

# **LOS MODELOS TEXTUALES EN LA ENSEÑANZA DE LA ESCRITURA Y LA LECTURA**

Dr. Fernando Trujillo Sáez

Artículo publicado en Euphoros, 2002, nº 4, pp. 11-22, ISSN 1575-0205.

## **Resumen**

Estructurar y organizar un texto de forma coherente según una cierta intencionalidad comunicativa es un proceso complejo. Una de las herramientas que podemos utilizar para su enseñanza es la noción de “modelos textuales”. En este artículo se define esta noción, se estudia el modelo textual argumentativo y se proponen actividades utilizando este modelo. Además, se sugiere un camino de investigación sobre “modelos textuales” aplicable a diferentes tipos de textos.

## **Abstract**

Structuring and organising a text in a coherent way according a certain communicative intention is a complex process. One of the tools that can be used for teaching this process is the notion of “textual models”. In this article this notion is defined, the argumentative textual model is defined and some teaching activities are proposed. Furthermore, a research procedure is suggested to study “textual models” which may serve for different text types..

## **Introducción**

La escritura es un complejo acto humano. Cassany, Luna y Sanz (1998, 268-269) enumeran las microhabilidades que se ven implicadas en el proceso de escritura, que son tanto psicomotrices como cognitivas: posición y movimiento corporales, movimiento gráfico, aspectos psicomotrices, control sobre la situación de comunicación, generar, organizar, formular objetivos, redactar, revisar, leer, rehacer y monitorizar. Muchos años de aprendizaje, práctica y esfuerzo son necesarios para adquirir un buen nivel de escritura, y muchos escritores no lo consiguen nunca.

Además, hasta hace relativamente poco tiempo, la enseñanza de la escritura se ha visto desfavorecida por metodologías que o primaban el lenguaje oral o enfocaban la enseñanza de la escritura a partir de la gramática y la traducción. Afortunadamente, la situación ha cambiado. Cada vez más publicaciones estudian la escritura como acto comunicativo y cada vez se considera más importante renovar la metodología de

enseñanza de la escritura adaptándola a visiones más funcionalistas y comunicativas del texto escrito. Así, por ejemplo, se recoge en el Diseño Curricular Base o lo afirman autores como Bastons i Vivanco et al. (1994, 125) cuando fijan los objetivos de un curso de expresión escrita, como ellos dicen, “en tiempos de reforma”.

El elemento de este marco de reforma metodológica en el que queremos insertar nuestro artículo es la especial atención que se le presta al texto como unidad por encima de la oración. Las investigaciones en Lingüística del Texto o en Análisis del Discurso han intentado definir las características principales del texto escrito frente al oral, descubrir su estructura y organización, crear una tipología aceptable. Algunos de estos empeños han sido logrados, otros, como el problema de la tipología textual, aún no se han conseguido.

Ante el problema de la estructura y la organización del texto han aparecido diversas respuestas. En nuestro artículo damos cuenta de explicaciones como la superestructuras de Van Dijk (1983) o los géneros de Swales (1990). Como en tantas otras ocasiones en nuestro campo, aparecen términos que parecen cubrir aspectos similares de la realidad.

En este artículo pretendemos mostrar una noción, la de “modelos textuales”, que supere a las dos nociones citadas anteriormente y favorezca, por un lado, la reflexión y el análisis de la escritura, por otro lado, sirva para la didáctica de la escritura desde esta perspectiva funcionalista y comunicativa. Para ello, definiremos la noción y la diferenciaremos de conceptos similares, presentaremos un ejemplo de análisis utilizando un modelo textual y mostraremos algunas posibilidades de utilización de esta noción.

### **Los modelos textuales**

Aclarar el término “modelo textual” implica dos actividades: por un lado, debemos definirlo y, por otro lado, deslindar el significado de esta noción de otros términos similares con los que a veces se confunde. Intentamos aquí cumplir con ambos propósitos.

