

## **Textos expositivos y narrativos en inglés y español: análisis contrastivo del discurso.**

Fernando Trujillo Sáez, (Facultad de Educación y Humanidades de Ceuta, Universidad de Granada, [ftsaez@ugr.es](mailto:ftsaez@ugr.es), <http://www.ugr.es/local/ftsaez>)

Publicado en las Actas del *IV Congreso de Lingüística General*, Muñoz Núñez, María Dolores, Ana Isabel Rodríguez-Piñero Alcalá, Gérard Fernández Smith y Victoria Benítez Soto (eds.), Servicio de Publicaciones de la Universidad de Cádiz, ISBN 84-7786-741-0, volumen IV, páginas 2413-2424.

0. La Retórica Contrastiva es una línea de investigación de la escritura que surge a finales de los años sesenta a raíz de un artículo de Robert B. Kaplan (Kaplan, 1966), lingüista norteamericano encargado en aquellos años de un importante programa nacional de enseñanza del inglés para extranjeros. Como parte de su labor docente, tenía que corregir los textos escritos por los estudiantes extranjeros, lo cual le permitió observar ciertas diferencias entre los textos escritos por nativos y no-nativos; además, se aventuró a afirmar que estas diferencias podrían provocar problemas en la recepción de los textos.

Si la Lingüística Contrastiva ha sido un campo de trabajo atacado por unos y defendido por otros, la Retórica Contrastiva ha estado al frente de esta batalla. Desde 1966, año en el que apareció el artículo de Kaplan, la Retórica Contrastiva ha recibido continuos ataques, que han provocado altibajos en la producción científica y la han convertido en un campo de trabajo atrayente pero sospechoso. La historia de la Retórica Contrastiva, con sus ataques y defensas, ha sido descrita con detalle en diversos trabajos, a su vez más o menos críticos con el objeto de estudio (Connor 1996; Leki 1991; Purves 1988; Trujillo Sáez 1997a, 1997b).

Las dos preguntas claves que se plantea la Retórica Contrastiva son, en primer lugar, si existen diferencias entre la escritura (tanto el proceso como el producto) de miembros de comunidades lingüísticas y culturales diferentes; en segundo lugar, si esas diferencias provocan una mala recepción de los textos resultantes por miembros de comunidades lingüísticas y culturales ajenas a la del escritor.

La Retórica Contrastiva pertenece, por tanto, a lo que Carl James (1980:98-140), en un libro fundamental para definir el Análisis Contrastivo, llama "Macrolinguistics". James presenta tres puntos que caracterizan a la Macrolingüística:

"i) A concern for communicative competence rather than for "linguistic" competence in Chomsky's sense.

ii) An attempt to describe linguistic events within their extralinguistic settings.

iii) the search for units of linguistic organisation larger than the single sentence." (James, 1980:102)

Los tres puntos son aplicables a la tarea de la Retórica Contrastiva, que pretende describir la escritura como herramienta de comunicación dentro de un contexto lingüístico y cultural, y en su interacción con otras lenguas y culturas.

Debido a los continuos ataques y los altibajos antes mencionados, no podemos afirmar que exista una sola metodología de trabajo dentro de la Retórica Contrastiva, sino que se ha modificado la metodología en diversas ocasiones. Así, podemos encontrar desde análisis cuantitativos del discurso, utilizando como objeto de estudio textos escritos en una segunda lengua (Clyne 1987; Connor 1990; Kaplan 1966; Lavin Crerand 1992; Montaña-Harmon 1991; Ostler 1987; Purves 1988; Raimés 1987;

Scarcella 1984; Tarone et al. 1993); reflexiones teóricas acerca de la Retórica Contrastiva, como Kaplan 1972 o Kaplan 1987; estudios de tipologías textuales, como Reid 1992; encuestas, como Liebman 1992 y Halimah 1991; estudios de casos, como Pennington y So 1993, y Matta 1992; o investigaciones casi-experimentales, como Hinds 1984, Eggington 1987 y Connor y McCagg 1983. A pesar del gran número de investigaciones con las que ya contamos, persisten las dudas y las acusaciones de etnocentrismo anglosajón, de exceso de uso de textos en interlenguaje o en una lengua extranjera para el escritor, o la excesiva concentración en el texto expositivo.

La investigación que aquí presentamos ha sido diseñada para validar las hipótesis de la Retórica Contrastiva. Las hipótesis que consideramos son las siguientes:

A. No existen diferencias significativas en la organización y la estructura de textos escritos por escritores hispanohablantes y angloparlantes.

