenta explicar la relación que tenían las oraciones individuales dentro del contexto del texto. *Esta teoría* presenta como hipótesis que los temas de las oraciones usualmente...

Gráficamente estas progresiones se pueden mostrar de la siguiente manera:

T1 C1

T1 C2

Progresión secuencial, en donde el comentario de la oración precedente se convierte en el tema de la siguiente oración. El texto que se presenta para ilustrar esta progresión es tomado de Witte (1983:315).

La teoría de la *Perspectiva Funcional de la Oración* deriva del trabajo de Mathesius durante los 1920's. *Mathesius* intentaba explicar la relación que tenían oraciones individuales dentro del contexto del texto. *Esta relación* era explicada en términos ...

La representación gráfica sería la siguiente:

| | |
|--------|----|
| T1 | C1 |
| T2(c1) | C2 |

Finalmente la progresión paralela extendida, los temas de oraciones sucesivas se identifican con referencia a un "hipertema" o tema discursivo. El siguiente párrafo ilustra este tipo de progresión (Witte 1983: 315-16):

Durante los años 20's *Mathesius* estudió oraciones en el contexto de textos extendidos. El concepto de *tema y rema* o *información conocida e información nueva* en la oración surgió del trabajo de Mathesius. El análisis de idiomas eslavos e inglés condujo a la hipótesis de que el tema de una oración usualmente aparece al principio y la rema aparece casi al final de la oración...

Retórica comparativa del inglés y del español.

La mayoría de las investigaciones que contrastan la escritura en inglés y en español provienen de trabajos doctorales. Lux (1991) por ejemplo, analiza 158 ensayos escritos por estudiantes universitarios de Ecuador y los Estados Unidos. Este estudio compara cuatro poblaciones diferentes: (1) estadounidenses escribiendo en inglés, (2) estadounidenses escribiendo en español, (3) latinoamericanos escribiendo en inglés y (4) latinoamericanos escribiendo en español. Utiliza tres categorías de análisis: un análisis de estructura retórica, un análisis de formas sintácticas a nivel de oración y un análisis de multivariación factorial. Los resultados muestran que existe un estilo elaborado y ornamentado en el español, a diferencia del inglés, que tiende a ser más directo.

Con respecto a otros estudios que analiza Connor (1996:52-53), se presenta un resumen de los hallazgos. Algunas características que se encuentran presentes de manera recurrente en los estudios son las siguientes:

- Oraciones más largas y preferencia por el uso de pronombres en inglés por nativos de habla hispana, así como una tendencia hacia la coordinación débil, manifiesta a través de referencias excesivamente separadas de su referente (Reid 1988, citado en Connor 1996)).
- Oraciones más largas y uso no convencional de signos de puntuación en español y poco uso de oraciones sencillas. Uso de menos sinónimos y utilización de mas conjunciones causales que en inglés (Montaño-Harmon 1988: 199; citado en

Connor 1996).

- Predominante uso de estilo elaborado en español (Reppen y Grabe 1993, citado en Connor 1996). Por estilo elaborado se entiende al uso de fórmulas que adornan la redacción. Un ejemplo común es el empleado en las catas formales: "Por medio del presente oficio me dirijo a usted de la manera más atenta para enviarle un cordial saludo y a la vez notificarle que..."

Es común, cuando se realizan estudios que comparan dos idiomas, que se utilice una unidad sintáctica diferente a la oración, debido a diferencias en la utilización de signos de puntuación entre ambos idiomas. De acuerdo a White (1985), la oración no es una unidad conveniente porque depende demasiado de signos de puntuación. Además, especialmente entre personas que no tienen experiencia en redacción, es común observar que se utiliza de manera innecesaria la conjunción "y" o el signo "," para unir oraciones independientes (ver Shaughnessy 1977).

Alternativamente a la oración, cuando se trata del análisis del discurso escrito se utilizan las Unidades T. Una Unidad T es "una cláusula principal mas cualquier cláusula subordinada que se encuentre agregada a ésta." (Hunt 1966:735, citado en Crookes 1990). En otras palabras la Unidad T es una unidad independiente mas todas las frases, cláusulas, verbales asociadas con ésta y puede terminar con un punto o cualquier otro signo ortográfico terminal.

