

Investigaciones sobre lectura y escritura multilingüe desde las ciencias del lenguaje

daniel.cassany@upf.edu

Universitat Pompeu Fabra (Barcelona, España)

Web personal: <http://www.upf.edu/dtf/membres/professorat/personal/danielcass/index.htm>

1. Presentación

Agradezco al Instituto de Neurociencias de la Universidad de Guadalajara y al Institut Ramon Llull la invitación para poder compartir esta mesa redonda con el título *¿Por qué se aprende a leer y escribir en diferentes lenguas?*, en el marco de la XVIII FIL y de la invitación de honor a la cultura catalana. Es para mi un placer y un honor, tanto desde una perspectiva académica como personal, y espero poder corresponder a la misma con una aportación que enriquezca la mesa —y este volumen— y que suscite el debate y la reflexión entre el público.

Reconozco que el título de esta mesa me suscitó varias reflexiones. Entre las dos interpretaciones posibles (*¿qué explicación tiene el hecho de que aprendamos a leer en varias lenguas?* o *¿qué razones, intereses, necesidades, etc. impulsan a una persona a querer o tener que aprender a leer en varias lenguas?*), la primera resultaba mucho más plausible, pero me despertaba inquietudes por algunas presuposiciones que forzosamente implica —y que no asumo.

Por ejemplo, ¿realmente aprendemos a leer y escribir con la misma capacidad en diferentes lenguas?, ¿podemos alcanzar los mismos objetivos leyendo y escribiendo en varios idiomas? Claramente no: las capacidades que tenemos de comprensión y expresión escrita varían según los idiomas e incluso, dentro de un mismo idioma, los ámbitos culturales y los géneros discursivos —como mostraré más adelante. Leer y escribir son verbos transitivos, como sugiere Freire: leemos noticias, poemas, sentencias judiciales diagnósticos médicos o publicidad; escribimos correos electrónicos, notas personales o dedicatorias. Así, me considero competente escribiendo artículos académicos, informes de investigación y correspondencia en catalán, español y —bastante menos— en inglés; solo mediocre escribiendo noticias periodísticas en catalán y español, nefasto —si lo intentara —en inglés... y no voy a decir nada de escribir poesía en cualquier lengua... Pero la situación resulta todavía más complicada con el uso de las TIC: a partir de un programa de TAO (Traducción Asistida por Ordenador) que ofrece gratuitamente Internet y con la ayuda de mi escaso alemán —aprendido hace veinte años— y del diccionario, puedo comunicarme por correo electrónico con mis amigos bávaros. ¿Debo considerar esta práctica como un ejemplo de lectura y escritura en otras lenguas?

La segunda presuposición que puede inferirse del título —aunque más débilmente— es que resulta extraño o novedoso el hecho de leer y escribir en varios idiomas, puesto que nos planteamos el por qué. ¿Lo habitual es aprender a leer y escribir en una sola lengua?, ¿lo corriente es el monolingüismo? De ningún modo: Richards y Rodgers (2001: 13) estiman que el 70% de la población mundial actual es multilingüe. Aunque esta cifra se refiera a las habilidades orales y aunque la tecnología de la escritura requiera un aprendizaje formal mucho más costoso que el habla, parece inverosímil o escasamente razonable considerar la literacidad monolingüe como la práctica más corriente o generalizada y la multilingüe como la rara, novedosa o curiosa. En el ámbito específico de la investigación científica —que comentaré más adelante—, Joy Burrough-Boenisch (1999: 303) menciona que aproximadamente el 40% de los lectores de *Nature* no tienen el inglés como lengua materna, como tampoco el 69% de los miembros de la *European Association of Science Editors* que editan boletines en esta lengua y que responden a una encuesta de la

investigadora. En definitiva, aprender a leer y escribir en varias lenguas es algo habitual en numerosas comunidades (como la de investigación científica) y en muchas escuelas de buena parte del mundo.

Para rematar estas dos reflexiones, vale la pena mencionar el reciente *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas*, del Consejo de Europa (2001), que organiza y estandariza curricularmente la enseñanza de idiomas en Europa y que no solo promueve el multilingüismo sino actitudes y representaciones sobre las lenguas y su aprendizaje que sean más cercanas a la realidad y a nuestros conocimientos científicos: por ejemplo, se fomenta la idea de que aprendemos lenguas —y también lectura y escritura— a lo largo de toda nuestra vida, desde que nacemos hasta que morimos; o que lo que sabemos hacer con cada idioma —leyendo y escribiendo— varía sin uniformidad según las situaciones, los objetivos, los temas, los géneros, etc. Por esta razón, resulta imprescindible determinar lo que somos capaces de hacer en cada idioma, los tipos de textos que podemos leer y escribir en cada caso.

Más allá de estas reflexiones, mi propósito es presentar de modo breve pero suficientemente claro algunas de las líneas de investigación que se están desarrollando actualmente en el campo de lo que técnicamente se denomina la *literacidad multilingüe* o la capacidad de leer y escribir en varios idiomas. Mi punto de vista es el de un lingüista aplicado al ámbito de la enseñanza aprendizaje de lenguas y los estudios que voy a comentar se sitúan en el ámbito de las ciencias del lenguaje. Voy a centrarme más en la producción de textos que en la comprensión y haré referencias tanto a la investigación básica como a su aplicación en el aula.

Desde las ciencias del lenguaje se pueden aportar tres grandes respuestas a la pregunta inicial, según la orientación básica que se adopte: la perspectiva lingüística (que toma como objeto de estudio el idioma o el texto), la psicolingüística (que estudia a los lectores-escritores que procesan el texto) y la sociolingüística (que tiene en cuenta las relaciones entre el texto y los sujetos con la comunidad de habla a la que pertenecen), como podemos ver en los siguientes ejemplos:

- (1) Es una ciudad muy bonita.
- (2) Llegué anteayer pero todavía me despierto a las 4 de la madrugada.
- (3) Esta ciudad es republicana.

Desde la perspectiva lingüística, el contenido de 1 procede de la suma de los significados de sus palabras, según las reglas sintácticas; el significado radica en el texto y es relativamente estable, neutro, único; leer requiere conocer y procesar las reglas lingüísticas del idioma, que es lo que hay que aprender y enseñar. Desde la perspectiva psicolingüística, para encontrar coherencia en 2 el lector debe aportar mucho conocimiento previo al enunciado: por ejemplo, que el yo ha llegado de Barcelona (España) a este evento que tiene lugar en Guadalajara (México) y, puesto que hay siete horas de diferencia horaria entre estas dos ciudades en esta época y que este hecho produce desfase en los ritmos biológicos, el sujeto no puede dormir por la noche. En consecuencia, el significado se aloja en la mente del lector, puesto que este aporta información imprescindible que no está presente en el texto; leer requiere poder hacer las inferencias, aportar la información previa necesaria, formular las hipótesis, de modo que no es solo una cuestión de dominar la estructura del idioma.