Para hacer operativos los constructos “organización y estructura de los textos” de esta primera hipótesis, hemos redactado otras dos hipótesis falseables,

B. No existen diferencias significativas en el número y tipos de marcadores del discurso utilizados por escritores hispanohablantes y angloparlantes en textos expositivos y narrativos.

C. No existen diferencias significativas en el uso de los modelos textuales expositivo y narrativo utilizados por escritores hispanohablantes y angloparlantes.

1. Los participantes en este estudio son estudiantes españoles de primer curso de la especialidad de Educación Primaria de la Escuela Universitaria de Formación del Profesorado de Ceuta (Universidad de Granada) y estudiantes americanos en visita de estudios a España<sup>1</sup>. En el momento de las pruebas, los estudiantes españoles tenían dieciocho años y los americanos diecisiete. Se pidieron voluntarios en ambos grupos para escribir tres textos como parte de una investigación sobre estilos de escritura. Para motivarlos se les dijo que recibirían un informe detallado acerca de su estilo personal junto con sugerencias de posibles mejoras. Obtuvimos así ocho textos expositivos en español y once textos en inglés, y catorce textos narrativos en español y otros once textos en inglés.

2. La investigación fue organizada para asemejar, en todo momento, los procedimientos de redacción en una clase. Los escritores tuvieron sesenta minutos para preparar, escribir y revisar sus textos, sin ninguna preparación. Los dos grupos escribieron sus textos por separado, asistidos por el investigador y uno de sus propios profesores. Desgraciadamente, fue imposible establecer un grupo de control. La variable independiente es el idioma hablado por los escritores y las variables dependientes son los rasgos textuales de sus textos.

3. La investigación comenzó con un estudio piloto en el cual se estudiaron los tipos de textos, los enunciados de los ejercicios de escritura y el análisis de los textos. Tras esta prueba, se escogieron los participantes y se redactaron los textos en papel normalizado.

4. Para la definición de marcadores del discurso, hemos utilizado el trabajo de Portolés (1998: 25) según la cual los marcadores del discurso son "unidades lingüísticas invariables, que no ejercen una función sintáctica en el marco de la predicación oracional y poseen un cometido coincidente en el discurso: el de guiar, de acuerdo con sus distintas propiedades morfosintácticas, semánticas y pragmáticas, las inferencias que se realizan en la comunicación." Es decir, los marcadores del discurso son señales a través de las cuales el escritor ayuda al lector para que construya las inferencias correctas para crear un mensaje relevante a partir del texto.

---

<sup>1</sup> El corpus de textos de escritores americanos fue recogido gracias a la colaboración de la profesora Carmen Varo, del Departamento de Lingüística de la Universidad de Cádiz.

Para poder utilizar el concepto en dos idiomas necesitábamos adaptar, simplificándola, la compleja clasificación de Pórtolés. Hemos utilizado el marco general trazado en Halliday (1994:81-85). Según el autor inglés, existen dos tipos de marcadores del discurso: aquellos que realizan la función interpersonal, llamados, marcadores modales (“modal adjunct” en el original en inglés), y aquellas que realizan la función textual, llamados marcadores conjuntivos o discursivos. Hemos distinguido, por tanto, entre estos dos tipos de marcadores del discurso, modales y discursivos, aunque, en el análisis completo de cada texto, sí hemos señalado a cuál de los tipos de marcadores señalados por Portolés (1998) pertenece cada ejemplo de marcador del discurso.

5. La noción “modelo textual” ha sido definida como un esquema textual-discursivo, definido culturalmente, que se aplica dentro del proceso de la redacción de un texto concreto como respuesta a una intención comunicativa (Trujillo Sáez 1999, 2000a, 2000b, 2000c). Debemos distinguir esta noción de otros dos conceptos de gran importancia en el campo de la lingüística textual: Por un lado, la superestructura de Van Dyk (1983) y, por otro lado, los géneros discursivos de Swales (1990). En nuestro trabajo, reservamos el concepto “superestructura” para el aspecto cognitivo del modelo textual, es decir, el modelo mental que subyace a la producción escrita. En este modelo mental no sólo estaría incluido el modelo textual, sino también la relación entre el escritor y el lector o el modelo del contexto de situación. Por el contrario, el concepto de género lo reservamos para textos con una función clara dentro de una estructura cultural, es decir, dentro de contextos profesionales o académicos muy concretos (el informe académico-investigador, las cartas de referencia, las editoriales de un periódico, etc.).