El presente estudio.

Preguntas de investigación.

La pregunta general que guía el presente trabajo es la siguiente:

¿Hasta qué punto influyen las convenciones retóricas del español sobre la escritura en inglés como idioma extranjero producido por hispanohablantes?

Esta pregunta implica otras preguntas:

¿Cómo se estructura la información en términos de organización temática en cada idioma ?

¿La estructuración temática observada en español se ve presente en la estructuración temática de la redacción en inglés como idioma extranjero ?

Hipótesis.

En base a estas preguntas y a la evidencia presentada anteriormente, producto de investigaciones que contrastan en inglés con otros idiomas con respecto a la estructuración de la información, se establece la siguiente hipótesis:

La estructuración de la información de composiciones en inglés como idioma extranjero escritas por estudiantes mexicanos es influida por las convenciones retóricas del español mexicano.

Metodología

Aun cuando en la hipótesis se habla de estrategias retóricas en general, el presente estudio se enfoca exclusivamente al análisis de una estrategia retórica que da cuenta de la cohesión explícita del texto: organización temática. Para llevar a cabo dicho análisis se hizo uso de la herramienta de investigación conocida como Unidad T.

Ensayos escritos por nativos de ambos idiomas.

En total se analizaron 20 ensayos: 10 en inglés estadounidense y 10 en español mexicano. Todos los ensayos pertenecen al género reflexivo y abordan el tema de los derechos humanos.

La longitud de los ensayos en inglés escritos por angloparlantes oscila entre 908 y 2014 palabras, con una media de 1367 palabras. La naturaleza del análisis temático de oraciones no requiere que se analice cada ensayo entero, por lo que solamente se analizó alrededor de 250 palabras por ensayo. Debido a que no todos los ensayos contenían secciones definidas explícitamente, se decidió tomar las primeras 250 palabras de cada ensayo. Estos ensayos serán referidos en lo subsecuente como Grupo A.

La longitud de los ensayos en español escritos por hispanohablantes varía entre 776 y 2731 palabras, con una media de 1523.2 palabras. Estos ensayos serán referidos en lo subsecuente como Grupo B.

Ensayos en inglés escritos por hispanohablantes.

Se analizaron 40 ensayos escritos por hispanohablantes mexicanos con un alto nivel de competencia en inglés. Estos ensayos, al igual que los 20 ensayos descritos anteriormente pertenecen al género reflexivo y versan en el tema de los Derechos Humanos. La longitud de los ensayos oscila entre 223 y 550 palabras, con una media de 344.77 palabras. Estos ensayos serán referidos en lo subsecuente como Grupo C.

Los sujetos que escribieron estos ensayos son estudiantes de la Universidad de las Américas-Puebla (UDLAP). La población de donde se seleccionaron a los sujetos tiene un nivel de inglés que corresponde aproximadamente a 470 puntos en la escala del Examen Institucional de Inglés como Idioma Extranjero TOEFL Institucional. Si bien es cierto que este examen no es el examen oficial TOEFL, los resultados pueden ser tomados con confiabilidad ya que son referenciados con respecto a la norma

La población de donde se seleccionaron estos sujetos estaba compuesta por aproximadamente 250 alumnos. A esta población se le pidió que llenaran un cuestionario (Apéndice 1) con el objeto de conocer sus antecedentes con respecto a la redacción en inglés. Básicamente se buscaron sujetos que no hubieran estado en un país angloparlante con fines académicos y que no hubieran tenido experiencias previas de cursos formales de redacción en inglés. De la población total, solamente 65 cubrieron el perfil buscado. Una vez identificados estos sujetos, la información de los cuestionarios se dejó de lado. Es decir, esta información no se relacionó con los ensayos analizados.

Análisis de los datos.