Finalmente, desde la orientación sociocultural, el significado de 3 varía notablemente según la comunidad en que se inserte este mensaje e independientemente de las inferencias que haga el lector: en Catalunya significaría que la ciudad mencionada tiene un alcalde —o una mayoría ciudadana— simpatizante de Esquerra Republicana de Catalunya, el partido nacionalista; en el resto de España, que la ciudad es antimonárquica, pero en Perú, contrariamente, tiene un valor histórico: indica que la ciudad fue fundada en la época de la República y no en la incaica o en la colonial. De manera que si bien el significado se

construye en la mente del lector, tiene su origen en la comunidad cultural a la que pertenecen el autor y el lector, de modo que debemos prestar atención a las formas que adquieren las prácticas de literacidad en cada contexto histórico-social; el significado es relativo y también depende de estas variables.

En los siguientes apartados voy a presentar las respuestas que ofrecen estas tres perspectivas a la pregunta formulada.

1. El análisis de géneros discursivos

Desde una perspectiva lingüística, aprendemos a leer y escribir en diferentes lenguas porque aprendemos el léxico y las reglas fonó-ortográficas, morfosintácticas y discursivas con que se estructura cada idioma. Por supuesto, cada teoría lingüística (estructuralismo, generativismo, cognitivismo, etc.) aporta una descripción particular de la lengua, que ofrece matices relevantes. Las gramáticas oracionales se centran en la estructura de esta unidad mínima, mientras que la lingüística del texto toma el discurso como objeto de investigación, y el análisis del discurso aporta quizás la descripción más completa, al incorporar teorías, autores y conceptos procedentes de la pragmática, la sociolingüística, la filosofía del lenguaje, etc.

Seguramente el modelo teórico que hoy despierta más adhesiones en el ámbito educativo de la literacidad es el denominado *análisis de género* (Swales 1990, Berkenkotter y Huckin 1995, Johns 1997 o Hyland 2002 y 2003), que utiliza el concepto de *género discurso* como unidad de análisis, en la investigación, y de aprendizaje, en la docencia. No es solo que sea seguramente el que adopta una perspectiva más general, al incluir todo tipo de planos de análisis, sino también el que ha sido propuesto específicamente con el propósito de centrarse en el aprendizaje de la lectura y la escritura. Un género discursivo aglutina los múltiples conocimientos lingüísticos y socioculturales que debe poseer un lector-escritor para poder comunicarse eficazmente en una determinada comunidad idiomática y cultural. Siguiendo la tradición retórica clásica y las ideas de Bajtín, *género* es el grupo de textos que comparten unos mismos parámetros contextuales (propósito comunicativo, rol y estatus del emisor y del receptor, tipo de interacción, ámbito social, etc.) y recursos lingüísticos (secuencias discursivas, formas de cortesía, estilo, fraseología y terminología, diseño, etc.), reconocidos socialmente por los propios usuarios. En una comunidad, cada esfera o ámbito de actividad (trabajo, ocio, ciencia, familia, política, deportes, etc.) construye sus géneros particulares, a partir de la utilización social que reciban y de su tradición histórica.

A título de ejemplo, uno de los géneros más analizados es el artículo de investigación científica en la comunidad anglófona, que ha sido descrito desde perspectivas sincrónicas y diacrónicas. Sin entrar en detalles, este género nace en el siglo XVII a partir de las cartas personales breves con las que los científicos europeos se comunicaban sus hallazgos, para evitar la censura política y religiosa y para prescindir de los lentos y costosos procesos de impresión. El estudio longitudinal de boletines de la época (*Philosophic Transactions of the Royal Society of London* desde 1665 o *Physical Review* desde 1833; Bazerman 1988) muestra que en estos ámbitos concretos ciencias físicas:

- a) el concepto de 'experimento' evoluciona paulatinamente desde cualquier tipo de experiencia hasta el actual diseño de 'investigación intencional', situada en un campo específico, con unos objetivos y unas hipótesis que deben comprobarse;
- b) con el tiempo aumenta la importancia y la extensión del apartado de *Metodología*, de modo que los lectores del artículo puedan reproducir y validar la experiencia reseñada,
- c) también se incrementa el número y la especificidad de las citaciones de referencias bibliográficas, centradas cada vez más en los datos que se comentan.

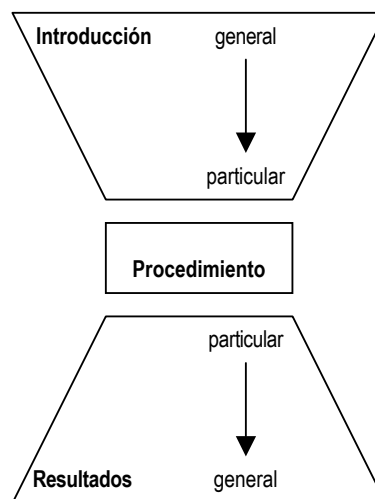
Del mismo modo, el estudio comparativo de las formas de cortesía usadas para discrepar (Salager-Meyer y Alcaraz Ariza 2001; Salager-Meyer, Alcaraz Ariza y Zambrano 2003) muestra la preferencia contemporánea en los artículos de medicina por el estilo más neutro e indirecto (3), a diferencia de las modalizaciones (halagos: *autorizada*, *maestro* y *eminente*) y de las personalizaciones habituales en 1 y 2:

- (1) Permítanos el Sr. Ponte que, hoy por hoy, apoyados en el estado actual de nuestros conocimientos, no participemos de su autorizada opinión. [1885]
- (2) Terminantemente y sin vacilación alguna, no podemos estar de acuerdo con los resultados del maestro y eminente práctico Sr. Ribas Pujol. [1880]
- (3) Así, nuestros resultados no confirman la opinión de que la aparición de la neuropatía diabética no se relaciona exclusivamente con la edad del paciente, sino también con la duración de la enfermedad. [1994].

En conjunto, estos estudios prueban no solo la existencia de un proceso histórico-social de desarrollo paulatino del género artículo científico (contra la percepción más popular de que se trata de una estructura 'natural' e inmutable), sino también el hecho de que su formato y estructura varían según las ciencias y las épocas particulares y, además, reflejan en cada momento la epistemología particular de la ciencia correspondiente.

En un plano sincrónico, numerosos estudios describen los rasgos discursivos y léxico-gramaticales del artículo científico, conocido por su estructura estándar de *IMRD*: *Introducción*, *Metodología*, *Resultados* y *Discusión* (también conocida como *IMRAD*, con la *A* para *and*). Entre otros, Hill et al. (1982) representa con este esquema la estructura general del artículo. Swales (1990: 141) se centra en la *Introducción* e identifica sus tres *secuencias* (*moves*) principales, que también constan de varios pasos:

- 1) el autor establece un territorio o campo de estudio (pide atención, generaliza, revisa investigaciones previas, etc.);
- 2) el autor identifica un agujero o nicho (formula preguntas, sigue la tradición, etc.), y
- 3) el autor ocupa el nicho con el trabajo que presenta (plantea objetivos, avanza resultados, muestra la estructura del texto, etc.).