Para el análisis de los modelos textuales se seleccionaron los dos mejores textos expositivos y narrativos, en inglés y en español. Hemos utilizado el estudio de la estructura retórica de Mann y Thompson (1988), adaptando sus categorías a la exposición y la narración. Ha sido necesario, además, incorporar algunas categorías nuevas para el análisis de nuestros textos. Utilizando, pues, estas categorías, se ha descompuesto cada modelo en una serie de esquemas y sub-esquemas, que presentamos a continuación.

6. El modelo textual expositivo ha sido definido por medio de cuatro esquemas:

- a) *Las circunstancias*, que fijan el marco dentro del cual el lector debe interpretar el núcleo y la elaboración.
- b) *El núcleo*, que representa el tema del texto acerca del cual hay alguna pregunta que resolver o alguna hipótesis que demostrar.
- c) *La elaboración*, que presenta detalles adicionales acerca del núcleo para resolver la pregunta o demostrar la hipótesis que éste plantea.
- d) *La conclusión*, que cierra el texto dando la pregunta por resuelta o la hipótesis por demostrada.

Algunos de estos esquemas presentan la alternativa de incluir o no uno o más sub-esquemas. Así, por ejemplo, el esquema *circunstancias* no parece presentar ningún sub-esquema y sólo se ha considerado para el análisis que esté o no presente. Cuando está presente, los textos de nuestra muestra comunican la idea de cambio sugerida en el enunciado de la pregunta. Siempre que está presente este esquema, el modelo ha recibido 1 punto. De igual forma ocurre con el esquema *núcleo*, que tampoco presenta sub-esquemas; consiste en la expresión, habitualmente breve, del tema del texto (“un cambio significativo que haya ocurrido en tu país”) para su posterior demostración. También ha recibido 1 punto en la evaluación del modelo si el *núcleo* es único y 0,5 si es múltiple, pues contradice el enunciado del texto.

El esquema más complejo es el de *elaboración*, en el cual se intenta resolver la pregunta planteada por el *núcleo* o demostrar la hipótesis que éste sugiere. En el caso de nuestros textos éste suele ser el caso, se quiere explicar por qué el cambio es significativo y cuáles han sido los efectos que el cambio ha provocado.

Se han descubierto los siguientes sub-esquemas dentro de *elaboración*:

- a) (Si *núcleo* = resultado), *elaboración* = proceso, es decir, se describe el proceso para alcanzar o provocar el resultado expresado en el *núcleo*.
- b) (Si *núcleo* = causa), *elaboración* = consecuencias, es decir, la importancia del *núcleo* viene dada por las consecuencias que éste ha tenido.
- c) (Si *núcleo* = consecuencia), *elaboración* = causa, es decir, se proporciona una explicación acerca de cuál ha sido la causa del *núcleo*.
- d) (Si *núcleo* = enunciado general), *elaboración* = ejemplos, es decir, la *elaboración* proporciona ejemplos concretos que ratifican o aclaran el enunciado general del *núcleo*.

Los sub-esquemas resultado-proceso, consecuencia-causa y general-ejemplos han recibido 0,5 puntos por o indicar los “efectos del cambio”, como pedía el enunciado del texto. El sub-esquema causa-consecuencia ha recibido 1 punto por responder adecuada y completamente al enunciado propuesto.

Por último, el esquema *conclusión* presenta dos sub-esquemas, Evaluación y Resumen. Ambos pretenden dar por terminada la explicación, el primero valorando el *núcleo* y la *elaboración*, y el segundo reduciendo la explicación a sus ideas fundamentales. Si aparecen los dos, el modelo ha recibido 1 punto; si sólo aparece uno de los dos, ha recibido 0,5 puntos y, si ninguno aparece, 0 puntos.

7. El análisis del modelo textual narrativo se resume en los siguientes esquemas:

- a) *Los preliminares*, que presentan el ambiente y los personajes.
- b) *La acción*, primer momento en el que se desencadenan los sucesos.
- c) *La reacción*, momento de enfrentamiento tras la *acción* y que crea la tensión necesaria para la resolución.
- d) *La evidencia*, momento de reflexión en torno al dilema planteado por la tensión de la *acción* y la *reacción*, necesario para lograr la superación; comprender la *evidencia* aumenta la comprensión de la siguiente *conclusión*.
- e) *La conclusión*, suceso final y momento de superación de la tensión.
- f) *La evaluación*, interpretación de los sucesos y su resolución.