Como se menciona anteriormente, los datos recolectados pertenecen a tres grupos denominados A, B y C, dos de ellos en inglés (A y C) y uno en español (B). Los tres grupos de ensayos fueron sometidos al mismo tipo de análisis. Como ya ha sido aclarado, tanto la categoría de análisis estudiada (tema-comentario), como la herramienta de investigación utilizada para fragmentar los textos (Unidad T), son utilizadas en estudios que involucran a dos idiomas.

Localización de Unidades T.

Lo primero que se hizo fue seleccionar los fragmentos a analizar. La longitud de los fragmentos varía debido a que se buscó no romper la Unidad T que se encontraba alrededor de la palabra 250 para los grupos A y B. Debido a que los ensayos del grupo C son de menor longitud, el fragmento a analizar fue las primeras 210 palabras. El análisis de estructura temática permite observar la progresión temática de un texto, es decir, el flujo de la información. Para realizar este análisis es necesario obtener la estructura o esqueleto del texto. Éste esqueleto es logrado de la siguiente manera:

1. Primeramente se localizan las unidades T.
2. Se procede a identificar el tema y comentario de cada unidad.
3. En dos columnas se van colocando paralelamente el tema y comentario, preferente utilizando una o dos palabras claves para el tema y un parafraseo del comentario:
T (Derechos Humanos) C (lugar y fecha de su establecimiento)
4. Una vez que se tiene la representación gráfica del texto, se establecen las progresiones paralelas y secuenciales.

Una vez establecidas las progresiones, se contaron las distintas conexiones (flechas) para obtener medias y poder someterlas a un análisis estadístico. En cada fragmento analizado se consideró el total de unidades T como el 100% y en esa proporción se obtuvieron cantidades relativas de conexiones verticales y horizontales. Estas proporciones se sometieron a pruebas t.

Se decidió utilizar la prueba estadística t tanto para comparar Unidades T como relaciones temáticas porque se trata de una población relativamente pequeña: 10 ensayos en el caso de los grupos A y B, y 40 en el caso del grupo C. Esta prueba es utilizada cuando se quieren comparar las medias de dos poblaciones con muestras pequeñas. El resultado de esta prueba nos proporciona el valor t observado. Este valor es contrastado con un valor crítico, que es un valor constante indicado en una tabla de valores t . Si el valor observado es igual o menor que el valor crítico, se dice que no existe diferencia significativa entre las dos poblaciones en cuestión.

Resultados

Vínculos entre Unidades T.

El análisis presentado en esta sección presenta la comparación de las medias de los vínculos temáticos verticales y diagonales explícitamente presentes en los fragmentos analizados. Se realizaron tres comparaciones: (1) una comparación total de estos vínculos, (2) una comparación entre los vínculos de progresión paralela, y (3) una comparación entre los vínculos temáticos de progresión secuencial.

Comparación total de la vinculación temática.

La primera prueba estadística compara las medias del número total de vínculos (paralela y secuencial). Esta comparación se realizó mediante pruebas t que en las que se contrastaron por separado las medias de los grupos A y B, B y C, y A y C. Los resultados son presentados de manera compacta en la siguiente tabla:

| | Dif. de medias | DF | Valor t | Valor P |
|------------------|----------------|----|-----------|---------|
| Grupo A, Grupo B | 27.2 | 18 | 4.019 | .0008 |
| Grupo A, Grupo C | 29.6 | 48 | 5.346 | .0001 |
| Grupo B, Grupo C | 2.4 | 48 | .412 | .6825 |

Fig. vii Comparación del total de vínculos temáticos en los tres grupos.

En la primer comparación, grupos A y B, el grado de libertad es de 18. Para este número el valor crítico de t es de 1.734 con un margen de error de 0.05. El valor observado de t es de 4.019. Esto significa que la diferencia entre estos dos grupos es significativa. El 66.1% de las Unidades T en los párrafos en inglés presentan algún tipo de vinculación, mientras que de las Unidades T en español solamente el 38.9% presenta vinculación.

En la comparación de los grupos A y C, el grado de libertad es de 48. El valor crítico de t es de 1.684 y el valor observado de t es de 5.346. El resultado de esta comparación es muy similar al anterior, con un promedio de 36.5% de vinculaciones por total de Unidades T en los textos en inglés como idioma extranjero.