Ngozi Nwogu (1997) identifica y caracteriza lingüísticamente las 11 secuencias más habituales, sistemáticas u opcionales, que se utilizan en los artículos médicos. En ambos casos, *secuencia* se refiere a un número variable de oraciones contiguas, con características comunes, que desarrollan una misma función parcial en el conjunto del documento y que constituye una unidad discursiva superior a la oración e inferior al apartado.

No resultan menos sugerentes las investigaciones sobre cómo los lectores de artículos científicos lidian estratégicamente con la estructura IMRD. Los físicos estudiados por Barzerman (1985) leen primero la *Introducción* y después la *Conclusión*, saltándose el resto, para archivar el texto y citarlo después; los científicos que analizan Berkenkotter y Huckin (1995) siguen este recorrido: *Título* → *Abstract* → *Gráficos y tablas visuales* → *Resultados* → *Discusión o Introducción* (según los casos); pero si leen un artículo de un tema desconocido tienden a seguir más fielmente la estructura IMRD. Burrough-Boenisch (1999) muestra que el orden de lectura de estos apartados, incluyendo la *Bibliografía*, varía para un mismo lector según esté leyendo como científico que quiere enterarse del contenido (ámbito privado) o como revisor

anónimo o editor de la revista en la que se va a publicar el artículo (ámbito público); así, algunos científicos se fijan primero en la *Bibliografía* citada para formarse una opinión sobre el enfoque y la tradición del estudio, otros dejan la *Metodología* para el final por ser el apartado que aporta menos datos nuevos, etc. El mismo estudio también demuestra que los científicos que leen en inglés como segunda lengua son sensiblemente más fieles a la estructura IMRD. De algún modo, esta estructura parece indicar un camino más lógico o “seguro” de comprensión, cuando no se conoce muy bien el tema o el idioma. Pero, en conjunto, las conclusiones muestran que los lectores científicos aprovechan el esquema estandarizado IMRD para crear una estrategia personal de lectura, según cuál sea el propósito de la tarea.

En resumen, de acuerdo con este planteamiento, aprender a leer y a escribir significa aprender el conjunto de conocimientos gramaticales, discursivos, pragmáticos y socioculturales que exige cada uso lingüístico particular en cada contexto, dentro de cada comunidad, o sea: cada género. En el caso del artículo de investigación, dentro de la comunidad científica internacional, que usa el inglés como lengua franca –y que es, sin duda, uno de los géneros que cuenta con más lectores y autores no anglófonos–, debe aprenderse no solo la sintaxis y la terminología propia de cada campo del saber, sino también la organización del discurso, las secuencias discursivas que lo componen, los recursos lingüísticos propios de cada una, las formas de cortesía adecuadas (para presentarse como autor en el texto, para discrepar o coincidir con otras investigaciones, para posicionarse respecto de los datos, etc.), los roles que adoptan lectores, autores y editores, etc. Quizás lo único que no sea imprescindible aprender de un género sea su historia particular, como demuestra el hecho de que la ingente cantidad de científicos que publican sus *papers* en boletines de calidad ignoren la curiosa historia del nacimiento y el desarrollo de este género o las sutiles variaciones que presenta según la disciplina.

2. Procesos cognitivos de composición

Desde una perspectiva psicolingüística, aprendemos a leer y a escribir comprensivamente no solo porque conozcamos la estructura y los recursos de los idiomas o incluso las características de los géneros discursivos, sino también porque hemos desarrollado unos procesos cognitivos superiores que nos permiten utilizar dichos recursos para construir significados. Para leer, actualizamos nuestro conocimiento previo ante un texto, formulamos hipótesis, inferimos significados presupuestos, confirmamos o rechazamos las hipótesis, etc. Para escribir, elaboramos propósitos comunicativos, analizamos al lector, generamos ideas, las organizamos, traducimos las ideas a palabras, revisamos nuestras representaciones y el texto, etc. En otros lugares hemos detallado las investigaciones y las teorías que exponen con detalle esta orientación de la literacidad (Cassany 1987 y 1999), de la que ahora solo nos interesa recordar que los tres grandes procesos que se suelen reconocer en la composición escrita son la *planificación* (que incluye la construcción conceptual del significado, la elaboración de planes, el análisis y la formulación de intenciones comunicativas, etc.), la *textualización* (que incluye la elaboración de la prosa, la construcción del texto) y la *revisión* (que incluye la evaluación y la reformulación de los planes, las ideas y el texto).

En este marco, cuando leemos o escribimos en una segunda lengua (L2 a partir de aquí), surgen las cuestiones fundamentales de si usamos estos procesos cognitivos del mismo modo que en nuestra lengua materna (L1 a partir de aquí) o de si podemos transferirlos de un idioma a otro, de una situación a otra, etc. En el campo de la escritura en L2, las investigaciones ofrecen algunas respuestas (McKay ed. 1984; Reid 1993; Kroll 1990; Guasch 2001), a partir de la comparación de la conducta que desarrollan sujetos expertos e inexpertos escribiendo en L1 y L2.

En primer lugar, las conductas compositivas experta e inexperta son similares en ambas lenguas, aunque la escritura en L2 presente algunas especificidades, que sintetiza el siguiente esquema (Guasch 2001: 47):

Efectos del menor conocimiento de L2:	No se automatiza el uso de determinados aspectos de la composición; Hay conocimientos lingüísticos reducidos.
Planificación:	Menos atención a los objetivos globales; menos planificación global del texto.
Textualización:	Más pausas que en la composición en lengua materna; más consulta de materiales auxiliares; atención prioritaria a dar forma lingüística a las ideas; poca atención a la corrección formal.
Revisión:	Menor tendencia a producir nuevos borradores; más dificultad para atender simultáneamente a los aspectos locales y globales del texto.
Proceso de composición en general:	Más implicación en las tareas de composición; necesidad de más tiempo para escribir; uso de la lengua materna durante la composición; descubrimiento simultáneo de ideas y material lingüístico; producción de textos más breves.

En segundo lugar, el redactor experto en L2 aprovecha su experiencia escritora y transfiere a aquella los procesos cognitivos de composición desarrollados en L1. Aunque algunos expertos aceptan la hipótesis de una *competencia subyacente común* en bilingües y muchos más postulan —de modo más prudente— la *transferencia* de procesos compositivos de una lengua a otra, la investigación muestra que dicha transferencia no es automática o sistemática, sino que sólo se produce en determinadas circunstancias. Siguiendo a Guasch (2001: 137), para que se produzca transferencia de una lengua a otra, el aprendiz debe:

1. Tener un mínimo nivel de dominio de la L2. Las personas con escasos conocimientos lingüísticos o con dificultades para ponerlos en práctica en el contexto compositivo no pueden desarrollar los procesos implicados en la construcción de un texto. En este sentido, el dominio lingüístico del idioma parece actuar como un factor *facilitador* o *obstructor* de la composición.
2. Tener la capacidad de reestructurar las habilidades desarrolladas en lengua materna a las exigencias derivadas del código de la L2 y de los nuevos contextos de producción. Esta capacidad exige un grado de conciencia suficiente sobre las diferencias lingüísticas entre los idiomas usados para escribir y sobre los propios procesos de composición.