Encontramos varias definiciones de “modelo textual”. Así, Drop (1987, 308) los define como “un esquema (aunque no convencional) de una sucesión de (macro-) actos verbales, a fin de conseguir un “hilo” para el texto”. Margarida Bassols y Anna M. Torrent (1997), ofrecen una definición de “secuencias textuales”, las cuales, según el

desarrollo del análisis presente en su libro, parecen coincidir con los “modelos textuales”: una secuencia textual es una “entidad relativamente autónoma, dotada de organización, que forma parte de un texto.” (ibid., 1997, 218) Según las autoras, las secuencias textuales se encuentran entre los párrafos y los textos, y están formadas por macroproposiciones; además, las autoras recogen la clasificación de secuencias textuales, presente en Adam (1992), en cinco tipos: narrativa, descriptiva, argumentativa, explicativa y dialógicoconversacional.

Por nuestra parte, en otros trabajos (Trujillo Sáez, 1999, 640; 2000b) hemos presentado una definición de “modelo textual”. Entendemos por modelos textuales unos esquemas cognitivos y textuales, definidos culturalmente, que se aplican dentro de los procesos de escritura y lectura de un texto concreto como respuesta a una intención comunicativa. Esta noción creemos que engloba a conceptos como las superestructuras de Van Dijk (1983) y los llamados “géneros discursivos” de Swales (1990). Los modelos textuales combinan el carácter cognitivo y el carácter textual, y esta es la diferencia fundamental respecto a términos como “superestructura”, principalmente utilizado con una orientación cognitiva, o “género”, utilizado con un claro sesgo textual y además muy vinculados a textos que aparecen en una clara situación socio-cultural (cartas de recomendación, informe de investigación, editorial de periódico, etc.). (Sobre la definición de “modelo textual” y su diferencia con los otros dos conceptos, ver Trujillo 2000; sobre la presencia de esta noción en el sistema educativo, ver Trujillo 1999).

El escritor utiliza los modelos textuales en la fase de planificación de la escritura en interacción con la información que almacena en su memoria. El lector los descubre y utiliza en la comprensión del texto; Bajtín (1998, 268) explica la función de los géneros discursivos: “Aprendemos a plasmar nuestro discurso en formas genéricas, y al oír el discurso ajeno, adivinamos su género desde las primeras palabras, calculamos su aproximado volumen ( o la extensión aproximada de la totalidad discursiva), su determinada composición, prevemos su final, o sea que desde el principio percibimos la totalidad discursiva que posteriormente se especifica en el proceso del discurso.”

Por último, los modelos textuales son definidos culturalmente. Esta parece ser la conclusión de treinta años de estudios en el campo de la Retórica Contrastiva. El desarrollo de esta corriente de investigación ha sido resumido en diversas ocasiones (Connor 1996; Leki 1991; Purves 1988; Trujillo Sáez 1997 y *en prensa d*) y son muchos

los artículos que aparecen anualmente sobre esta temática. Este campo de investigación de la escritura apareció en Estados Unidos a finales de los sesenta y se plantea si existen diferencias entre textos escritos en distintas lenguas y por comunidades lingüísticas de diferentes orígenes culturales. El resultado de estos años de investigación es que, efectivamente, existen diferencias en cuanto a la organización de los textos, el estilo y la selección de recursos lingüísticos según la procedencia lingüístico-cultural del escritor.

### **El análisis de los modelos textuales para la enseñanza de la escritura.**

Implícitas en la definición de modelo textual se observan razones suficientes para la utilización de este concepto en la enseñanza de la escritura. Favorece la producción del texto en su fase de planificación, aportando la guía a seguir para organizar las ideas, crear la estructura textual y aportar cohesión y coherencia al producto final. La recepción-interpretación también se ve favorecida por la existencia de modelos textuales, pues permiten éstos hacer predicciones acerca de la organización y del contenido de los textos, además de ser los modelos textuales un elemento a considerar dentro del juego de razonamientos en torno a la relevancia de las partes del texto (Trujillo Sáez, *en prensa a*)

La utilidad de los modelos textuales es reconocida por muchos autores dentro de la enseñanza de la escritura. Citaremos sólo dos autores de reconocido prestigio, uno en el contexto hispano y otro en el anglosajón. Daniel Cassany (1996, 76) afirma. “Muchos tipos de texto tienen una estructura estandarizada...Estas convenciones facilitan notablemente el trabajo del escritor, porque lo orientan en el momento de elaborar el contenido.” Michael McCarthy (1991, 28), por su parte, utiliza la idea de modelos textuales (“textual patterns” en su cita) y describe el proceso de interpretación de un texto con las siguientes palabras:

Another level of interpretation which we are involved in as we process texts is that of recognising *textual patterns*. Certain patterns in text reoccur time and time again and become deeply ingrained as part of our cultural knowledge. These patterns are manifested in regularly occurring functional relationships between bits of the text...we shall refer to them as *textual segments*...what is important is that segments can be isolated using a set of labels covering a finite set of functional relations that can occur between any two bits of text. (cursivas del propio autor)

La cita de McCarthy nos parece doblemente interesante. En primer lugar,

reconoce la existencia, frecuencia y filiación cultural de los modelos textuales. En segundo lugar, propone un análisis funcional de los que McCarthy llama segmentos textuales. Esta segunda idea es especialmente atractiva porque creemos que el principal problema de los modelos textuales ha sido que la lingüística del texto no ha encontrado ese “finite set of functional relations” para poder analizar los textos.

Por ejemplo, para el análisis de las superestructuras, término que como hemos dicho anteriormente es similar en parte al de modelos textuales, Van Dijk (1983, 143) señala acertadamente que es necesario que “formulemos (i) una serie de categorías para las diferentes superestructuras y (ii) una serie de reglas mediante las que pueden combinarse las categorías entre sí.” Sin embargo, el mismo autor tiene que reconocer que “no existe una teoría general de las superestructuras...sino que hemos de limitarnos a una serie de observaciones sobre las hipotéticas características de estas estructuras.” (ibid., 1983, 142).

En concreto, Van Dijk analiza y comenta las superestructuras narrativas y argumentativa. Para la superestructura narrativa utiliza las categorías de Labov y Waletzky (1967), es decir, las categorías de COMPLICACIÓN, RESOLUCIÓN, MARCO, SUCESO, EPISODIO, TRAMA, HISTORIA, EVALUACIÓN y MORALEJA. Para las categorías de la superestructura argumentativa utiliza la obra de Toulmin (1958), en la cual aparecen las categorías de LEGITIMIDAD, REFUERZO, PUNTOS DE PARTIDA, HECHOS, MARCO, CIRCUNSTANCIA, JUSTIFICACIÓN y CONCLUSIÓN.

Es fácil observar que el problema fundamental del análisis de las superestructuras es la ausencia de ese “set of finite functional relations”. Esta ausencia provoca que no se hayan podido descubrir e investigar suficientemente otros tipos de textos más allá de los objetos de estudios de la Retórica (la argumentación) y la Narratología (la narración). Además, en el campo de la didáctica de la lengua y la literatura la ausencia de un conjunto finito de categorías funcionales de análisis provoca dificultades para su implementación didáctica.

Sin embargo, creemos que estas categorías sí han sido definidas en el interesante trabajo de Mann y Thompson (1988). En este artículo los autores exponen las bases de la *Teoría de la Estructura Retórica*. Según la definición de los autores, esta teoría proporciona una forma general de describir las relaciones entre las diferentes partes del texto, lo que antes denominamos segmentos textuales. Para ello utilizan cuatro

“objetos”: las “relaciones” entre dos porciones de texto, los “esquemas” según los cuales un fragmento de texto se puede analizar en relación con otro fragmento, la “aplicación de los esquemas” y la “estructura del texto”, compuesta de esquemas y sus aplicaciones. Posteriormente presentan un listado de esquemas y sus “definiciones” en términos de relaciones entre partes del texto y sus funciones discursivas. Este listado es limitado por definición, aunque abierto a nuevas incorporaciones procedentes del análisis textual.

El trabajo de Mann y Thompson permite, por tanto, comenzar el análisis sistemático de los modelos textuales pues proporciona el listado de categorías y las relaciones entre ellas, es decir, las dos condiciones de Van Dijk (op. cit.). Además, estas categorías se pueden aplicar a distintos textos y en distintas lenguas, como informan los mismos autores en su artículo (op. cit.), lo que hace de esta teoría un complemento ideal para las investigaciones en Retórica Contrastiva.