Finalmente, en la comparación de los grupos B y C se puede apreciar que el valor observado es de 0.412 mientras que el valor crítico, cuando existe un grado de libertad de 48, es de 1.684. En este caso no existe una diferencia significativa entre las medias de estos grupos. Es decir, en total el número de vinculaciones paralelas y secuenciales entre los ensayos en español y los ensayos en inglés como idioma extranjero es comparativamente similar, con una media de 38.9 y 36.5% respectivamente. Como se puede apreciar, estas medias son casi el 50% menores que la media observada en los ensayos en inglés del grupo A (66.1%).

Comparación de progresión paralela.

La progresión paralela se presenta cuando se detecta que la relación temática es dada entre el tema de una Unidad T y el tema de la siguiente Unidad T. En el siguiente cuadro se presenta el resultado de la comparación entre las medias de este tipo de vinculación.

| | Dif. de medias | DF | Valor t | Valor P |
|------------------|----------------|----|---------|---------|
| Grupo A, Grupo B | 29.3 | 18 | 3.724 | .0016 |
| Grupo A, Grupo C | 18.05 | 48 | 3.537 | .0009 |
| Grupo B, Grupo C | -11.25 | 48 | -2.304 | .0256 |

Fig. viii Comparación del total de vínculos temáticos en los tres grupos.

En el primer caso, el valor crítico de t es de 1.734 y en los otros dos casos es de 1.684 ya que para los tres casos se consideró un margen de error de 0.05. En ninguno de los casos el valor observado de t es igual o menor al valor crítico, por lo que se puede establecer que la diferencia que se observa entre las medias de cada grupo es significativa.

Los ensayos en inglés como idioma nativo presentan el mayor porcentaje de vinculaciones paralelas por total de Unidades T (43.3%), seguidos por los ensayos en inglés como idioma extranjero, con un promedio de 25.25% de vínculos paralelos. Finalmente, los ensayos en español son los que presentan el menor porcentaje de vínculos paralelos por total de Unidades T, con un total de 14%.

Comparación de progresión secuencial.

La progresión secuencial se presenta cuando se detecta que la relación temática es dada entre el comentario de una Unidad T y el tema de la siguiente Unidad T. Es decir, el comentario de una unidad se convierte en el tema de la siguiente Unidad T. En el siguiente cuadro se presenta el resultado de la comparación entre las medias de este tipo de vinculación.

| | Dif. de medias | DF | Valor t | Valor P |
|------------------|----------------|----|---------|---------|
| Grupo A, Grupo B | -2.1 | 18 | -.34 | .7377 |
| Grupo A, Grupo C | 11.55 | 48 | 2.8 | .0073 |
| Grupo B, Grupo C | 13.65 | 48 | 3.61 | .0007 |

Fig. ix Comparación del total de vínculos temáticos en los tres grupos.

En el primer caso, el valor crítico de t es de 1.734 y en los otros dos casos de 1.684 ya que para los tres casos se consideró un margen de error de 0.05. En el primer caso, el valor observado en la comparación del grupo A y el grupo B es de 0.36, lo que significa que no existe una diferencia significativa entre el número de vínculos temáticos secuenciales entre los ensayos en inglés y los ensayos en español. Las medias de ambos grupos son muy similares: 22.8% en los ensayos en inglés y 24.9% en los ensayos en español.

En el caso de las otras dos comparaciones (ie. A y C, y B y C), las diferencias son estadísticamente significativas. Los ensayos en inglés como idioma extranjero, 11.25%, presentan un 50% menos de conexiones secuenciales que los ensayos en español, 24.9%.

Interpretación y discusión.

De acuerdo a los datos mostrados anteriormente, en los textos en inglés como idioma extranjero se encuentra con mayor frecuencia una relación temática explícita que en los textos en español y los textos en inglés como idioma extranjero. Aparentemente esta escasa relación temática presente en español influye en la percepción crítica del inglés como idioma extranjero.