Pero cabe recordar que no necesariamente todas las personas que han terminado la educación general básica —y que se contabilizan en las estadísticas como ‘alfabetizadas’— han desarrollado en su L1 los mencionados procesos de composición. He escuchado varias veces a españoles de más de 40 años decir algo así como “estudiar inglés me resultó muy útil no solo para poder hablar inglés, sino también para escribir en español, porque en las clases me facilitaron unas pautas que luego utilicé para elaborar los textos en mi trabajo”, o sea, que también puede ser posible desarrollar determinados procesos cognitivos en situaciones de escritura en L2 para luego, cuando se producen contextos de producción en L1, transferirlos a esta.

Finalmente, otro asunto que merece interés en la escritura en L2 es el uso que pueda hacerse de la lengua materna en la composición del texto en otro idioma. Cabe destacar que la tradición metodológica de aprendizaje de lenguas —con claras secuelas conductistas— ha estigmatizado tanto la traducción del idioma que se está aprendiendo al materno como el uso de este para desarrollar cualquier actividad comunicativa con el otro: el ideal imaginado es que el aprendiz-usuario debe llegar casi a “pensar” en L2. Pero las investigaciones citadas muestran, al contrario, que es muy corriente el uso de la lengua materna durante la composición en segundas lenguas, en situación de escritura compartida entre varios autores,

como hemos experimentado muchos investigadores y docentes al tener que resumir nuestros trabajos en inglés: mientras escribes en esta lengua, hablas con tus colaboradores en español o en la lengua habitual de comunicación.

En concreto, las funciones que desarrolla la lengua materna son variadas e importantes: facilita que el autor pueda acceder de modo más directo a su memoria, favorece el control del texto escrito en L2 con los datos de la L1, facilita el control general de la tarea compositiva o incluso la interacción con los compañeros coautores. En general, hablar con la lengua materna facilita que la composición no se interrumpa ante dificultades idiomáticas en la L2 con que se escribe y permite solventar problemas de generación de ideas, de búsqueda de vocabulario o de reorganización de las ideas.

También se ha encontrado que el uso de la lengua materna durante la composición es más frecuente con aprendices principiantes o con escaso dominio del segundo idioma, con temas relacionados con la cultura de origen del aprendiz o con temas desconocidos por el aprendiz, que exijan buscar y organizar información. En concreto, parece que el acceso a la información enciclopédica que tiene el aprendiz se realiza en la lengua en que fue almacenada. Por todos estos motivos, la investigación considera negativa la prohibición de hablar en L1 cuando se está escribiendo en L2 –lo cual suele suscitar mucha sorpresa entre los docentes.

La investigación también aporta recomendaciones interesantes para la práctica docente, fundamentadas en los datos anteriores. Así, es importante evitar que las lagunas en el conocimiento de la L2 bloqueen el proceso de composición del texto. Para ello, parece adecuado suministrar previamente a los aprendices el caudal lingüístico necesario (o *input*): el léxico y las estructuras de los textos que vayan a escribir, modelos de textos, permitir la consulta de materiales de apoyo (diccionarios, gramáticas), etc. También parece relevante organizar las tareas de composición por fases o etapas sucesivas, que permitan desplegar los diferentes procesos compositivos, de manera que el aprendiz pueda transferir a la composición en L2 lo desarrollado en la composición en L1. Finalmente, los aprendices pueden usar la *redacción en voz alta en español*, durante la fase de textualización, para buscar distintos modos de formular las ideas, y para *escuchar* el tono o sonido de su prosa.

No quiero terminar este apartado sin hacer algunas menciones a la lectura. La idea muy aceptada y demostrada de que los procesos de lectura y escritura presentan interconexiones importantes entre sí (Parodi 2003) o de que la mencionada transferencia interlingüística de los procesos de composición también tiene su equivalencia en el plano intralingüístico entre habilidades receptivas y productivas (Guasch 2001), nos permite asumir que la respuesta que hemos aportado a la pregunta de la mesa para la producción escrita debe de tener planteamientos parecidos para la lectura. Pero no hay que presuponer, como sugiere Bernhardt 2003 en un reciente estado de la cuestión, que los procesos de lectura en lengua materna y segunda sean equivalentes; para esta autora resulta ingenuo o pretencioso suponer que las diferentes memorias necesarias para leer (visual, fonológica, sintáctica, etc.) funcionan del mismo modo en idiomas que tipológicamente y culturalmente pueden ser muy distantes.

3. Retórica contrastiva, multiliteracidad y perspectiva crítica

Desde una perspectiva sociolingüística, leer y escribir son actos comunicativos *situados* en una comunidad de habla, organizada según unos parámetros establecidos, de modo que la respuesta de por qué conseguimos comunicarnos por escrito en diferentes idiomas debe atender forzosamente a la interrelación del texto y los interlocutores con el orden establecido de la comunidad. Puesto que cada grupo humano no solo habla un idioma o un dialecto diferente, sino que utiliza el lenguaje de maneras radicalmente diferentes (en retórica, cortesía, estilo, etc.), el hablante que lee o escribe en un segundo idioma debe

resolver también el problema de comprender y aprender a usar el segundo lenguaje en las formas y los usos propios de la nueva comunidad. Me voy a referir a los tres tipos de estudios que menciona el subtítulo de este apartado, que comparten muchos puntos de vista (y que es la orientación en la que estoy trabajando hoy en día; ver Cassany, en prensa).

3.1. Retórica contrastiva

Varias corrientes toman como objeto de análisis comparativo el uso lingüístico en diferentes comunidades. La *lingüística contrastiva* identifica las diferencias formales (fonológicas, sintácticas, léxicas) entre idiomas. Otros estudios próximos a la *antropología lingüística* y a la *etnografía de la comunicación* exploran de modo general las relaciones entre lenguaje y cultura, con descripciones empíricas y contextualizadas de cada uso (Duranti 1997; Goddard y Wierzbicka 1997). Pero quizás la aproximación que ofrece datos más útiles para atender a la pregunta que estamos tratando de responder sea la denominada *retórica contrastiva* (Connor 1996 y 2001), que analiza las diferencias y las similitudes en el uso de la escritura en diferentes idiomas y comunidades; esta orientación está vinculada con la enseñanza de segundas lenguas y aspira a generar datos y formular teorías que contribuyan a mejorar la formación del lector-escritor plurilingüe.