Nuestra idea fundamental es que la narración supone la creación de un momento de tensión orientado hacia un fin, que es la conclusión. Para ello, previamente se ha creado un contexto presentando tanto al personaje central como el ambiente en el que transcurre la acción. Por último, la conclusión da paso a una evaluación de los hechos y de sus consecuencias.

Como en el modelo textual expositivo, en la narración también hemos descubierto algunos sub-esquemas. El esquema *preliminares* incluye dos sub-esquemas, fondo y circunstancias; el primero de ellos presenta características permanentes o de mayor duración que el segundo, que presenta rasgos temporales o de duración breve, tanto concernientes al personaje central como al ambiente en el que se van a desarrollar los sucesos. Se ha asignado 0,5 puntos a cada uno de estos dos sub-esquemas. El resto de los esquemas retóricos no presentan sub-esquemas. Cada uno de ellos ha recibido 1 punto si aparecen en el texto.

8. Una vez analizados todos los textos expositivos y narrativos estos son los resultados en cuanto a los marcadores del discurso.

	idioma	N	Media	Desviación típ.	Error típ. De la media
--	--------	---	-------	-----------------	------------------------

Marcadores	inglés	11	2,1818	1,2505	,3770
	español	8	5,6250	4,6885	1,6576
Marcadores Conjuntivos	inglés	11	1,7273	1,4206	,4283
	español	8	4,3750	3,7773	1,3355
Marcadores Modales	inglés	11	,4545	,8202	,2473
	español	8	1,2500	1,5811	,5590

Tabla 1. Estadísticos de marcadores de textos expositivos

	Prueba de Levene para la igualdad de varianzas		Prueba T para la igualdad de medias						
	F	Sig.	t	Gl	Sig. (bilateral)	Diferencia de medias	Error típ de la diferencia	Intervalo de confianza para la diferencia	
								Inferior	Superior
Marcadores	33,913	,000	-2,025	7,729	,079	-3,4432	1,7000	-7,3874	,5011
Marcadores Conjuntivos	5,927	,026	-1,888	8,452	,094	-2,6477	1,4025	-5,8520	,5566
Marcadores Modales	5,925	,026	-1,301	9,747	,223	-,7955	,6113	-2,1623	,5714

Tabla 2. Prueba t de Student para marcadores de textos expositivos según idioma.