Los siguientes ejemplos, tomados de las muestras analizadas ilustran estas diferencias. Primeramente se presenta el fragmento de texto y posteriormente se presenta su esqueleto, en donde T significa Tema y C significa Comentario.

Texto tomado del grupo A.

The Universal Declaration of Human rights only mentions the word "health" once, yet to a health professional, the entire document is full of health-related messages and meaning. So much so that a new health and human rights movement is now underway, exploring the many vital consequences which flow from recognizing that health and human rights are inextricably connected.

| | |
|---|--------------------------------|
| T (Universal Declaration of Human Rights) | C (health...) |
| T (the entire document) | C (full of health related ...) |
| T (new health and humans right movement) | C (underway ...) |

Texto tomado del grupo B.

Hoy por hoy, creo sinceramente que el mundo, y en especial nuestro país no está viviendo su mejor momento en cuanto al respeto a los derechos humanos. Necesitamos avanzar muchísimo más hacia la democracia, ésta y no otra forma de gobernar es la mejor manera para transitar por los caminos de una verdadera justicia donde se alcancen derechos plenos.

| | |
|------------------------------|---|
| T (El mundo y nuestro país) | C (viven su mejor momento respecto a ...) |
| T (Nosotros) | C (necesitamos avanzar hacia la democracia) |
| T (Ésta) | C (mejor manera de gobernar...) |

Texto tomado del grupo C.

Many people think that Human Rights are respected in all the world. But I am sure that it is not real. We can see in many places that Human Rights are not followed and Many peole do not know their Human Rights.

| | |
|------------------|--------------------------------|
| T (Many People) | C (think H. R. are respected) |
| T (I) | C (know it's not true) |
| T (We) | C (see H. R. not respected) |
| T (Many People) | C (Do not know ...) |

Como se puede observar en los diagramas, en el texto del grupo A es más evidente la relación entre Unidades T, manifiesta con líneas continuas. En el caso del texto del grupo B, es un poco más incierto. Esto es indicado con una línea punteada. Finalmente, en el texto del grupo C la vinculación tiende a ser más difusa. Se puede apreciar que la relación temática no se establece con la Unidad T inmediata, sino con una Unidad T que se encuentra más abajo.

Es importante hacer notar que un texto que sigue una estructura con vinculaciones diagonales o una combinación de ambas es más armónico, en el sentido que evita la monotonía, que un texto que utiliza exclusivamente vinculaciones verticales. Esto es cierto para ambos idiomas. Considere los siguientes ejemplos:

Fragmento tomado del grupo C.

These days the Human Rights are more political than ethical. In Mexico the Human Rights appeared in 1993 with president Salinas. He reformed the constitution in the article 102, and named a Committee of Human Rights. This article gave Mexico an image of the world that here we protect the Human Rights.

| | |
|------------------|---------------------------------|
| T (Human Rights) | C (are more political...) |
| T (Human Rights) | C (appeared with Salinas) |
| T (He) | C (reformed article 102...) |
| T (This article) | C (gave Mexico a good image...) |

Fragmento tomado del grupo B.

Una vez más, los Derechos Humanos están de moda. Sin embargo, ésta no es, necesariamente, una moda benéfica. Las modas obedecen a buenas o a malas razones – o motivos – de ambas categorías.

| | |
|--------------------------|-------------------------------|
| T (Los Derechos Humanos) | C (están de moda) |
| T (Ésta) | C (moda no benéfica) |
| T (Las modas) | C (pueden ser buenas o malas) |

En ambos casos se puede apreciar una secuencia temática que se traduce en cohesión. Contrariamente, considere el siguiente fragmento, en donde a pesar de existir una vinculación temática continua, el texto se vuelve monótono.

Fragmento tomado del grupo C (no editado).