### **El modelo textual argumentativo**

Utilizando como instrumento de análisis la Teoría de la Estructura Retórica de Mann y Thompson, pretendemos mostrar el modelo textual de la argumentación. Queremos mostrar el esquema que organiza y subyace a los textos argumentativos en español e inglés. Para ello no hemos partido de la reflexión teórica sino desde el estudio de textos reales y la observación de la correlación entre este modelo textual y la evaluación de los textos. Se pidió a estudiantes españoles e ingleses que escribieran un texto argumentativo, el cual fue evaluado por cuatro especialistas y posteriormente analizado para descubrir el modelo que se utilizaba. El diseño de la investigación de este modelo ha sido descrito en Trujillo Sáez (2000 y *en prensa c*).

En primer lugar, necesitamos una definición de argumentación que nos indique cuál es la función de este tipo de textos. Perelman y Olbrechts-Tyteca (1989:34) definen la teoría de la argumentación de la siguiente forma:

El objetivo de esta teoría es el estudio de las técnicas discursivas que permiten provocar o aumentar la adhesión de las personas a las tesis presentadas para su asentimiento.

De la misma forma definen los efectos de la argumentación:

El objetivo de toda argumentación (...) es provocar o acrecentar la adhesión a las tesis presentadas para su asentimiento: una argumentación eficaz es la que consigue aumentar esta

intensidad de adhesión de manera que desencadene en los oyentes la acción prevista (acción positiva o abstención), o, al menos, que cree en ellos una predisposición, que se manifestará en el momento oportuno. (ibid.:91)

Así pues, el texto argumentativo es un acto lingüístico mediante el cual se quiere “provocar o acrecentar la adhesión a las tesis presentadas para su asentimiento”.

Teniendo esta definición de argumentación en mente, se han definido los siguientes esquemas que forman el modelo textual argumentativo:

La Justificación, que aumenta la disposición del lector a aceptar el derecho del escritor a presentar las tesis del texto.

El Problema, que representa la tesis central del texto en forma de problema a resolver.

La Elaboración, que sirve para presentar detalles adicionales acerca de la tesis.

La Solución, que propone el procedimiento para solucionar el problema.

El Resultado deseado, que presenta la consecuencia de la solución.

La Motivación, que provoca un mayor deseo por parte del lector de realizar la acción presentada en la tesis.

Estos esquemas forman parte de un modelo textual. Éste responde a la necesidad argumentativa de convencer y persuadir al lector para que resuelva el problema enunciado mediante las soluciones propuestas, lo cual es, según la definición aportada por Perelman y Olbrechts-Tyteca (op. cit.), el sentido de la argumentación.

Además, estos esquemas presentan lo que Swales denomina un “move-step analysis” (Swales 1990, 140-8). Nuestros esquemas son los movimientos en la terminología de Swales, el cual reconoce una serie de pasos por debajo de éstos, que nosotros llamaremos sub-esquemas o esquemas de segundo rango. Estos sub-esquemas no aparecen en todos los textos, pero en todos los casos se ha comprobado que aquellos textos que los incorporan han obtenido mejores calificaciones.

Así, el esquema JUSTIFICACIÓN, en el cual se pretende aumentar la disposición del lector a aceptar el derecho del escritor a presentar las tesis del texto, está formado por dos sub-esquemas, Definición y Carácter. El primero de ellos define el tema del texto como una cuestión que preocupa tanto al lector como al escritor, normalmente utilizando términos con marcado sentido evaluador. En los textos

analizados se usan, entre otros, términos como “problemática/problema/problem”, “vicisitudes”, “preocupación”, “idea” o “queja”. El segundo sub-esquema muestra a quién afecta el problema, que en los textos analizados varía entre lo personal, lo local y lo colectivo.