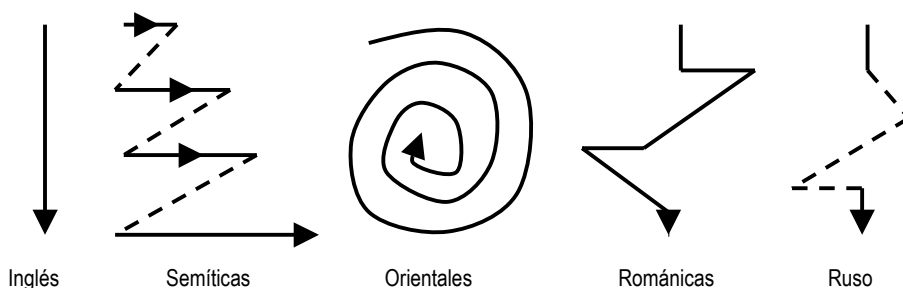
Dicha corriente se sustenta en una concepción “débil” de la conocida hipótesis de Sapir-Whorf sobre el relativismo lingüístico, por la que un idioma influencia la percepción y el pensamiento de una determinada manera, por oposición a una concepción “fuerte” de dicha hipótesis —hoy bastante abandonada—, por la que el lenguaje controlaría el pensamiento y la percepción. Según la concepción débil, la hipótesis de Sapir-Whorf debe aplicarse a la *actuación* del hablante, al uso real del lenguaje, y no a su *competencia*, a sus conocimientos lingüísticos generales. Al hablar o escribir una segunda lengua, la estructura del idioma materno influencia inevitablemente la producción verbal en forma de interferencias en todos los planos lingüísticos, desde la fonética hasta la organización del contenido y las formas de enunciación, al margen de la que la percepción y el pensamiento en ambas lenguas sean o no diferentes.

Para la retórica contrastiva, cada comunidad desarrolla socio-históricamente unos usos lingüísticos particulares, que adoptan tendencias retóricas propias. Puesto que leer y escribir son actos culturales, insertados en sociedades y contextos (disciplinas, ámbitos) irrepetibles, cada uso lingüístico desarrolla también una forma retórica propia que reconocen y usan los interlocutores implicados. Más allá de los rasgos gramaticales de nivel oracional, el principal interés se centra en el plano discursivo y pragmático: la función del texto, los roles de autor y lector, las formas de cortesía, la selección y organización del contenido, la estructura de la argumentación, etc.

En uno de los estudios fundacionales más famosos y reproducidos (conocido como “el artículo de los garabatos”), Kaplan (1966; matizado posteriormente en 1987) analizaba la organización del párrafo (*patterns*) en ensayos escritos en inglés como segunda lengua por estudiantes universitarios procedentes de varias partes del mundo, con el propósito de explorar la influencia de los usos retóricos de la lengua y la cultura maternas en inglés. El autor identificó cinco tipos diferentes de organización, que representó con los diagramas de más abajo.

Según el estudio, los autores anglófonos seguían una estructura lineal, al plantear de modo directo su tesis o idea relevante, seguida de los argumentos o el desarrollo específico de la misma. En cambio, los estudiantes de origen semítico utilizaban una organización basada en cláusulas coordinadas con muchos paralelismos y comparaciones; los autores orientales preferían una aproximación indirecta al tema, llegando al punto central solo al final, y los estudiantes rusos o con lenguas maternas románicas incluían

digresiones y comentarios apartados del tema central del párrafo. En conjunto, el análisis demostraba la transferencia de los patrones retóricos habituales de la lengua materna al inglés.



Por supuesto, el estudio fue acertadamente criticado por etnocéntrico al tomar el inglés como punto de referencia; por incompleto, al analizar solo producciones en inglés como segunda lengua, prescindiendo de la experiencia escritora previa o simultánea en lengua y cultura materna de los sujetos; por impreciso, al agrupar en una misma categoría idiomas y culturas que pueden presentar diferencias notables (por ejemplo, árabe y hebreo en un mismo grupo, o chino, japonés, coreano y tai en otro), y por incorrecto, al asumir por defecto que la transferencia al inglés de patrones retóricos de la lengua materna era negativo y que la norma de corrección adecuada es adoptar de manera acrítica el estilo dominante en una determinada comunidad. Pero con todos sus defectos, sin duda esta sugerente investigación abrió un nuevo campo de investigación y apuntó algunos datos provisionales que estudios posteriores han confirmado con algunas matizaciones.

Por ejemplo, varios estudios sobre el contraste entre árabe e inglés, citados por Connor (1996: 34-37), muestran que el árabe prefiere las estructuras coordinadas donde el inglés elegiría la subordinación, que la prosa árabe tiende a usar la repetición léxica como mecanismo de coreferencia (*el perro rompió la cadena; el perro se escapó*) o como recurso argumentativo en textos periodísticos, que las comparaciones y los paralelismos entre cláusulas son también corrientes y que, en conjunto, estos rasgos pueden deberse a la influencia del árabe clásico —y en concreto del Corán.

Respecto a las lenguas orientales, Hinds (1987: 150-152) establece una distinción tipológica entre idiomas que otorgan responsabilidad al autor (inglés y otras lenguas occidentales) e idiomas que la otorgan al lector (japonés, coreano y chino antiguo). En los primeros, el autor es habitualmente el encargado de dejar explícito y claro el significado del texto, de modo que cualquier posible ambigüedad o confusión se interpreta como un error suyo; los escritos suelen formular con concreción su tesis y aportar datos que la sostienen. En cambio, en el segundo grupo, el responsable último de comprender el significado es el lector y el escrito suele ser más “abierto” o menos explícito, con formulaciones menos directas; así, la prosa japonesa, por ejemplo, incluye marcadores discursivos que indican al lector que lo dicho debe interpretarse de modo global con datos previos no mencionados. Este hecho parece corroborar en parte la “aproximación indirecta” y la falta de explicitud que halló Kaplan en los escritos de autoría oriental.

Como se ha visto, la retórica contrastiva compara pares de lenguas para detectar diferencias en el plano estructural (*patterns*). Los escasos estudios sobre el español se centran en los discursos académicos y científicos y utilizan el inglés como punto de contraste, si bien no siempre se especifica qué variedades concretas de ambos idiomas se utilizan —lo cual sería relevante porque obviamente existen variaciones retóricas intralingüísticas entre el inglés y el español europeo y el americano. En resumen, estos son los principales hallazgos:

- Grabe y Kaplan (1996: 194) citan varios estudios que concluyen que la prosa académica española usa oraciones más largas y sofisticadas que la inglesa.
- Vázquez ed. (2001: 13-14) compara artículos científicos europeos, españoles e ingleses, y encuentra que en los españoles abundan las citas de autoridad para justificar afirmaciones y mostrar la erudición del autor, mientras que en los ingleses se da prioridad a la concisión y se usan solo las más imprescindibles. En los primeros, los ejemplos no tienen una función tan central como en los ingleses, en los que actúan de motor del texto. En los españoles hay más referencias despersonalizadas, que plantean problemas a los lectores no hispanos, acostumbrados a un estilo que explicita más el autor o responsable de cada afirmación. Finalmente, en los españoles escasean los desacuerdos, lo que sugiere la existencia de una norma de cortesía implícita de omisión de críticas o citas negativas, que no sería presente en la comunidad inglesa.
- Connor (1996: 52-53) menciona también varios estudios que coinciden en los aspectos siguientes. Los hispanohablantes parecen preferir el lenguaje elaborado y ornamentado, con una tendencia a las asociaciones libres entre las cláusulas, en estudios con varios sujetos (mexicanos, ecuatorianos y nativos anglófonos norteamericanos) y en diferentes niveles (universitario y elemental); también escriben oraciones más largas, con más pronombres y con preferencia de yuxtaposición o asociación libre de cláusulas (*loose coordination*). En concreto, los ensayos escritos por estudiantes mexicanos, usaban periodos más largos, con más oraciones ilativas o de continuación (*run-on sentences*), con más sinónimos y con más conjunciones aditivas y causales —en comparación con los ensayos equivalentes norteamericanos, que preferían las frases simples y usaban menos sinónimos.

