

## RESEÑAS

ULLA CONNOR y ROBERT B. KAPLAN, editores:

*Writing Across Languages: Analysis of L<sub>2</sub> Text*

Reading, Mass.: Addison-Wesley Publishing Company. 1987, 202 páginas

Los artículos que configuran este libro informan sobre investigación reciente en relación con el texto escrito. Se destacan dos aspectos particularmente significativos: por una parte, el valor del texto no solamente como producto sino también como proceso, como "actividad creativa en la cual no solamente se entrega información sino que también se la interpreta"<sup>1</sup> y, por otra, el hecho de que las distintas estructuras de texto escrito son culturalmente variables. En esta perspectiva, los autores proponen una aproximación interdisciplinaria de manera de poner de manifiesto los distintos niveles que configuran un texto escrito y la forma en que se realiza la interacción entre lector y texto.

En torno a esta temática, los editores agrupan los diez artículos de que consta este libro en tres secciones: 1. Trasfondo Teórico, 2. Modelos: Exposición y Argumento, y 3. Estudios de Interlengua.

Robert B. Kaplan inaugura la primera sección con su trabajo "Cultural Thought Patterns Revisited". Tal título sugiere una aproximación crítica del autor a su anterior y conocido artículo "Cultural Thought Patterns in Intercultural Education" (1966). En aquella oportunidad, el autor informó acerca de su constatación en cuanto a que los textos escritos por estudiantes de inglés como segunda lengua diferían de textos comparables compuestos por hablantes nativos de inglés no sólo a nivel de palabra, frase u oración discreta sino que también, y principalmente, en aspectos retóricos, vale decir, "a nivel de la organización de todo el texto". Postuló entonces la posibilidad de una retórica contrastiva que describiera las diferencias que se dan entre distintas lenguas en cuanto a la forma en que se identifica y desarrolla el tópico de un discurso.

Kaplan comenta ahora las limitaciones retóricas a que se encuentra sujeto el usuario del inglés como segunda lengua en la medida en que no percibe integralmente, entre otras variables, la diversidad y alcance de las restricciones sociolingüísticas que el hablante nativo tiene a su disposición. En una perspectiva psicolingüística, agrega, las actividades de pensar, leer y escribir están cimentadas en los correspondientes 'esquemas', entendidos no solamente como "series reticuladas de ideas" sino también como "series prefabricadas de estructuras sintácticas". El reconocimiento de tal sustrato común hasta cierto punto no se contrapone con la noción de que los esquemas propios del discurso escrito son significativamente diferentes de aquellos del discurso oral.

Procede el autor a fundamentar más acabadamente el lugar que atribuye al texto escrito. Sobre bases biológicas, puede sostenerse que el lenguaje oral está incorporado al código genético humano; el lenguaje escrito, en tanto, es privativo de parte de la población y es de data relativamente reciente. El advenimiento de la imprenta y del procesamiento automatizado de palabras constituirían nuevas etapas evolutivas. En su conjunto, todo este proceso ha determinado un cambio sustancial en la actitud frente a los hechos y a la verdad, desde la relativa inestabilidad de la información transmitida oralmente hasta la recuperación y difusión instantánea de la información, sin que exista, eventualmente, necesidad de recursos intermedios.

Desde otro punto de vista, el lenguaje oral y el escrito determinan distintos grados de intimidad y velocidad. El escritor, a diferencia del locutor, se dirige a un interlocutor imaginario y disfruta prácticamente del total control de su discurso. A nivel funcional, se observan también diferencias en los usos propios de uno y otro medio. La información provista en el medio oral, por ejemplo, tiende a ser más relevante en lo inmediato en comparación con la más "elaborada" entregada a través del lenguaje

<sup>1</sup>Las traducciones son de responsabilidad del autor de esta reseña.

escrito. Comenta también el autor que, si bien el discurso oral y escrito comparten una misma gramática y un mismo léxico, no es menos cierto que la gramática discursiva que opera a nivel supraoracional encuentra distintas realizaciones, ya sea que se trate del modo oral o del escrito.

A partir de las consideraciones que anteceden, Kaplan reconoce al lenguaje escrito la calidad de forma paralela de una lengua "con frecuencia radicalmente diferente de cualquier variedad oral y teóricamente capaz de una existencia independiente...", aun teniendo en consideración la coexistencia histórica de ambos modos y el material lingüístico básico que comparten.

Los problemas pedagógicos en relación con el texto escrito aportan ulterior evidencia a los planteamientos de Kaplan en relación con la posición del lenguaje escrito. Teóricamente, cualquier aprendiz razonablemente familiarizado con el lenguaje oral sería capaz, previa una adecuada exposición a un *input* inteligible, de adquirir las habilidades de leer y escribir. Sin embargo, es probable que la habilidad de escribir y la de 'componer', es decir, de escribir un texto, no sean lo mismo. En este punto, es necesario considerar la problemática derivada de la relación entre variedades de composición y variedades de audiencia (Kaplan 1983d). Por último, se destaca la recursividad posible en el caso del texto escrito, menos probable en el más "efímero" texto oral, particularmente cuando el proceso de escribir asume un valor heurístico.

Se revisan a continuación las contribuciones más destacadas en las últimas décadas en relación con dos importantes cuestiones en el ámbito de los estudios sobre texto escrito y de la enseñanza del lenguaje escrito: la descripción del discurso escrito en lenguas específicas y la definición de los universales del discurso escrito.