El esquema PROBLEMA no presenta sub-esquemas, pues es la expresión del tema de la argumentación. Normalmente se caracteriza por la brevedad, pues suele constar de una sola oración (aunque hay algunos ejemplos con más de una oración). Dos de los textos analizados presentaban no un solo problema, sino varios. Este hecho contradecía las instrucciones y, además, perjudica la coherencia del texto, influyendo en una peor calificación por parte de los cuatro evaluadores. (Trujillo Sáez, *en prensa c*)

El esquema ELABORACIÓN, en el cual se presentan detalles adicionales acerca de la tesis, contiene dos sub-esquemas, Alcance y Causa-Consecuencia. El sub-esquema Alcance define el ámbito geográfico en el cual surge el problema, por ejemplo, “fumar (PROBLEMA) en lugares públicos (ELABORACIÓN-Alcance)”. El segundo sub-esquema, Causa-Consecuencia, muestra cuál es la causa del problema y cuál es su consecuencia. Por ejemplo, “los niños no pueden jugar (PROBLEMA) porque está todo muy sucio (ELABORACIÓN-Causa), lo cual los obliga a ir a algún patio lejano (ELABORACIÓN-Consecuencia).

El esquema SOLUCIÓN tiene dos sub-esquemas, Propuesta y Explicación. En la Propuesta se expone claramente cuál es la solución para el problema presentado en el texto y en la Explicación se dan detalles más concretos acerca de la Propuesta. Por ejemplo, para solucionar el problema del tabaco se propone crear “horas sin tabaco en los bares (SOLUCIÓN-Propuesta) durante las cuales las tapas serían gratis y la bebida costaría la mitad (SOLUCIÓN-explicación)”. De los dos sub-esquemas presentados sólo el sub-esquema Propuesta es obligatorio.

El esquema RESULTADO presenta la consecuencia de la solución utilizando el sub-esquema Predicción, en el cual, mediante un uso intensivo de recursos lingüísticos como los tiempos de futuro, los verbos modales o las condicionales, se pretende mostrar qué ocurrirá si se acepta la solución.

Por último, el esquema MOTIVACIÓN incluye dos sub-esquemas, Presión sobre el agente y Deseo. El primero de ellos intenta mostrar que es obligación del agente-lector al que se dirige el texto solucionar el problema, mientras que el segundo



muestra la pretensión del escritor de que se solucione el problema y de que su texto sirva de estímulo para promover el cambio.

Hay datos estadísticos que avalan la validez de este modelo. Este modelo textual obtuvo un índice de relación lineal con las calificaciones de los textos, según la correlación de Pearson, de 0,813, para un nivel de significación de 0,01. Es decir, existe una alta relación entre las calificaciones obtenidas por los textos utilizados para el análisis (en cuya evaluación se dio un índice de fiabilidad inter-evaluadores de 0,8718) y la utilización del modelo textual argumentativo. Además, y este es un dato importante para las implicaciones didácticas del modelo, tras realizar una prueba t de Student a los datos de evaluación y del modelo textual, podemos afirmar que no existen diferencias significativas en estos dos aspectos en relación con la variable independiente “idioma del escritor”. Esto hace posible que se pueda utilizar este esquema en la enseñanza de la escritura en ambas lenguas.

Sin embargo, no reclamamos aquí la posibilidad de generalizar este esquema para todo tipo de argumentación. En primer lugar, estos textos son una reducida muestra de lo que se conoce como “student writing”, un género propio del contexto educativo. Además, en concreto, el modelo responde a la necesidad comunicativa de persuadir a una autoridad de la existencia de un problema y convencerlo para que adopte una posible solución sugerida por el escritor. Queda por constatar si este mismo modelo textual es válido para otros contextos de situación, pero aún así los datos y el diseño de investigación sirven para plantear posibilidades didácticas interesantes.

### **Enseñanza de la Argumentación usando el modelo textual argumentativo**

Uno de los objetivos del estudio de modelos textuales es su aplicación en la enseñanza de la escritura y la lectura. Los modelos textuales, como ya hemos comentado, pueden ayudar tanto al escritor en la producción de su texto como al lector en la comprensión. Por ejemplo, Sánchez Miguel (1989, 89-98) presenta diversas experiencias para la enseñanza de lo que él denomina patrones organizativos del texto porque “uno de los rasgos característicos de los sujetos con una capacidad pobre de comprensión es su inhabilidad para reconocer la organización interna de los textos y operar con ella durante la comprensión y el recuerdo.” (ibid., 89)