Este último punto sin duda se refiere a la norma no escrita —pero conocida y respetada por todos los alfabetizados españoles— por la que es feo o malo repetir una misma palabra en pocas líneas y debe buscarse un sinónimo o una paráfrasis equivalentes, con todos los problemas de cohesión léxica y de confusión que a veces acarrea—; en cambio, la prosa inglesa permite sin más problemas un cierto grado de repetición de la misma expresión, lo que justifica la presencia de menos sinónimos en los citados ensayos norteamericanos.

Otra diferencia relevante que comentan algunos traductores se refiere a la dificultad para traducir discursos científicos ingleses al español: en inglés es habitual el uso de metáforas y comparaciones con hechos corrientes para explicar teorías científicas novedosas o complejas (*el agujero negro del espacio, el ADN en forma de cable de teléfono*, etc.) mientras que en español resulta menos habitual e incluso puede llegar a parecer un procedimiento retórico coloquial y falto de rigurosidad. Además, este ejemplo muestra la relación estrecha que existe entre los recursos expresivos (la metáfora), las formas de construcción del conocimiento en cada disciplina (explicar algo nuevo comparándolo con algo conocido) y los valores sociales que tiene la comunidad de ambos (positiva o negativa, según los casos). En definitiva, cada recurso retórico no es solo una opción verbal “neutra” o “azarosa” que haya tomado una determinada comunidad, sino una elección verbal que está vinculada con unos determinados procesos de pensamiento, de observación del mundo y de construcción del conocimiento.

Pero también cabe considerar que el estilo y los discursos que genera cada comunidad —con sus correspondientes estilos de pensamiento— no son ni mucho menos estáticos o inmutables. Los estudios diacrónicos mencionados más arriba sobre el artículo científico muestran como los géneros discursivos han evolucionado a través de la historia, como están siempre en proceso de redefinición. Los historiadores de la lengua inglesa reconocen que esta no siempre se usó de una forma simple (*plain*) como ahora y que en el pasado también fue corriente el estilo barroco y complejo. En este sentido, no podemos tomar las

características anteriores como prototípicas del español con relación al inglés, sino solo como tendencias estilísticas que mostraban determinadas variedades en algunos tipos de discursos a finales del siglo XX.

Por otro lado, la retórica contrastiva también se interesa por las variaciones discursivas intralingüísticas, que exploran las diferencias retóricas entre discursos procedentes de distintas comunidades epistémicas (el ámbito jurídico, científico y económico) o entre variedades de un mismo idioma (por ejemplo, una reclamación en Argentina, España y México). En este sentido, aunque no sea materia de esta charla, debemos recordar que los procedimientos expresivos usados en una sentencia judicial (citación de leyes, argumentación judicial, formulación de la sentencia) no tienen nada que ver con los del artículo científico (bibliografía, estadísticas, discusión de resultados) o de un informe de auditoría económica (objetivos del mismo, fuente de datos, conclusiones y recomendaciones), y también resulta obvio que la misma noticia internacional en *Clarín*, *El País* y *Excelsior* adopta formas periodísticas diferentes, más allá de las variedades dialectales argentina, española y mexicana.

En definitiva, para la retórica contrastiva podemos leer y escribir eficazmente en diferentes lenguas sin ambigüedades y confusiones porque, además de las reglas del idioma y del género discursivo, aprendemos las formas retóricas propias de cada comunidad idiomática y epistémica. Un último ejemplo de este hecho puede ser lo que ha sucedido en algunas ocasiones con el conocido proyecto universitario europeo Erasmus, de intercambio de estudiantes entre países de la comunidad europea: se cuenta que no es extraño que un estudiante con excelente nivel de idioma extranjero y con un buen conocimiento de su disciplina tenga dificultades para seguir sus estudios en otro país (donde se habla su segunda lengua) precisamente porque ignora las formas retóricas propias del mundo académico en aquel lugar, porque no sabe cómo debe redactar los exámenes, cuál es el tono que debe usar al hablar en clase, qué le van a pedir en un trabajo, etc. —o porque precisamente lo hace al estilo de su comunidad de procedencia y sus lectores extranjeros no saben reconocer otras formas retóricas.

3.2. La multiliteracidad

Otra línea de investigación estrechamente vinculada con la anterior es la *multiliteracidad* (*multiliteracies*). Con este término nos referimos, de modo general, al hecho de que leer y escribir hoy requiere dominar más de un idioma, diferentes registros, procesar géneros discursivos variados, que integran diferentes códigos (verbal, icónico, fotografía, etc.). Esto es muy corriente en la literacidad electrónica, en la que al atender correo electrónico o webs y foros de discusión se salta con naturalidad de una lengua a otra, de un registro coloquial a otro formal, de una comunicación privada que busca la picardía y el humor a otra pública que atiende al protocolo y la elegancia, de un discurso con puro texto a otro que integra video y fotografía, etc. Pero también encontramos situaciones de multiliteracidad en el mundo analógico, al leer un libro, responder una carta en lengua extranjera, recibir publicidad en casa, revisar un informe o una memoria en el trabajo, etc. En ambos casos, se trata de un auténtico *zapping* de literacidad.

Con un planteamiento etnográfico descriptivo, esta línea de investigación estudia tanto la integración de varios códigos en un mismo discurso (por ejemplo, webs plurilingües y multimedias) como el comportamiento que adopta el lector-autor multilingüe en la situación descrita de alternancia frecuente e inmediata de códigos. Varios estudios son análisis de caso de estudiantes de lengua extranjera y escritores plurilingües, en los que se explora cómo resuelve el sujeto el problema de tener que lidiar con retóricas diferentes, procedentes de diferentes comunidades e idiomas. Por ejemplo, Belcher y Connor (2001) piden a varios autores de lengua materna no inglesa, que han publicado textos científicos de éxito en su disciplina en aquella lengua, que expliquen cómo aprendieron a escribir en su lengua materna y en inglés, que diferencias retóricas hay entre las dos lenguas y entre sus comunidades epistémicas, y qué decisiones

han tenido que tomar ellos personalmente para posicionarse ante este hecho. Al tratarse de autores reputados, que sus respectivos lectores han encumbrado como líderes o autores de referencia, dichos estudios pretenden describir la conducta experta de la multiliteracidad, que puede servir de modelo para otras personas.