En sus últimas secciones, el articulista pondera las dificultades inherentes a los estudios de discurso escrito. Primero, se requerirá examinar segmentos de lenguaje escrito de considerable extensión ("tal vez libros enteros") si se pretende llegar a conclusiones significativas; esta selección de textos dependería de una definición previa de tipos de textos. En segundo lugar, no se cuenta aún con un modelo de base teórica consistente adecuado al estudio del texto escrito que permita dar cuenta de cuestiones tales como la trama semántica, la estructura gramatical, la estructura retórica, el problema de la audiencia, etc. Se atribuye considerable alcance a la solución de dichos problemas en la medida en que ellos tienen importantes implicaciones en campos tales como el aprendizaje-enseñanza de lenguas, la alfabetización, políticas lingüísticas y manejo de la información.

En este artículo, en síntesis, Kaplan se refiere a la retórica contrastiva; fundamenta, desde diversos puntos de vista, los estudios específicos de texto escrito y enumera los problemas involucrados destacando la necesidad de un modelo teórico apropiado. De esta manera, justifica y sitúa adecuadamente los planteamientos y discusiones en los artículos siguientes.

En "Text Linguistics for the Applier: An Orientation", Nils Erik Enkvist se refiere a los puntos de encuentro entre la lingüística textual y la lingüística aplicada, con el explícito propósito de atender a las sugerencias que de aquí puedan derivarse para el quehacer de aprendizaje y enseñanza de lenguas.

La síntesis de Enkvist se inicia con las necesarias definiciones. La primera de éstas precisa el significado del término 'texto'. Se proponen tres interpretaciones: a) una cadena de lenguaje cuya estructura manifiesta satisface ciertos criterios lingüísticos explícitos, b) una cadena de lenguaje en torno a la cual el receptor puede construir un universo de discurso coherente y no contradictorio, y c) una cadena de lenguaje producida e interpretada para un cierto propósito social. Estas tres aproximaciones al texto avanzan desde el mero reconocimiento de marcadores de cohesión hacia la construcción de "mundos posibles", para concluir en el campo de la pragmática.

En esta etapa de definiciones previas, Enkvist establece el valor atribuido a los conceptos de 'teoría' y 'modelo' ('metateoría' y 'teoría', en otros autores). Sobre la base de que un modelo es "una representación operacional simplificada de la realidad", el autor anuncia la descripción de cuatro importantes tipos de modelos de aproximación al texto: de base oracional, de base predicativa, cognitivo e interaccional.

Los modelos de base oracional se caracterizan por su aceptación del texto tal cual es y, en estas condiciones, por su intento de caracterizar los recursos que relacionan las oraciones entre sí. Entre otros problemas dentro de este ámbito, Enkvist describe y ejemplifica, en primer lugar, los marcadores explícitos de co-referencia y referencia cruzada, para considerar luego la estructura de información de

un texto y las correspondientes distinciones entre información nueva e información dada. Más adelante, se comentan los recursos posibles en la manipulación de la ordenación lineal de los elementos de un texto. El autor destaca el hecho de que la ordenación de oraciones y cláusulas en un texto está determinada por su estrategia global, consideración de la mayor importancia para el profesor de composición que tiende a objetar relativas desviaciones de los patrones canónicos básicos, que bien podrían entenderse como resultado de las estrategias textuales del usuario.

Los modelos textuales de base oracional permiten también una aproximación a las macroestructuras textuales, es decir, a las unidades de texto más allá de la oración. A este nivel, el párrafo constituye una unidad clásica. Enkvist pondera las diferencias entre el párrafo tipográfico y aquel definido por medio de su estructura interna como asimismo las inadecuaciones resultantes del desajuste entre uno y otro. Agrega el autor que, sobre la base de la distinción entre forma, función y significado, podrían también establecerse unidades formales, semánticas y funcionales o pragmáticas determinadas, respectivamente, por rasgos formales, criterios semánticos o en relación con la función de una unidad de discurso en la comunicación. Enkvist comenta brevemente cada uno de estos tipos de unidades y destaca el valor de la actividad investigativa a este respecto; se citan, entre otros, los aportes del propio Enkvist (1973), van Dijk y Kintsch (1983), Labov (1972) y Edmondson (1981).

Los modelos descritos hasta este punto reconocen a la oración como unidad básica. Cabría preguntarse ahora, especula Enkvist, sobre la génesis de las oraciones. La respuesta se encontraría en los modelos de base predicativa en los cuales se propone que, más allá de la oración entendida como unidad de relaciones sintácticas, la comunicación real se lleva a cabo con otros tipos de unidades; la 'predicación' y el 'texto' serían dos de tales unidades. Se postula que una serie de predicaciones y sus relaciones lógicas (cronológicas, causales, etc.) darían origen al texto a través de un proceso de textualización. El procedimiento no sería desconocido para los profesores de composición, como lo demuestran los ejercicios de combinación de oraciones.

En forma similar a como los modelos de base oracional conducen a preguntarse sobre el origen de las oraciones, un modelo de base predicativa conlleva similares interrogantes en relación con la predicación. Ésta no podría tener otra base que una de tipo cognitivo, lo que explica las interrelaciones existentes entre algunos modelos en la lingüística del discurso y la psicología cognitiva. La inteligencia artificial, por ejemplo, ha utilizado abundantemente modelos de texto de tipo cognitivo.