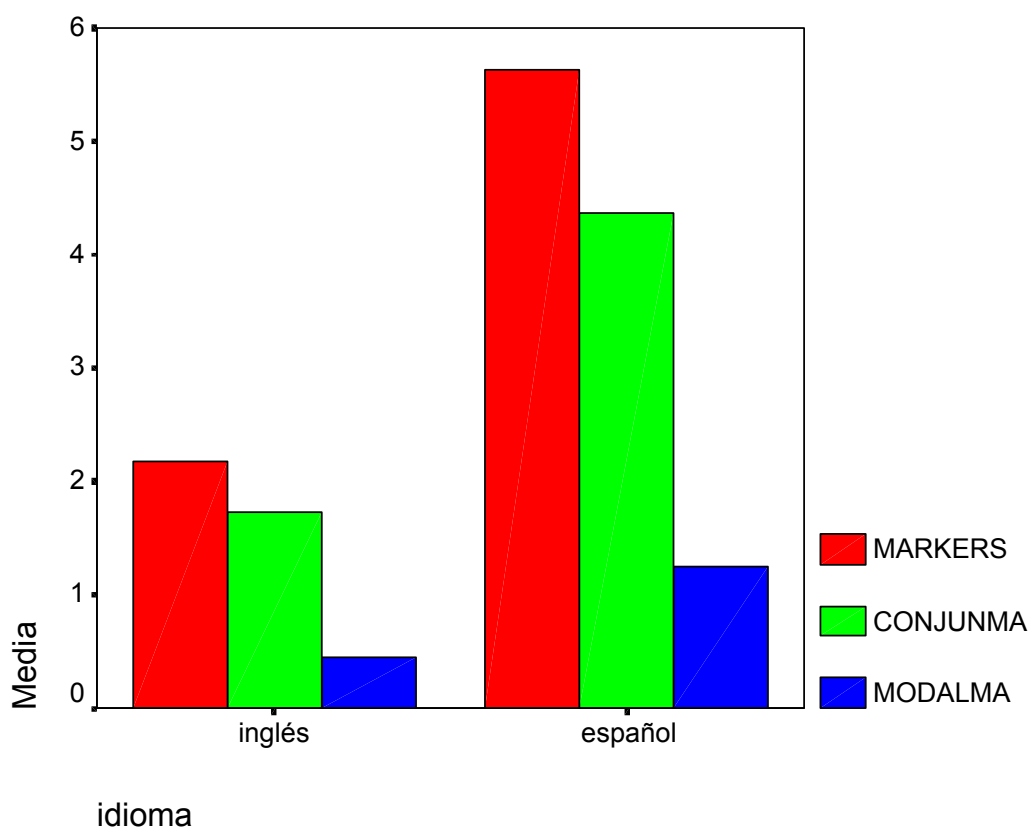


Figura 1. Media de marcadores, marcadores conjuntivos y marcadores modales en los textos expositivos.

	idioma	N	Media	Desviación típ.	Error típ. de la media
Marcadores	inglés	11	2,0000	1,4832	,4472
	español	14	2,5000	4,4159	1,1802
Marcadores Conjuntivos	inglés	11	1,5455	1,0357	,3123
	español	14	2,2857	4,1218	1,1016
Marcadores Modales	inglés	11	,4545	,6876	,2073
	español	14	,2143	,4258	,1138

Tabla 3. Estadísticos de marcadores de textos narrativos.

	Prueba de Levene para la igualdad de varianzas		Prueba T para la igualdad de medias						
	F	Sig.	t	Gf	Sig. (bilateral)	Diferencia de medias	Error típ. de la diferencia	Intervalo de confianza para la diferencia	
								Inferior	Superior
Marcadores	3,163	,089	-,359	23	,723	-,5000	1,3945	-3,3847	2,3847
Marcadores Conjuntivos	3,565	,072	-,579	23	,568	-,7403	1,2785	-3,3850	1,9045
Marcadores Modales	4,562	,044	1,016	15,830	,325	,2403	,2365	-,2615	,7420

Tabla 4. Prueba t de Student para marcadores de textos narrativos según idioma.