The United Nations is an important organization that controls the Human Rights. The UN has other committees like the UNESCO, ECOSOC, etc. The UN is in the Haya. The UN wrote the Universal Declaration in 1945.

| | |
|------------------------|-------------------------------|
| T (The United Nations) | C (controls the Human Rights) |
| T (The UN) | C (has other committees...) |
| T (The UN) | C (is in the Haya) |
| T (The UN) | C (wrote...) |

En este sentido, se puede concluir que para imprimir cohesión a un texto no es suficiente mantener una vinculación explícita y que los vínculos verticales exclusivamente no es la forma más deseable de establecer esa cohesión. Una combinación de vínculos verticales y diagonales le proporciona mayor profundidad al texto (ver Witte, 1983).

Limitaciones del estudio y cursos alternativos de investigación.

La limitante principal de este estudio tiene que ver con el tamaño de las muestras. Los resultados obtenidos en los análisis no pueden, de ninguna manera, ser generalizados ya que se analizaron únicamente diez muestras en el caso de los grupos A y B y 40 en el caso del grupo C. Básicamente fueron cuestiones logísticas: idealmente para realizar estudios cuyos resultados puedan ser generalizables hay que analizar cuerpos de datos más extensos y hay que utilizar programas de compu-

tación o un grupo de investigadores.

Un análisis retrospectivo del proceso de investigación de este trabajo permite emitir las siguientes recomendaciones para posibles alternativas de investigación:

La primer recomendación, y derivada de las limitaciones puntualizadas en la sección anterior, tiene que ver con el tamaño de las muestras. Se sugiere que se trabaje con muestras mayores y el trabajo sea realizado por más de una persona, especialmente que se incluyan nativos de ambos idiomas en cuestión en el equipo de investigadores.

Otra recomendación está relacionada con el origen de las muestras a analizar. Es importante que se incorporen composiciones pertenecientes a sujetos de distintos orígenes académicos ie. de universidades públicas, escuelas particulares, etc. y distintos grupos de edad y niveles educativos para encontrar una muestra más representativa.

Darí a un sesgo interesante el analizar composiciones pertenecientes a sujetos con distintos grados de desempeño lingüístico en el segundo idioma. Sería interesante determinar si existe un momento en el que el estudiante pasa el umbral entre escribir "mecánicamente" enfocando su atención a aspectos léxicos a una escritura más integral en donde toma en cuenta aspectos que van más allá de la oración.

Finalmente, se recomienda también que en futuros estudios se analicen composiciones en español realizadas por los sujetos que escriben las composiciones en inglés como segundo idioma. Esto permitiría determinar si algunos de los problemas encontrados en la escritura en inglés como idioma extranjero son efectivamente el resultados de la interferencia de sus habilidades en el idioma nativo o si son problemas generales de composición, también presentes en su idioma natal.

Conclusión.

La premisa del presente estudio fue investigar la interferencia de la retórica del español en la escritura de inglés como idioma extranjero, realizada por estudiantes universitarios mexicanos. Los resultados muestran que no obstante observarse una influencia de la retórica del español, las composiciones en inglés como idioma extranjero resultan inteligibles para el lector angloparlante, debido básicamente a que en ambos idiomas se utilizan los mismos patrones de estructuración, pero en distintas proporciones.

No es intención de esta investigación promover un punto de vista de "la escritura como colonización" (Witte 1983). Más bien, es una forma de reconocer y valorizar retóricas alternativas que los estudiantes extranjeros traen al salón de clase, bien sea de estudiantes mexicanos que van a los Estados Unidos o que estudian inglés aquí en México.

Se espera que el resultado de esta investigación e investigaciones similares promuevan un cambio de actitud hacia las diferencias que se presentan entre distintas lenguas. Sobre todo en ambientes académicos en países de habla inglesa, como en los Estados Unidos, en donde acuden estudiantes de distintos antecedentes lingüísticos, es importante que los profesores que leen ensayos escritos por escritores de inglés como segundo idioma sean más tolerantes de estas diferencias interculturales. Por otro lado, es también importante que los maestros de redacción en inglés como segundo idioma proporcionen apoyo a sus estudiantes para que éstos identifiquen las diferencias retóricas entre su idioma natal y el inglés, para que de manera consciente acomoden sus textos a los requerimientos de la lengua meta. Sea esta investigación el inicio de proyectos en el campo de la retórica comparativa que proporcionen luz en el entendimiento de las diferencias existentes entre las convenciones utilizadas en español y en inglés.