Por último, comenta Enkvist, las razones por las que un usuario del lenguaje selecciona ciertas predicaciones y no otras, a fin de textualizarlas, estarían determinadas por sus motivaciones, lo cual constituye un aspecto de la interacción humana. En esta dirección se orientan los modelos de texto interaccionales. Distintos aspectos de la teoría del acto de habla, por ejemplo, se inscriben en este ámbito.

Las muy sucintas referencias a los modelos de base predicativa, cognitiva e interaccional se explican, según el autor, por la imposibilidad de ahondar más sobre estos temas en un trabajo de esta naturaleza y extensión. La sugerente síntesis de modelos de base oracional ofrecida por Enkvist haría suponer que su reflexión sobre otros tipos de modelos habría resultado tanto o más significativa que aquélla.

El autor dedica la conclusión de su artículo a la lingüística de procesos, es decir, "el enfoque que visualiza el discurso como un proceso y no meramente como una serie de estructuras". Destaca, entre otros aspectos, que "ésta y la lingüística estructural no se excluyen, pero difieren importantemente en su percepción de los procesos en cuestión. Donde el estructuralista inventa sus procesos ad hoc", el especialista en lingüística de procesos fundamenta su descripción de procesos desde puntos de vista externos a la descripción lingüística; la psicología, la psicolingüística, la inteligencia artificial, por ejemplo, aportarían tales perspectivas. Es dable suponer que tal acercamiento debería ocupar un lugar importante en estudios del texto orientados en la dirección propuesta en este mismo libro, tal es, visualizando el texto también como proceso.

"Text as Interaction: Some Implications of Text Analysis and Reading Research for ESL Composition", un breve pero importante artículo, de Patricia L. Carrell, da inicio a la segunda sección de este libro.

Se revisan en este trabajo algunos aportes teóricos en relación con el análisis de textos e investiga-

ciones recientes en el campo de la comprensión de lectura. La autora, que califica la lectura y la escritura como procesos complementarios, se propone poner de manifiesto algunas implicaciones de los aportes de investigaciones pertinentes a la actividad de comprensión en ESL, en cuanto tal actividad se inscribe en el dominio de la interacción textual.

A tal efecto, se revisa, particularmente, el trabajo investigativo de Meyer (1975a, 1977, 1982) y colaboradores, entre otros, concluyéndose que mejores niveles de efectividad en la composición en ESL podrían lograrse con: a) la organización de nivel superior de textos expositivos, b) la formulación de un plan apropiado a los propósitos comunicativos seleccionados y c) la correcta utilización de recursos lingüísticos apropiados para señalar la organización del texto.

El desarrollo de este trabajo incluye, en primer lugar, una síntesis de las principales aproximaciones al análisis de texto como interacción comunicativa. Los primeros intentos de análisis textual constituirían, en cierta forma, extensiones de las técnicas de análisis oracional. Los trabajos sobre cohesión de Halliday y Hasan (1976) se inscribirían también en el dominio de las teorías lingüísticas sobre textos. Con posterioridad a las primeras gramáticas del texto, han surgido los sistemas de análisis textual de base psicológica más que lingüística. Se destacan aquí el concepto de macroestructura elaborado por Kintsch y van Dijk (1978) y su lugar en una teoría de comprensión y producción del discurso, las gramáticas narrativas de, entre otros, Mandler y Johnson (1977) y la contribución de Meyer (1975a) sobre la estructura de contenidos en el texto expositivo. Por último, Carrell destaca el análisis de texto propuesto por de Beaugrande (1980) y de Beaugrande y Dresler (1981) como "una de las más prometedoras aproximaciones al problema en cuestión": tal sería entender el texto como una instancia de interacción humana, de manera que la textualidad, aquella condición que hace del texto un todo unificado y significativo, estará determinada por las actividades de tipo social y psicológico que se desarrollen en relación con él. Un texto es, entonces, "el resultado de los procedimientos humanos de solución de problemas" (Carrell 1984f).

En cuanto a la investigación del proceso de lectura, ésta es entendida como una instancia tanto 'de arriba hacia abajo' como de 'abajo hacia arriba'; es decir, no se trata solamente de la construcción del significado a partir de las pistas lingüísticas incorporadas al texto sino que también de la formulación de hipótesis por parte del lector sobre la forma y contenido de éste. En este sentido, la lectura es un proceso fundamentalmente interactivo. Tales formulaciones serán posibles a partir de los 'esquemas', de las estructuras de información previas del lector (Rumelhart 1977, 1980). Consecuentemente, habiendo establecido que una lectura eficiente conlleva la construcción de una representación mental del texto, escribir eficientemente equivaldrá a planear el texto escrito en forma tal que éste ayude al lector a construir representaciones que correspondan a la intención del escritor.

Los planteamientos que anteceden son avalados empíricamente por los resultados de Meyer y otros de que Carrell da cuenta en este artículo. Las experiencias mencionadas han revelado cómo distintos tipos de estructuras de tipo expositivo tienen distinto efecto en la comprensión de la lectura. Las distintas variedades de textos expositivos referidas están determinadas por la forma en que se desarrolla el tópico, lo cual ocurrirá en términos de: a) relaciones de causa y efecto, b) puntos de vista contrastantes, c) relaciones de problemas y solución, d) presentación de descripciones y e) secuencias cronológicas de ideas o eventos. Concretamente, en sujetos sometidos a experiencias de evocación, inmediata o diferida, de textos de estructuras de comparación o de problema y solución, la evocación tanto de ideas principales como secundarias resultó considerablemente más exitosa en el caso de los que se ajustaron a la estructura original del texto procesado. Resultados similares fueron obtenidos por la propia autora de este artículo. A su vez, posteriores experiencias han demostrado que la instrucción formal en el reconocimiento y uso de los distintos tipos de texto tiene una incidencia positiva en la calidad de la evocación.