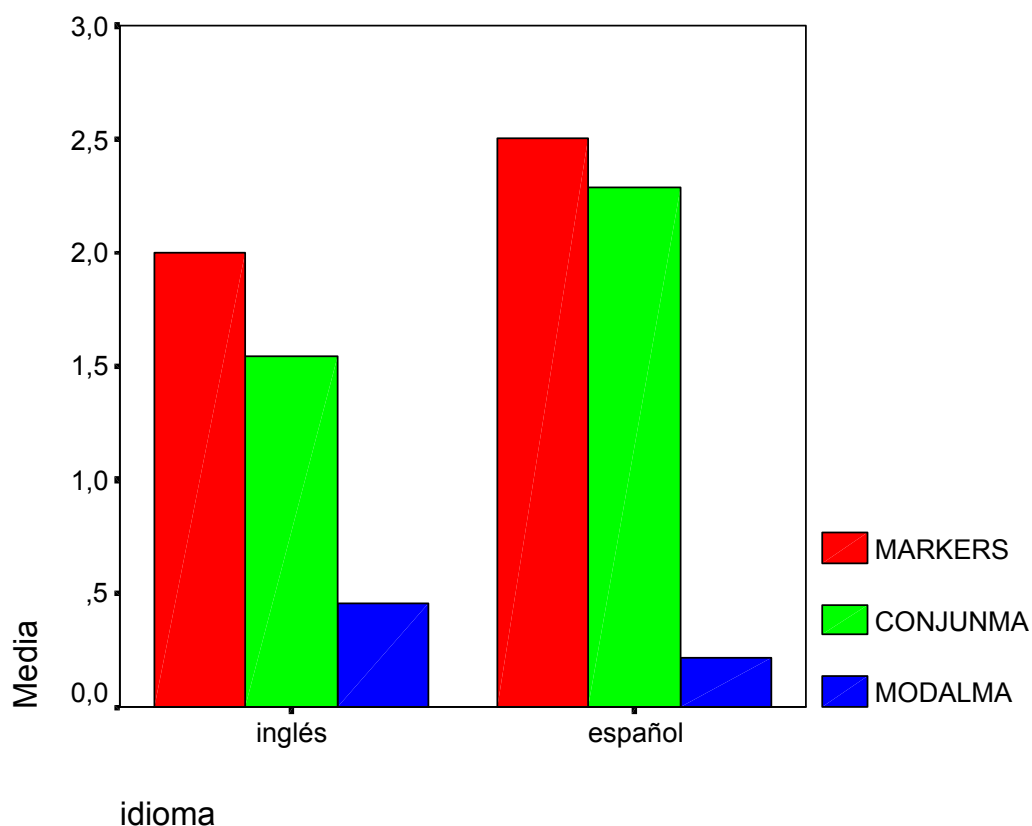


Figura 2. Media de marcadores, marcadores conjuntivos y marcadores modales en los textos narrativos.

Una vez realizados el análisis y la prueba t de Student para comparar las medias, podemos afirmar que no existe una diferencia significativa en el uso de los marcadores del discurso en los textos en inglés y en español. Ni en el texto expositivo, ni en el texto narrativo presentan los marcadores modales o los marcadores conjuntivos o discursivos frecuencias de uso diferentes.

Sí nos parece interesante destacar un dato descubierto en el análisis de los marcadores del discurso. En principio, observando los estadísticos sin ningún tipo de análisis, podríamos pensar que los españoles han utilizado muchos más marcadores conjuntivos (por ejemplo, 4,37 en los textos expositivos frente a 1,72 de los textos en inglés). Sin embargo, el dato más relevante no es la media de marcadores, sino la desviación estándar. En concreto, la desviación estándar en los textos expositivos en español es de 3,77, es decir, encontramos textos desde con sólo un marcador conjuntivo hasta con ocho marcadores conjuntivos. Esto se repite también en los textos narrativos, en los que aparece una media de 2,28 marcadores conjuntivos por texto, con una desviación estándar de 4,12.

Los textos en inglés parece que son mucho más homogéneos en cuanto al uso de los marcadores del discurso que los textos en español. Esto podría reflejar una diferencia en la enseñanza de la escritura, más centrada en la oración y la palabra en la tradición española y más concienciada de la importancia del texto y el párrafo en la tradición americana. Esta afirmación demanda una validación fruto de estudios etnográficos de la enseñanza de la escritura en los dos sistemas educativos.

9. El análisis de los modelos textuales expositivo y narrativo ha dado los siguientes resultados.

La media del modelo textual expositivo en inglés es de 4,09 (desviación estándar de 1,06), frente a una puntuación del modelo textual expositivo en español de 3,00 (desviación estándar de 1,28). En este caso, la prueba t de Student no nos permite afirmar, con un nivel de significación de 0,59, que exista una diferencia significativa entre la puntuación obtenida a partir del uso del modelo textual expositivo en los dos idiomas.

	idioma	N	Media	Desviación típica	Error típ. de la media
Modelo Textual Expositivo	inglés	11	4.0909	1.0681	.3221
	español	8	3.0000	1.2817	.4532

Tabla 5. Estadísticos del modelo textual expositivo

	Prueba de Levene para la igualdad de varianzas		Prueba T para la igualdad de medias						
	F	Sig.	t	gl	Sig. (bilateral)	Diferencia de medias	Error típico de la diferencia	Intervalo de confianza para la diferencia	
								Inferior	Superior
Modelo Textual Expositivo	.274	.608	2,022	17	.059	1.0909	.5394	-.0471	2.2290

Tabla 6. Prueba t de Student para el modelo textual expositivo.

La media del modelo textual narrativo en inglés es de 4,40 (desviación estándar de 0,62), frente a una media de puntuación del modelo textual narrativo en español de

4,35 (desviación estándar de 0,81). La prueba t de Student no nos permite afirmar, tampoco, que exista una diferencia significativa entre ambas medias, pues da como resultado un nivel de significación de 0,863.

	idioma	N	Media	Desviación típica	Error típ. de la media
Modelo Textual	inglés	11	4.4091	.6252	.1885
Narrativo	español	14	4.3571	.8187	.2188

Tabla 7. Estadísticos del modelo textual narrativo.

	Prueba de Levene para la igualdad de varianzas		Prueba T para la igualdad de medias						
	F	Sig.	t	gl	Sig. (bilateral)	Diferencia de medias	Error típico de la diferencia	Intervalo de confianza para la diferencia	
								Inferior	Superior
Modelo Textual Narrativo	,879	,358	,174	23	,863	,0519	.2985	-.5655	.6694

Tabla 8. Prueba t de Student para el modelo textual narrativo.