En este mismo sentido, Bassols y Torrent (1997) hacen referencia a las

experiencias de los miembros de la Escuela de Ginebra (J.M. Adam y J.P. Bronckart, entre otros), según las cuales “los niños distinguen los distintos tipos textuales siempre que los textos sean adecuados a sus capacidades intelectuales.” (ibid., 14) Los autores de la Escuela de Ginebra, según Bassols y Torrent (1997), creen que no se enseña a escribir, sino a narrar, contar, describir, argumentar, etc. La labor del profesor según estos planteamientos es “conducir a los alumnos a una situación comunicativa que provoque su actuación verbal de cara a un objetivo comunicativo.” (ibid., 14).

Por ejemplo, según una experiencia mencionada brevemente en Bassols y Torrent (1997) mediante el “dictado al adulto” se puede conseguir que niños de cuatro a cinco años, sin que aún dominen los signos del alfabeto, narren un suceso. El alumno dice un texto que elabora él mismo y el adulto lo transcribe, con lo que se consigue que el niño relacione ideas, busque palabras y se haga entender.

Tricia Hedge (1988) presenta ciertas actividades que podemos adaptar para el trabajo con el modelo textual argumentativo. Escogemos para nuestro propósito una actividad (ibid., 137) que fue diseñada con el título “Organizing topics and points in an argument”. El contexto de la actividad es el siguiente: El gobierno planea construir una central nuclear en una zona de gran belleza natural cercana al lugar de residencia de los alumnos. El objetivo es escribir una carta de protesta dirigida al gobierno, la cual circulará por la vecindad en forma de folleto de campaña.

Una vez en clase, se escriben en la pizarra una serie de lemas contra las centrales nucleares (por ejemplo, “Las centrales nucleares contaminan el agua”, “Las centrales nucleares perjudican al medio ambiente”, “Las centrales nucleares pueden dañar la salud de los habitantes de la zona”, etc.) y se les pide a los alumnos que, por parejas, conviertan cada lema en un enunciado más elaborado en el cual se muestre cuál es el alcance del daño de las centrales nucleares o cuáles son sus consecuencias. Éstos se copian también en la pizarra. Con esto hemos conseguido definir los esquemas PROBLEMA (los lemas) y ELABORACIÓN.

A continuación, debemos proponer una solución. Para ello podríamos aportar un texto sobre energías renovables. Los alumnos leen el texto y hacen una lista con todas las fuentes de energía disponibles. Estas fuentes de energía se apuntan en la pizarra y cada pareja escoge una de ellas. Esta fuente de energía es nuestra SOLUCIÓN. El siguiente paso es predecir si la zona mejoraría o no si en vez de una central nuclear se utiliza una fuente de energía renovable. El segmento textual en el cual se hace esta

predicción es el esquema RESULTADO.

Sólo nos queda unir todas las piezas y cerrar el texto. Para la JUSTIFICACIÓN cada alumno se presentará e informará al lector de esa carta de que existe un problema en su zona. En cuanto a la MOTIVACIÓN podrá o pedirle al gobierno que actúe pronto o mostrar su deseo de que su carta sea de utilidad para solucionar el problema.

Obviamente, esta actividad, tanto en el original de Tricia Hedge como en esta adaptación, está destinada a escritores de un nivel intermedio alto. La actividad puede ser utilizada en enseñanza de español o de inglés, para ambas como primera lengua o como lengua extranjera.

## **Conclusión**

Los modelos textuales representan una herramienta más en el bagaje del buen escritor y en la enseñanza de la escritura y la lectura se pueden utilizar para mejorar la producción y comprensión de textos. La principal dificultad hasta el momento había sido encontrar el juego de categorías con las cuales definir los textos que nos encontrábamos, pero esto se logra con la Teoría de la Estructura Retórica de Mann y Thompson.

En concreto, en este artículo hemos definido el modelo textual argumentativo, formado por seis esquemas denominados JUSTIFICACIÓN, PROBLEMA, ELABORACIÓN, SOLUCIÓN, RESULTADO y MOTIVACIÓN. Además, hemos definido una serie de sub-esquemas que permiten afinar la escritura y la lectura de un texto. Por último, hemos mostrado una posible aplicación de este esquema mediante una actividad comunicativa de escritura.