La experimentación de Meyer se ha dirigido también a la forma en que los contenidos de un texto son incorporados a una estructura jerárquica del mismo tanto como al uso de signos lingüísticos que expliciten tal jerarquización y la relativa necesidad de emplear dichos signos. Estas constataciones encuentran su contrapartida en el ámbito de la enseñanza de la composición en la medida en que los profesores de esta actividad atribuyan importancia a la preparación de esquemas previos como asimismo al uso de marcadores que revelen las relaciones jerárquicas establecidas entre los contenidos de un texto.

En síntesis, familiarizar a los estudiantes de lenguas con la estructura retórica superior del texto debería contribuir a mejores niveles de efectividad tanto en la comprensión como en la producción de lenguaje escrito.

En "Argumentative Patterns in Student Essays: Cross-Cultural Differences", el trabajo siguiente, Ulla Connor propone sus consideraciones en torno a la descripción y evaluación de los patrones argumentativos empleados por estudiantes provenientes de diversas culturas. Se describe aquí un estudio realizado a partir de una base de datos constituida por textos compuestos por estudiantes de 16 años de edad originarios de Inglaterra, Finlandia, Alemania y Estados Unidos en sus respectivas primeras lenguas.

En una triple perspectiva, lingüística, psicolingüística y sociolingüística, un texto se entiende como a) la concretización del conocimiento del escritor de los esquemas que sustentan su producción y la comprensión por parte de este mismo escritor de los distintos tipos de texto, b) una forma de conducta, la realización de ciertas intenciones y c) la realización de lo que antecede por medio de ciertos exponentes lingüísticos. Al otro extremo del proceso, el lector está también provisto del mismo tipo de conocimiento. Sobre estas bases, se llevaron a cabo los análisis de los datos anteriormente mencionados, como explica Connor a continuación.

1. La producción de un texto argumentativo se visualiza como un proceso cognitivo de solución de problemas (Kummer 1972, Tirkkonen-Condit 1984, Toulmin 1958), en que el escritor intenta cambiar la posición inicial del lector hasta igualarla con la propia. Tal proceso está integrado por una serie de unidades estructurales: *situación, problema, solución y evaluación*. 2. La interacción en el caso de un texto argumentativo está constituida por las relaciones entre actos de habla necesarios (Aston 1977, Tirkkonen-Condit 1984). Hacer un planteamiento (*claim*), justificar un planteamiento por medio de observaciones e inducir el planteamiento original a partir de ciertas observaciones constituirían una típica secuencia de actos de habla en un texto argumentativo. 3. La percepción del texto argumentativo como un medio de apelar directamente al lector equivale no solamente a proponer una estructura de argumentación lógicamente convincente sino también a reconocer y adaptarse a la perspectiva del lector, vale decir, a la formulación de contraargumentos.

Para los propósitos de la investigación que sustenta este artículo, se relacionaron las etapas de la estructura del texto argumentativo mencionadas en el punto 1 que antecede con la secuencia de actos de habla que se describe en 2. Por otra parte, el nivel de estrategias persuasivas implícitas en 3 fue evaluado según la correspondiente escala propuesta por Delia, Kline y Burleson (1979).

Las composiciones que constituyen la base de datos fueron evaluadas en cuanto a su calidad general por expertos con amplia experiencia en el correspondiente tipo de enseñanza. Hubo considerable acuerdo entre las calificaciones propuestas por distintos evaluadores y no se observaron diferencias significativas entre los hablantes de dichos idiomas.

Se procedió igualmente al análisis de los distintos ensayos separando las oraciones y asignando a cada una su función en la estructura argumentativa. Los resultados arrojaron la siguiente información: en cuanto al texto como una estructura de evaluación de problemas, se observa una correlación positiva entre el uso del patrón *situación + problema + solución + evaluación* y las calificaciones más altas en el proceso de evaluación general, con algunas diferencias en su empleo entre los escritores de lengua inglesa y los demás. A su vez, la secuencia de actos de habla establecida (afirmar, justificar, inducir) fue también evidente en la sección de desarrollo del problema de los ensayos de alta calificación general. Igualmente, se dio una alta correlación entre las calificaciones altas y el nivel tanto de reconocimiento a la perspectiva del lector como de asunción de una perspectiva social. Todo lo cual, Connor comenta acabadamente con la adición de información suplementaria pertinente y los correspondientes cuadros.

La breve e interesante discusión de Connor sobre el discurso argumentativo concluye con algunos comentarios sobre posibles implicaciones para la enseñanza del discurso escrito.

El siguiente artículo, "A Contrastive Study of English Expository Prose", se ubica en el ámbito de la retórica contrastiva. Sus autores, Ulla Connor y Peter McCagg, dan cuenta de investigación tendiente a verificar las diferencias existentes entre hablantes nativos y no nativos de la lengua inglesa en el proceso de establecer la secuencia de la información en la paráfrasis de prosa expositiva. Adicionalmente, se

investiga la percepción por parte de profesores de inglés como segunda lengua de los aspectos de dicha paráfrasis que inciden en la calidad de la misma.