No existe, por tanto, ninguna diferencia en cuanto al uso de los modelos textuales que se deba a preferencias culturales. Los escritores españoles y americanos han utilizado de igual forma los dos modelos textuales analizados.

Sin embargo, hay un dato que sí nos parece significativo. Los escritores en español han obtenido una peor calificación en el uso del modelo expositivo frente al uso del modelo narrativo. Es un dato significativo dado que todos los participantes eran estudiantes que, supuestamente, tienen que estar familiarizados con este tipo de texto por sus exámenes y trabajos. Sería interesante utilizar el modelo textual expositivo para analizar los textos escritos en el contexto escolar y estudiar su correlación con las calificaciones obtenidas.

10. El resultado de los análisis realizados sobre los textos permite establecer las siguientes conclusiones. En primer lugar, en lo que concierne a los marcadores del discurso y los modelos textuales de los tipos de textos estudiados, y siempre teniendo en mente que hemos utilizado una muestra pequeña, no parece que se puedan validar las hipótesis de la Retórica Contrastiva. Es decir, no parece que existan diferencias textuales que tengan una explicación cultural; sí parece que las diferencias están más relacionadas con la destreza del escritor, independientemente de si este es hispanohablante o angloparlante.

La segunda conclusión es que está más que justificada, y es muy necesaria, la colaboración del profesor de lengua española y del profesor de inglés como lengua extranjera para trabajar de forma conjunta la enseñanza de los marcadores del discurso y de los modelos textuales. Además, en contextos de enseñanza de español e inglés como lenguas extranjeras, es totalmente necesario investigar en los conocimientos previos de los estudiantes escritores, para saber si conocen los modelos textuales y las estrategias de cohesión que le pueden servir para la lengua extranjera.

Nuestro trabajo, además, plantea nuevas preguntas. En primer lugar, sería interesante realizar un estudio etnográfico acerca de la enseñanza de la escritura en los sistemas educativos español y el norteamericano. En segundo lugar, dados los resultados del modelo textual expositivo, deberíamos verificar si éstos se repiten en los



textos académicos, exámenes o trabajos, y si el buen o mal uso del modelo textual tiene alguna relación con las calificaciones obtenidas por esos trabajos.

### *Referencias bibliográficas*

- Clyne, Michael, 1987: "Cultural differences in the organization of academic texts: English and German", *Journal of Pragmatics*, 11, pp. 211-247
- Connor, Ulla, 1990: "Linguistic/Rhetorical Measures for International Persuasive Student Writing", *Research in the Teaching of English*, 24, 1, pp. 67-87
- Connor, Ulla, 1996: *Contrastive Rhetoric: Cross-cultural aspects of second language writing*, New York: Cambridge University Press
- Connor, U. y P. McCagg, 1983: "Cross-Cultural Differences and Perceived Quality in Written Paraphrases of English Expository Prose", *Applied Linguistics*, 4 (3), pp. 259-268.
- Eggington, W.G., 1987: "Written Academic Discourse in Korean: Implications for Effective Communication", *Writing Across Languages: Analysis of L2 Text*, edited by U. Connor and R.B. Kaplan, pp. 153-168. Reading, MA: Addison-Wesley.
- Halimah, Ahmad Mustafa, 1991: *EST Writing: Rhetorically processed and produced. A case study of Kuwaiti learners*, Dissertation Abstracts International, 52, 2.
- Halliday, M.A.K., 1994: *An Introduction to Functional Grammar*, London: Edward Arnold, 2ª ed.
- Hinds, John, 1984: "Retention of information using a Japanese Style of Presentation", *Studies in Linguistics*, 8, pp. 45-69.
- James, Carl, 1980: *Contrastive Analysis*, Harlow: Longman.
- Kaplan, R.B., 1966: "Cultural thought patterns in intercultural education", *Language Learning*, pp. 16, 1-20.
- Kaplan, R.B., 1972: *The anatomy of rhetoric: Prolegomena to a functional theory of rhetoric*, Philadelphia: Center for Curriculum Development.
- Kaplan, R.B., 1987: "Cultural thought patterns revisited", en Connor, U. y Kaplan, R.B., 1987, *Writing across Languages: Analysis of L2 text*, Addison-Wesley, pp. 9-22.
- Kaplan, R.B., 1988: "Contrastive Rhetoric and Second Language Learning: Notes toward a theory of Contrastive Rhetoric", in Alan C. Purves (ed.), (1988), *Writing across Languages and cultures: Issues in Contrastive Rhetoric*, Sage Publications.
- Lavin Crerand, Mary Elizabeth, 1992: *From first language literacy to second language oracy to second language literacy: The act of writing in a foreign language context*, Dissertation Abstracts International, 53, 5, 1432-A
- Leki, Ilona, 1991: "Twenty-Five Years of Contrastive Rhetoric: Text Analysis and Writing Pedagogies", *TESOL Quarterly*, 25 (1), pp. 123-143
- Liebman, Joanne D., 1992: "Toward a new Contrastive Rhetoric: Differences between Arabic and Japanese Rhetorical Instruction", *Journal of Second Language Writing*, 1 (2), pp. 141-165.
- Mann, William C. y Thompson, Sandra A., 1988: "Rhetorical Structure Theory: Toward a functional theory of text organization", *Text*, 8(3), pp. 243-281.
- Matta, William Bruce, 1992: *University writing and the nonnative speaker of English: A preliminary case study of elected United States high school graduates*, Dissertation Abstracts International, 53, 4, 1084-A
- Montaño-Harmon, María Rosario, 1991: "Discourse Features of Written Mexican Spanish: Current Research in Contrastive Rhetoric and its implications", *Hispania*, 74, May, pp. 417-425.
- Ostler, Shirley Elaine, 1987: *A study of the contrastive rhetoric of Arabic, English, Japanese and Spanish*, Dissertation Abstracts International, 49, 2, 245-A