## **Bibliografía**

- Adam, J.M., 1992, *Les texts: types et prototypes*, París, Nathan.
- Bajtín, M.M., 1998, “El problema de los géneros discursivos”, en *Estética de la creación verbal*, Madrid, Siglo XXI, pp. 248-293.
- Bassols, Margarida y Torrent, Anna M., 1997, *Modelos textuales*, Barcelona, Octaedro.

- Bastons i Vivanco, C., et al. 1994, *Nuevas cuestiones de Didáctica de la Lengua y Literatura en tiempos de reforma*, Barcelona, Promociones y Publicaciones Universitarias.
- Belinchón, Mercedes, Igoa, José Manuel y Rivière, Ángel, 1994, *Psicología del lenguaje. Investigación y teoría*, Madrid, Trotta.
- Cassany, Daniel, 1996, *La cocina de la escritura*, Barcelona, Anagrama.
- Cassany, Daniel, Luna, Marta y Sanz, Gloria, 1998, *Enseñar Lengua*, Barcelona, Editorial Graó.
- Connor, Ulla, 1996, *Contrastive Rhetoric*, New York: Cambridge University Press.
- Drop, W., 1987, "Planificación de textos con ayuda de modelos textuales" en Bernárdez, Enrique (comp.), *Lingüística del texto*, Madrid, Arco Libros, pp. 293-316.
- Hedge, Tricia, 1988, *Writing*, Oxford, Oxford University Press.
- Labov, William y Waletzky, Joshua, 1967, "Narrative Analysis: Oral Versions of Personal Experiences", en J. Helm (comp.), *Essays on the Verbal and Visual Arts: Proceedings of the 1966 Annual Spring Meeting of the American Ethnological Society*, Seattle, University of Washington Press., 12-44.
- Leki, Ilona, 1991, "Twenty-Five Years of Contrastive Rhetoric: Text Analysis and Writing Pedagogies", *TESOL Quarterly* 25 (1), 123-143.
- Mann, William C. y Thompson, Sandra A., 1988, "Rhetorical Structure Theory: Toward a functional theory of text organization", *Text*, 8(3), pp. 243-281.
- McCarthy, Michael, 1991, *Discourse Analysis for Language Teachers*, Cambridge, Cambridge University Press.
- Perelman, Ch. y Olbrechts-tyteca, L., 1989, *Tratado de la argumentación. La nueva retórica*, Madrid, Gredos.
- Purves, Alan C. (ed.), 1988, *Writing across Languages and Cultures: Issues in Contrastive Rhetoric*, Sage Publications.
- Swales, John, 1990, *Genre Analysis: English in academic and research settings*, Cambridge, Cambridge University Press.

- Toulmin, Stephen, 1958, *The Uses of Argument*, Londres, Cambridge University Press.
- Trujillo Sáez, Fernando, 1997, “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, “Una investigación sobre el modelo textual argumentativo en español e inglés”, *Revista de Educación de la Universidad de Granada*, 13, pp. 295-309.
- Trujillo Sáez, Fernando, 2001, “La teoría de la relevancia como base para una nueva interpretación de la comunicación, *Eúphoros*, nº 3, pp. 221-232.
- Trujillo Sáez, Fernando, 2001, “An analysis of argumentative texts for Contrastive Rhetoric”, en Levey, David, María Araceli Losey y Miguel Ángel González, *English Language Teaching: Changing Perspectives in Context*, Cádiz, Servicio de Publicaciones de la Universidad de Cádiz, pp. 493-505.
- Trujillo Sáez, Fernando, 2001, “Escritura y Cultura: La Retórica Contrastiva”, *Pragmalingüística*, 8-9, pp. 313-329.
- Trujillo Sáez, Fernando, 2002, *Retórica Contrastiva y Expresión Escrita: Evaluación y Estudio de textos en inglés y español*, Granada, Editorial de la Universidad de Granada.
- Van Dijk, Teun A., 1983, *La ciencia del texto*, Barcelona, Paidós.