En el experimento en cuestión, se sometió un determinado artículo a tres grupos paralelos de hablantes de inglés, once nativos, once hablantes de castellano y once japoneses, cuya tarea consistió en reproducir la mayor cantidad posible de la información entregada en el texto; a continuación, se evaluó la comprensión de este texto por parte de los sujetos de la experiencia. Una vez establecida la calidad homogénea de la comprensión, se concluyó que las diferencias en las respectivas versiones estaban determinadas por la percepción de cada cual de la importancia relativa de la información entregada. El establecimiento de estas diferencias fue posible a partir de la determinación de la estructura del texto, equivalente a un análisis proposicional de éste (Meyer 1975b), complementado con un diagrama de estructura de contenidos.

De tal análisis, aplicado tanto al texto original como a las distintas paráfrasis, se desprenden las siguientes conclusiones: los hablantes nativos tienden a evocar más proposiciones que los no nativos principalmente en cuanto al número de ideas subordinadas; los nativos tienden a elaborar sobre uno o dos problemas principales en tanto que los extranjeros se refieren a mayor número de ideas principales con menos elaboración; los extranjeros, a diferencia de los hablantes nativos, prefieren respetar el orden en que la información se despliega en el texto original.

En cuanto a la evaluación de la calidad de las distintas versiones por parte de profesores experimentados, en general con un alto grado de coincidencia, los hablantes de español obtuvieron resultados considerablemente superiores a los hablantes de japonés. Connor y McCagg ofrecen muestras de paráfrasis más o menos exitosas compuestas por hablantes de los tres idiomas en cuestión, cuidadosamente desglosadas, y se refieren a las razones esgrimidas por los evaluadores para sus calificaciones, entre otras y a distintos niveles: calidad del discurso en cuanto muestra de lenguaje científico, objetividad, cantidad de detalles aportados, validación de argumentos, coherencia, cohesión, perspectiva, explicación de la condición pragmática de la tarea, es decir, relacionar la paráfrasis con el texto original en una forma explícita. Se destacan, al mismo tiempo, algunas similitudes y diferencias entre las paráfrasis realizadas por representantes de los distintos grupos.

A juicio de los autores, el más importante hallazgo derivado de esta investigación se refiere al hecho de que los patrones retóricos específicos a una determinada cultura, puestos de manifiesto en la composición de ensayos en inglés como segunda lengua, no se observan cuando se trata de la evocación y reconstrucción de un texto expositivo. Destaca, en este caso, la mayor o menor sujeción a la organización de la información en el texto original por parte de extranjeros y nativos, respectivamente.

El 'desarrollo del tópico' (*topical development*) en el discurso escrito, investigado tanto en un texto original como en sus versiones simplificadas, es el tema a que se aboca Liisa Lautamatti en el siguiente artículo de esta colección: "Observations on the Development of the Topic of Simplified Discourse".

La autora plantea inicialmente una distinción básica entre dos tipos de 'progresión del tópico' (*topic progression*) de una oración a otra. En la primera, 'progresión paralela' "el sub-tópico en una serie de oraciones sucesivas es el mismo"; a su vez, en el otro caso, 'progresión secuencial', "el predicado... de una oración proporciona el tópico para la siguiente". Precisa, más adelante, una tercera posibilidad, 'progresión paralela extendida', cuando el sub-tópico en una serie de progresión paralela es re-tomado a continuación de una serie de progresión secuencial. La cantidad de instancias de progresión secuencial sucesivas determinará la 'profundidad topical' (*topical depth*).

Se establece, igualmente, una diferenciación preliminar entre distintos tipos de sujeto: aquel que ocupa la posición de sujeto en la oración, es llamado 'sujeto modal' (*mood subject*, Huddleston 1971), y puede ser léxico o netamente estructural. Un sujeto léxico que se refiera al tópico del discurso se designará como 'sujeto topical' (*topical subject*); en caso contrario, como 'no-topical' (*non-topical*).

Convenientemente ejemplificadas y discutidas, estas nociones nos conducen a otras consideraciones en relación con el material lingüístico no-topical, donde la autora reconoce conectivos discursivos, marcadores ilocutivos, marcadores de modalidad, marcadores de actitud, material metatextual y, por último, comentarios dirigidos al lector sobre "qué o cómo leer". Tanto los materiales topicales como los no topicales constituyen el material discursivo y, mientras los primeros aportan el material básico, los otros configuran un marco subsidiario. Cualquier material inicial será denominado 'elemento oracio-

nal inicial' (*initial sentence element*). El sujeto modal, el sujeto topical y el elemento oracional inicial integran las llamadas 'estructuras topicales'.

En lo sustancial, el estudio de que aquí se da cuenta sigue la trayectoria de dichas estructuras topicales a través de un texto original y de sus correspondientes versiones simplificadas. Se establece, desde ya, que el sujeto modal puede o no ser el sujeto topical como también puede estar constituido por marcadores puramente sintácticos en una cláusula topical o no-topical. En aquellos casos en que el sujeto modal no es también el sujeto topical, éste ocurrirá en una sub-cláusula. A su vez, el elemento oracional inicial puede o no ser topical; si no lo es, estará constituido por un caso de marcadores de modalidad o por conectivos discursivos.

Una vez precisada la armazón topical del texto sobre la base de los sujetos topicales de las distintas oraciones, es posible determinar la forma en que tales sujetos configuran distintos tipos de secuencias ya sea en instancias de progresión paralela, paralela extendida o de progresión secuencial.