En general, los estudios de este tipo muestran las dificultades que experimentan los sujetos para gestionar, por un lado, los hábitos retóricos adquiridos con la escritura en lengua materna, y por otro, los requerimientos retóricos particulares —diferentes de los primeros— que exige la escritura en la segunda lengua. Algunos sujetos sustituyen voluntariamente los hábitos retóricos adquiridos en lengua materna por los impuestos por el segundo idioma; otros crean nuevas retóricas mestizas con la aportación de ambas retóricas, otros se resisten a abandonar su retórica materna o a aceptar las nuevas formas, etc. Suresh Canagarajah, nativo de Sri Lanka y docente de inglés, con títulos tan sugerentes como *Resisting Linguistic Imperialism in English Teaching*, es uno de los autores que más está trabajando en esta línea. En uno de sus más recientes trabajos (Canagarajah 2003: 159) se plantea superar los sugerentes pero atomísticos estudios de caso mencionados para empezar a teorizar con modelos generales que puedan dar cuenta de todas las conductas. En este sentido propone la siguiente clasificación provisional de estrategias de multiliteracidad:

Clasificación de estrategias de multiliteracidad

Estrategia	Voz	Ideología	Realización Textual
Acomodación (1)	monológico	no crítico	Coherente
Evitación (2)	monológico	no crítico	discordante
Oposición (3)	monológico	potencialmente crítico	discordante
Transposición (4)	dialógico	crítico	coherente
Apropiación (5)	dialógico	crítico	coherente

1: *Accommodation*; 2: *Avoidance*; 3: *Opposition*; 4: *Transposition*; 5: *Appropriation*.

Las cinco estrategias de la primera columna pueden ser descritas a partir de las siguientes variables:

- voz (dialógica o monológica)* según el estilo usado en la confrontación de los discursos procedentes de cada comunidad, para desarrollar un modo de expresión creativo;
- ideología (crítica o no)* según si presenta resistencia a los discursos y a las convenciones dominantes para introducir valores nuevos en el género discursivo, y
- realización textual (coherente o discordante)* según si elabora o no textos con tipos de retórica coherente, que puedan controlar las discordancias implícitas en los discursos divergentes que proceden de cada idioma y comunidad.

Está claro que la propuesta asume implícitamente que las mejores estrategias son las *dialógicas* (que no prescinden de ninguna voz o retórica particular), *críticas* (que resisten a las retóricas establecidas dominantes y aportan novedades) y *coherentes* (que son percibidas por la comunidad de lectores como lógicas, comprensibles o congruentes). Fijémonos ahora en la descripción y ejemplificación que hace el autor de cada una de las estrategias.

Acomodación es la estrategia de renuncia de las retóricas y las convenciones de la lengua materna para adoptar de forma acrítica y generalizada los planteamientos de la segunda lengua; la propia Ulla Connor, finlandesa afincada en Estados Unidos, representaría —según ella misma explica— esta estrategia en sus escritos, al renunciar al estilo contenido y diluido (*self-effacing*) de su finlandés natal por el estilo más

agresivo y egocéntrico (*self-affirming*) requerido en los EEUU. La estrategia produce textos coherentes y acrílicos que esconden las convenciones retóricas de la lengua materna.

La estrategia de *evitación* parece la más usada por los escritores con menos conocimientos lingüísticos (nivel intermedio, cita el autor) que renuncian a negociar retóricamente los conflictos de la escritura multialfabética. Aceptan las convenciones discursivas establecidas en la segunda lengua sin discusión y renuncian también a aportar a sus producciones en segundas lenguas el bagaje de su literacidad materna, pero no consiguen textos coherentes por su falta de competencia lingüística y escritora. Sus escritos presentan rasgos no deseados de retóricas procedentes de su lengua materna.

La *oposición* es la estrategia elegida por Sri, un estudiante de Sri Lanka (descrito por Canagarajah), que elige voluntariamente incorporar en sus escritos en inglés las tradiciones vernáculas orales de su lengua materna, de modo ideológicamente premeditado, si bien el resultado resulta discordante porque no hay posibilidad de negociar suficientemente las dos retóricas para conseguir una convención alternativa.

Las dos estrategias finales son más efectivas tanto retóricas como ideológicamente. La *transposición* consiste en crear un *tercer espacio textual* a partir de formas retóricas procedentes tanto de la lengua materna del autor como de la segunda lengua en que está escribiendo, si bien el tipo de discurso resultante se aleja tanto de uno como de otro; esta estrategia se ha demostrado poderosa para integrar todas las prácticas multilingües del autor y para crear un discurso coherente pero crítico y dialógico.

Finalmente, en la *apropiación* (usada por el propio autor) el escritor toma las convenciones del discurso dominante para conseguir sus propios objetivos; el autor infunde su voz y su punto de vista, procedente de la lengua materna, en las convenciones retóricas dominantes para crear un discurso coherente que es reconocido como propio por los lectores de segundas lenguas, pero que presenta visiones críticas y voces alternativas. Se trata para el autor de una estrategia diferente de la transposición, en el sentido de que esta elabora un tercer discurso, mientras que la apropiación toma las convenciones del discurso dominante como continente para verter sus retóricas propias de la lengua materna.

En resumen, esta línea de estudios aporta otra respuesta a la pregunta de por qué leemos y escribimos en varias lenguas: porque adoptamos estrategias eficaces de multiliteracidad, como la apropiación o la transposición, que nos permiten integrar las diferentes retóricas de cada idioma y elaborar discursos coherentes y críticos con la cultura dominante. Además, esta orientación rompe definitivamente con el criterio implícito que sustentan muchos estudios de retórica contrastiva de que el autor no nativo debe adoptar por obligación la retórica de la nueva lengua para poder comunicarse con ella, puesto que cada comunidad tiene sus propias formas; al contrario, la multiliteracidad plantea valores políticamente más correctos y justos, al entender que cada retórica es legítima en sí, que cada lector-autor tiene derecho a conservar las retóricas propias de cada una de sus lenguas, que cada idioma se enriquece con la aportación de retóricas foráneas y que el problema principal radica en encontrar una estrategia para poder negociarlas de modo coherente en un mismo discurso.

3.3. La perspectiva crítica

Muy brevemente para terminar, creo importante referirme a esta otra línea de investigación, que está estrechamente relacionada con la anterior —como sugiere el hecho de que *crítico/acrítico* sea una de las categorías descriptivas del cuadro anterior. La perspectiva crítica disfruta hoy en día de un gran interés tanto en el ámbito de las ciencias del lenguaje (con la corriente europea y latinoamericana del Análisis Crítico del Discurso) como de la literacidad (con todos los estudios australianos sobre literacidad crítica),

donde se realizan numerosas investigaciones de análisis de textos y de elaboración de materiales didácticos.