Referencias

Connor, U. (1996). Contrastive rhetoric. Cross-cultural aspects of second language writing. Cambridge: Cambridge University Press.

Crookes, G. (1990). The utterance, and other basic units for second language discourse analysis. Applied Linguistics. 183 - 199.

Finegan, E. (1994). Language: Its structure and use. (2nd ed.) Forth Worth, TX: Harcourt Brace College Publishers.

Halliday, M. A. K. (1985). An introduction to functional grammar. London: Edward Arnold.

Hunt, K. W. (1966). Recent measures in syntactic development. Elementary English 43. 732 - 739.

Kaplan, R. (1966). Cultural thought patterns in intercultural education. Language learning, 16 (1). 1 - 20.

Kaplan, R. (1987). Cultural thought patterns revisited. In Connor, U. & R. Kaplan (eds.) Writing across languages: analysis of L2 texts. Reading, MA: Addison-Wesley.

Lautamatti, L. (1987). Observations in the development of the topic in simplified discourse. En Connor U. and R. B. Kaplan (eds.) Writing across languages: analysis of L2 text, Reading, MA: Addison-Wesley, 87 - 114.

Lux, P. (1991). Discourse styles of Anglo and Latin American college student writers. Tesis doctoral no publicada. Arizona State University.

Montaño-Harmon, M. (1988). Discourse features in the composition of Mexican, English-as-a-second-language, Mexican/American Chicano, and Anglo high school students: Considerations for the formulation of the educational policies. Tesis doctoral no publicada. University of Southern California.

Reid, J. (1988). Quantitative differences in English prose written by Arabic, Chinese, Spanish, and English students. Tesis doctoral no publicada. Colorado State University.

Reppen, R. & W. Grabe (1993). Spanish transfer effects in the English writing of elementary school children. Lenguas Modernas 20. 113 - 128.

Shaughnessy, N. (1977). Errors and expectations. New York: Oxford University Press.

White, E. (1985). Teaching and assessing writing. San Francisco: Jossey-Bass.

Witte, S. P. (1983) Topical structure and revision: an exploratory study. College Composition and Communication, 34 (3). 313 - 335.

Apéndice

Cuestionario aplicado a estudiantes de inglés como segundo idioma.

Número de estudiante: _____

Curso: _____

Sección: _____

Contesta las siguientes preguntas:

1. Cómo consideras tu dominio de inglés? (Cruza el número que mejor describa tu estado, siendo 1 malo y 7 excelente)

1 _____ 2 _____ 3 _____ 4 _____ 5 _____ 6 _____ 7 _____

2. ¿Has estado en un país de habla inglesa anteriormente?

a. Si, de vacaciones _____

b. Si, en plan de estudios _____

□ ¿Por cuanto tiempo?

□ ¿Qué tipo de estudios?

□ ¿En qué país?

c. No _____

3. Antes de este curso, ¿en dónde estudiaste inglés? (eg. preparatoria, escuela de idiomas, etc.)

4. Estas en este curso porque hiciste examen de ubicación? Si () No ()

5. ¿Acostumbras leer en inglés?

Si _____

a. Novelas _____

b. Revistas comerciales _____

c. Revistas especializadas _____

d. Revistas académicas _____

e. Periódico _____

f. Libros de texto _____

g. Otro (especifique) _____

No _____

- 6. ¿Alguna vez has recibido un curso de redacción...
 - a. en español: Si () No ()
 - b. en inglés: Si () No ()

- 7. En caso de haber recibido clases de redacción en inglés, marca los incisos que describan los contenidos de tu curso:
 - a. Cómo escribir oraciones. -----
 - b. Cómo utilizar signos de puntuación. -----
 - c. Cómo organizar la información. -----
 - d. Otro: (especifique) -----

- 8. Tu clase de redacción en inglés te la impartió...
 - a. Un maestro hispanohablante -----
 - b. Un maestro angloparlante ----- Nacionalidad -----

Gracias!