Las versiones simplificadas cuyo desarrollo topical habría de compararse con aquel del texto original fueron encomendadas a profesores de lengua experimentados, sin ningún tipo de indicación en cuanto al tipo de simplificación requerido, en el entendido de que los simplificadores realizarían su cometido "basados intuitivamente en su conocimiento de las dificultades de aprendientes extranjeros".

Lautamatti despliega los análisis correspondientes al texto original y versiones simplificadas en los respectivos cuadros y, una vez discutida la información ahí entregada, resume las características de la progresión topical en textos simplificados comparativamente con el texto original en términos del número de sub-tópicos por oración, del aumento o disminución del uso de progresión paralela o secuencial y de modificaciones en los niveles de profundidad topical.

El análisis de los distintos textos apoyado en la distinción binaria entre progresión paralela y secuencial revela algunas inadecuaciones de tal división, por lo que la autora procede a discutir algunos de los casos atípicos.

Puede concluirse, entonces, que la lecturabilidad de un texto no es determinada únicamente por rasgos tales como la longitud de las oraciones, la complejidad sintáctica o el tipo de léxico, todos de reconocida incidencia en tal proceso, sino que también por los tipos de desarrollo topical en un discurso determinado.

Este artículo, sugerente y particularmente bien estructurado, finaliza con algunos comentarios sobre el lugar de la simplificación en la enseñanza de lenguas extranjeras y sobre las posibilidades de una retórica contrastiva en relación con esta misma cuestión.

"Contrastive Rhetoric and Text-Type Research", de William Grabe, pone término a la segunda sección del presente libro.

Grabe destaca, particularmente, el considerable aporte de Kaplan (1966, 1972, 1982, 1983a, 1983b) en el ámbito de la retórica contrastiva y, a este respecto, pondera la necesidad de definir el significado y el alcance del término 'prosa expositiva'. Concretamente, propone la validación de una serie de supuestos relacionados con la posibilidad de definir la prosa expositiva objetivamente, en conjunto con la identificación de los sub-tipos posibles en este campo y, por último, con la determinación de las características e interrelaciones de tales sub-tipos. Todo, inicialmente, en relación con la lengua inglesa y, luego, con otras lenguas, configurando así una base adecuada para investigaciones posteriores en, precisamente, retórica contrastiva. El artículo en cuestión, entonces, propone "una forma de definir la comparabilidad de textos en dos o más lenguas".

La metodología es descrita a continuación. Se explica, en primer lugar, cómo, a efecto de construir una base de datos, se ha hipotetizado la existencia de quince agrupaciones de tipos de texto que abarcan desde publicaciones académicas en humanidades hasta las ciencias sociales a nivel de divulgación (*popular social science*). Ello "basado en afirmaciones y ejemplos en la literatura relacionada con la prosa expositiva" (Hinds 1979, Kroch y Hindle 1982). El contexto topical y la audiencia a que el texto se dirige constituyeron los parámetros sociolingüísticos para la interpretación de la variación existente en estos tipos de texto.

A partir de información aportada en la literatura correspondiente (Halliday y Hasan 1976, por ejemplo), se determinaron veintisiete variables sintácticas y seis variables de cohesión, a la espera de que

la teoría del discurso alcance un nivel de desarrollo suficiente como para ofrecer una descripción confiable de estructuras de coherencia cuantificables.

Una vez realizado el conteo de variables sintácticas y el análisis de variables de cohesión, se procedió a un análisis factorial para definir los parámetros textuales, como asimismo al análisis de grupos (*cluster analysis*) de los ciento cincuenta textos tendiente a "combinar los textos mismos en grupos, más que a combinar las variables en grupos".

A efecto de apoyar la discusión de los resultados que presentará más adelante, Grabe ofrece una breve revisión de los procedimientos empleados, desde las hipótesis teóricas que definen lo que es un texto y cuál es el comportamiento esperado de las variables, proponiendo categorías de organización de éstas, hasta el análisis de grupos ya mencionado.

La mayor parte de este trabajo está dirigido a la descripción y discusión de los resultados provistos por los dos tipos de análisis ya mencionados. La calidad de la descripción aquí presentada requiere de un grado importante de familiarización con los procedimientos estadísticos empleados. De hecho, los propios editores se refieren al hecho de que "Grabe utiliza sofisticados análisis estadísticos (e.g. análisis factorial, ANOVA, MANOVA, Duncan Means, etc.)".

El autor señala, a continuación, las limitaciones que reconoce en su estudio, a saber: la dependencia de las variables sintácticas y de cohesión seleccionadas, equivalente a suponer que los hallazgos logrados podrían haber sido diferentes con la incorporación de otras variables; por otra parte, el estrecho rango de variedad de textos examinados por los procedimientos estadísticos, es decir, la inclusión de otros tipos de texto habría determinado un mayor rango de variación y las discriminaciones establecidas habrían sido más convincentes.

En su último apartado, Grabe concluye que es posible definir tanto la prosa expositiva, percibida como un género de texto mayor y diferente, como también las distinciones de tipos de texto al interior de dicho género. Si la duplicación de tales definiciones y distinciones es también posible en una segunda lengua, se habrán establecido las bases reales para una retórica contrastiva. Se señala que muchas variables lingüísticas pueden cuantificarse a efecto de utilizarlas en análisis de tipo estadístico para, en una etapa posterior, lograr una mayor penetración en la problemática de la adquisición de las destrezas propias del alfabetismo. También en el ámbito de las cuestiones educacionales, se pondera la estrecha asociación entre el discurso expositivo y determinadas destrezas cognitivas, lo cual determinaría instancias de instrucción adecuadas.