- Pennington, Martha C., y Sufumi So, 1993: "Comparing writing Process and Product Across Two Languages: A Study of 6 Singaporean University Student Writers", *Journal of Second Language Writing*, 2 (1), pp. 41-63.
- Portolés, José, 1998: *Marcadores del Discurso*, Barcelona, Ariel.
- Purves, Alan C., (ed.), 1988: *Writing across Languages and cultures: Issues in Contrastive Rhetoric*, Sage Publications.
- Raimes, Ann, 1987: "Language Proficiency, Writing Ability, and Composing Strategies: A Study of ESL College Student Writers", *Language Learning*, 37, 3, pp. 439-467.
- Reid, Joy, 1992: "A Computer Text Analysis of Four Cohesion Devices in English Discourse by Native and Nonnative Writers", *Journal of Second Language Writing*, 1 (2), pp. 79-107.
- Scarcella, Robin C., 1984: "How writers orient their readers in expository essays: A Comparative Study of Native and Non-Native English Writers", *TESOL Quarterly*, 18, 14, pp. 671-688.
- Swales, John, 1990: *Genre Analysis: English in academic and research settings*, Cambridge: Cambridge University Press.
- Tarone, Elaine et al., 1993: "The Writing of Southeast Asian-American Students in Secondary School and University", *Journal of Second Language Writing*, 2, 2, pp. 149-172.
- Trujillo Sáez, Fernando, 1997a: *Cultura y Escritura: Una Aproximación a la Retórica Contrastiva*, Universidad de Granada, Memoria de Licenciatura.
- Trujillo Sáez, Fernando, 1997b: "Cultural Awareness in Writing: Pedagogical implications of Contrastive Rhetoric", ponencia presentada en *First International Conference on English Studies: Past, Present, Future*, Universidad de Almería.
- Trujillo Sáez, Fernando, 1999: "Modelos Textuales en la Enseñanza de la Escritura en el contexto del Sistema Educativo", en Antonio Romero et al., *Educación lingüística y literaria en el ámbito escolar*, Granada: Grupo Editorial Universitario, pp. 639-646.
- Trujillo Sáez, Fernando, 2000<sup>a</sup>: "Los modelos textuales en la enseñanza de la escritura y la lectura", *Almadraba*, 1, en prensa.
- Trujillo Sáez, Fernando, 2000<sup>b</sup>: "An analysis of argumentative texts for Contrastive Rhetoric", en I Jornadas de Inglés, Departamento de Filología Francesa e Inglesa, Universidad de Cádiz, en prensa.
- Trujillo Sáez, Fernando, 2000<sup>c</sup>: "Una investigación sobre el modelo textual argumentativo en español e inglés", en *Revista de Educación de la Universidad de Granada*, en prensa.
- Van Dijk, Teun A., 1983: *La ciencia del texto*, Barcelona: Paidós.