Finaliza Grabe insistiendo en que una retórica contrastiva requiere, absolutamente, de la determinación de tipos de texto equivalentes en distintos idiomas que permitan, por consiguiente, el establecimiento de las correspondientes similitudes y diferencias.

La pertinencia de los imperativos que Grabe señala para los estudios de retórica contrastiva, la calidad de su análisis como asimismo las implicancias que el autor visualiza desde ya, permiten atribuir a sus planteamientos e investigación un alcance extraordinario.

En el amplio campo de los estudios comparativos de convenciones retóricas a través de diferentes culturas, la última sección del libro señalado reúne tres trabajos en relación con lenguas específicas: japonés, coreano y árabe.

John Hinds es el autor del primero de estos artículos: "Reader Versus Writer Responsibility: A New Typology". A partir de diversos intentos por establecer una tipología del lenguaje, Hinds aporta la propia, basada en la responsabilidad del emisor con respecto al receptor y viceversa. Específicamente, se refiere al hecho de que una comunicación efectiva en lengua inglesa es responsabilidad del hablante o escritor, en circunstancias de que esta responsabilidad en otras lenguas, el japonés, por ejemplo, se confía al auditor o lector.

Convenientemente discutida y acotada tal proposición, Hinds centra su reflexión en el uso de dos partículas en lengua japonesa, *ga* y *wa*, típicamente consideradas marcadores del sujeto ya sea que éste represente "información nueva e impredecible" o bien "información dada y predecible". Sin embargo, se dan frecuentes casos de violación de esta tendencia general, lo cual Hinds ejemplifica con un ensayo aparecido tanto en japonés como en inglés en una publicación japonesa.

Las aparentes desviaciones de la norma en el uso de *ga* y *wa* se explican en el contexto de la organización retórica del mencionado ensayo, a saber, un patrón establecido en japonés escrito que se

caracteriza por la inclusión de "subtópicos tangenciales relacionados" a continuación del argumento principal. La partícula *wa*, normalmente marcador de información dada, se utiliza en este caso para señalar información nueva, pero con algún grado de conexión con el tema general del ensayo, de alguna manera similar a un enunciado de transición en inglés. A diferencia de la lengua inglesa, estas transiciones deben ser aportadas por el propio lector en lengua japonesa, lo que equivale a asumir la responsabilidad por la completación exitosa del proceso de comunicación.

De este modo, Hinds ofrece elementos que avalan la tipología propuesta, concluyendo que "si la transferencia de patrones retóricos nativos existe" (Kaplan 1966, Hinds 1980, 1983, 1984a), puede anticiparse una nueva conceptualización del proceso de componer textos escritos durante la adquisición de una segunda lengua.

"Written Academic Discourse in Korean: Implications for Effective Communication", de William G. Egginton, se refiere, en términos generales, al discurso académico en lengua coreana y da cuenta de investigación en torno a un problema específico en este discurso.

El autor recoge información aportada por Kaplan (1972) sobre la estructura del discurso en coreano, el que se caracteriza por la 'indirección' (*indirection*), en el sentido de que el tema no es abordado directamente sino "en términos de lo que no es, más que en términos de lo que es". No obstante lo anterior, se da también en las publicaciones académicas en dicha lengua el estilo retórico lineal, propio del correspondiente discurso en lengua inglesa, por parte de autores con grados académicos o formación profesional en universidades de habla inglesa. Estas publicaciones tienen por objeto, naturalmente, transferir a la comunidad coreana la información adquirida originalmente en lengua inglesa. Ello ocurrirá ya sea ajustando los conceptos a la retórica más típicamente coreana, traduciendo del inglés al coreano dentro de los cánones retóricos del inglés, o bien asumiendo posiciones intermedias.

Cualesquiera de estas opciones significa limitaciones para una comunicación efectiva. En todo caso, la tendencia en los medios académicos coreanos pareciera corresponder a la segunda de estas opciones. Como quiera que sea, el caso de Corea, entre otros, ilustra importantes problemas en el campo de la transferencia de información derivados de los desajustes retóricos entre escritor y lector.

Se describe a continuación una experiencia realizada con treinta y siete estudiantes coreanos, a nivel de educación superior, recién llegados a Estados Unidos. Se hipotetizó que hablantes de coreano reproducirían más efectivamente información presentada en el marco retórico coreano tradicional, caracterizado por la indirección, que aquella ajustada al estilo retórico lineal propio de la lengua inglesa. Los sujetos fueron expuestos a la lectura y estudio de párrafos representativos de ambos estilos, solicitándose la evocación de la información ahí contenida tanto en forma inmediata como diferida. Para efectos de evaluación, los párrafos fueron analizados en sus cláusulas constituyentes. El análisis estadístico de los datos reveló que los sujetos experimentaron mayor dificultad para evocar la información en forma diferida cuando ésta se dio según el marco retórico lineal.

Proyectados estos hallazgos a nivel nacional, puede entenderse mejor el espíritu de la recomendación de Egginton al gobierno coreano de incorporar a sus esquemas educacionales en lengua inglesa un uso adecuado de los patrones retóricos lineales utilizados en el momento de la transferencia de información.

Shirley E. Ostler aporta el último de los trabajos incluidos en este libro: "English in Parallels: A Comparison of English and Arabic Prose". La autora ha orientado su investigación a problemas de retórica contrastiva en relación con las lenguas inglesa y árabe. Intenta explicar por qué la prosa expositiva de estudiantes procedentes de Arabia Saudita se caracteriza por un estilo reconociblemente extranjero, a pesar del relativo dominio de las formas gramaticales de la lengua inglesa por parte de los escritores.

Inicialmente, Ostler se refiere a los rasgos generales de los estilos retóricos de ambas lenguas, estableciendo para el inglés la preferencia por la subordinación, la omisión (*deletion*) y la variedad estructural. La lengua árabe, en tanto, fuertemente influida por la estructura de lenguaje oral típico del Corán, se caracteriza por el uso de construcciones paralelas y de 'fórmulas' equivalentes a los menos apreciados 'clichés' en lengua inglesa.

Los corpora que sirven de base a la investigación realizada por Ostler están formados por veintidós ensayos escritos en inglés por estudiantes originarios de Arabia Saudita y, por otra parte, por diez párrafos extraídos de otros tantos libros según determinados procedimientos. La autora establece las bases necesarias para la comparabilidad de estos textos y explica los índices utilizados en su análisis, a saber, 'unidades-T' (Hunt 1965) y 'bloques discursivos' (*discourse blocs*, Pitkin 1969, modificados por Kaplan). Una unidad-T es bien conocida como la unidad oracional más pequeña pero aun gramatical, en tanto un bloque discursivo es "aquella unidad que reconoce que varias ideas están relacionadas unas con otras en dos niveles, sintáctico y semántico"; las ideas de apoyo en un bloque discursivo se denominan 'unidades discursivas' (*discourse units*).

Los resultados del análisis de unidades-T revelan que los textos compuestos en inglés por estudiantes de habla árabe manifiestan, también en la segunda lengua, la tendencia al equilibrio entre cláusulas, típico de su lengua materna. En lo que concierne a bloques discursivos, el número de unidades discursivas por bloque es significativamente menor en los textos del corpus en lengua inglesa, tomadas de literatura en inglés, en comparación con los ensayos redactados por los hablantes de árabe.

La autora, adicionalmente, concluye que el estilo retórico manifestado por los estudiantes árabes en inglés refleja la relación entre el sistema retórico del árabe clásico y su sistema lingüístico.

Varias razones singularizan a *Writing Across Languages: Analysis of L<sub>2</sub> Text* como una importante publicación en relación con los problemas presentados por los estudios de discurso escrito en general y la actividad de composición en particular.

Las más recientes aproximaciones a los estudios y la práctica del escribir ponderan su valor no sólo como una actividad académica per se sino también y, principalmente, como una actividad que, entre otras consideraciones, estimula la reflexión, facilita la integración de nueva información y es una importante instancia de realización de la función heurística del lenguaje.

Ulla Connor y Robert B. Kaplan, los editores, han cautelado en su libro tal aproximación y los trabajos seleccionados se ubican sistemáticamente en esta perspectiva. Es así como la importancia atribuida a la percepción del texto no meramente como producto sino también en cuanto a proceso, que se destaca en la introducción, es recogida, implícita o explícitamente, por los demás autores. Recuérdense, por ejemplo, las distintas referencias a la posible incidencia del manejo del texto escrito en el aprendizaje-enseñanza de lenguas extranjeras, en políticas educacionales y en la transferencia de información.

En el campo específico de los estudios de lenguas extranjeras, los planteamientos básicos de Kaplan en torno a una retórica contrastiva, recurrentes en varios de los trabajos reunidos en este volumen, resultan especialmente sugerentes. Nos referimos, sobre todo, a los estudios de interlengua que constituyen la última sección que, si bien orientados a lenguas medianamente "exóticas", muestran la posibilidad de estudios similares en nuestro medio.

Atribuimos también gran importancia a la sólida base investigativa de la mayoría de los trabajos presentados. De una parte, las conclusiones ofrecidas en estos términos nos parecen, como es lógico, particularmente confiables; de otra, la cuidadosa descripción de metodologías y análisis de resultados que caracterizan estos artículos permiten formarse una impresión más acabada de los procedimientos a seguir en estudios equivalentes realizados por especialistas locales.

En lo inmediato, el libro está cuidadosamente anotado, se ofrece una comprehensiva bibliografía y, para cada artículo en particular, una sección con temas para estudio y discusión que permiten, además de su propósito específico, útiles referencias cruzadas y una vinculación expedita con otras cuestiones importantes en este campo, más allá de los temas específicos del libro.

En Freedman et al. (1987), se lee lo siguiente: "...el escribir, como producto y como proceso, es moldeado por, y moldea, un contexto social, un contexto que incluye la naturaleza de la tarea específica, los roles e interacciones de las personas involucradas y la estructura social y organizacional más amplia". En esta dirección, es posible apreciar con más propiedad el valor y el alcance que reconocemos al trabajo de Ulla Connor, Robert B. Kaplan y de sus colaboradores.

## REFERENCIAS

- FREEDMAN, S.W., A.H. Dyson, L. Flower y W. Chafe. 1987. *Research in writing: Past, present, and future*. Technical Report N° 1. Center for the Study of Writing. University of California, Berkeley, y Carnegie Mellon University, Pittsburgh.