Inspirada en las ideas de Freire, esta orientación entiende que el acto de leer y escribir también tiene una dimensión política. Los textos no son meros recipientes de información neutra ni leer y escribir son solo actos biológicos o lingüísticos de (des)codificación de datos empíricos sobre el mundo. Los textos nunca son objetivos, siempre reflejan el punto de vista del autor, se posicionan ideológicamente y contribuyen a elaborar representaciones sociales sobre el mundo; al leerlos y escribirlos, reproducimos o repudiamos estas representaciones sociales, según cuál sea nuestra interpretación y nuestra respuesta a los textos. Además, las mismas prácticas de lectura y escritura son culturales (lo que se lee y escribe, cómo se lee o escribe, cuándo, por qué, quién, dónde, etc.), son particulares de cada comunidad y están estrechamente interrelacionadas con la organización de la propia sociedad (con los diferentes grupos o clases, con la repartición del poder, el ejercicio de la dominación, etc.); de este modo, al leer y escribir también reproducimos esta situación —si es de nuestro agrado— o, al contrario, nos planteamos rechazarla para construir otra mejor —si mantenemos una respuesta crítica de confrontación. Desde esta óptica, aprender a leer y escribir es una forma de conseguir poder para actuar (*empower*) respecto a esta situación social, para movilizarse en las cuestiones que afectan nuestra vida cotidiana.

Wallace (1992) presenta un buen ejemplo de investigación en el aula y de docencia crítica en un curso de inglés como segunda lengua para adultos extranjeros. La autora se propone trabajar críticamente la lectura de dos formas diferentes. En primer lugar, propone a los estudiantes que comparen las experiencias de lectura que tuvieron en su lengua materna y en inglés y que las contrasten con las de sus compañeros; esta simple actividad fomenta que el grupo tome conciencia de la gran diversidad de prácticas de lectura que se puede dar según la cultura de origen del sujeto y sus circunstancias personales. En segundo lugar, la investigadora propone tareas específicas para leer críticamente varios textos en clase, poniendo énfasis no solo en el contenido y la forma (*qué dice, cómo, con qué recursos*), sino también por los motivos pragmáticos que subyacen a la creación del texto (*quién lo escribió, por qué, para quién, qué pretende que tú hagas*). Wallace concluye que estas propuestas tuvieron éxito entre el grupo, que empezó a leer textos ingleses de la calle con una mirada más realista, madura y personal. La autora también comenta que los aprendices de lenguas segundas pueden tener un nivel de conocimiento lingüístico superior (metalenguaje, conciencia de procesos y usos lingüísticos) al que poseen los aprendices de lengua materna, de manera que resulta incluso más fácil aplicar este tipo de enseñanza con estudiantes plurilingües.

Desde esta perspectiva crítica, aprender a leer y escribir es aprender a aprovechar el poder que aporta la herramienta de la literacidad para construir un mundo mejor, según los intereses del sujeto. Entonces, podemos aprender a leer y escribir en diferentes lenguas porque aprendemos también el valor político que adquiere cada acto de lectura y escritura en cada una de las comunidades idiomáticas en que participamos, porque aprendemos a ejercer el poder en cada contexto.

4. Epílogo

Como hemos visto, las ciencias del lenguaje aportan numerosas y diversas respuestas a la pregunta que nos planteábamos. Cada orientación desentraña diferentes aspectos del acto de leer y escribir y el conjunto nos muestra la impresionante complejidad de estas actividades, tan aparentemente simples, que podemos practicar durante muchas horas cada día sin aparente dificultad.

Los estudios de género discursivo aportan un marco completo y rico (el género) para situar el inacabable conjunto de conocimientos y habilidades (ortográficos, morfosintácticos, léxicos, discursivos, pragmáticos) que requiere cada tipo particular de comunicación, en cada contexto. Las investigaciones psicolingüísticas sobre los procesos cognitivos de comprensión y composición nos muestran la enorme complejidad mental

que supone gestionar este conjunto de datos lingüísticos y culturales en cada situación particular de lectura, además de ofrecernos teorías que permitan entender cómo podemos utilizar unas mismas destrezas mentales para comunicarnos en dos lenguas. Finalmente, los estudios de retórica contrastiva, de multiliteracidad y de orientación crítica, destacan las interrelaciones que ofrece cada idioma con la cultura y la sociedad correspondientes; no solo identifican los conocimientos retóricos y socioculturales implicados en la literacidad, sino que ponen énfasis en la necesidad de entender esta práctica como un acto político implicado en la construcción de la comunidad.

Por supuesto, la investigación acota los campos de estudio y delimita los objetos para poder analizarlos con detalle, pero los hablantes leemos y escribimos sin percibir todas estas orientaciones y distinciones, usando de modo global —y en buena medida inconsciente— todo este caudal de información.

Bibliografía:

- BAZERMAN, Charles. (1985) "Physicists reading physics: Schema-laden purposes and purpose-laden schema", *Written Communication*, 2, 3-24.
- (1988), *Shaping Written Knowledge: The Genre and Activity of the Experimental Article in Science*, Madison, University of Wisconsin Press.
- BELCHER, Diane y Ulla CONNOR (2001) *Reflections on multiliterate lives*. Clevedon Multilingual Matters.
- BERKENKOTTER, C. Y HUCKIN, T. (1995), *Genre knowledge in disciplinary communication*, Hillsdale, Erlbaum.
- BERNHARDT, Elizabeth (2003) "Challenges to reading research from a multilingual world", *Reading Research Quarterly*, 38/1, 112-117.
- BURROUGH-BOENISCH, Joy (1999) "International Reading Strategies for IMRD Articles", *Written Communication*, 16: 3, 296-316.
- CANAGARAJAH, A. Suresh (1999) *Resisting Linguistic Imperialism in English Teaching*. Oxford University Press.
- (2003) "Practicing multiliteracies", en Matsuda, P. K.; Canagarajah, A. S.; Harklau, L.; Hyland, K.; Warschauer, M. (2003) "Changing currents in second language writing research: A colloquium.", *Journal of Second Language Writing*, 12, 151-179.
- CASSANY, Daniel (1988) *Descriure escriure. Com s'aprèn a escriure*. Barcelona: Empúries. Versión castellana: *Describir el escribir. Cómo se aprende a escribir*. Barcelona: Paidós. 1988.
- (1999) *Construir l'escriptura*. Barcelona: Empúries. Versión castellana: *Construir la escritura*. Barcelona: Paidós. 1999.
- (en prensa) *Tras las líneas. Sobre lectura crítica*. La lectura crítica. Barcelona: Anagrama.
- CONNOR, Ulla. (1996) *Contrastive rhetoric. Cross-cultural aspects of second-language writing*. Cambridge: CUP.
- (2001) "Changing Currents in Contrastive Rhetoric: New Paradigms", *XIX Congreso nacional de AESLA (Asociación Española de Lingüística Aplicada)*, Universidad de León, León, 3-5/5/2001. En: Moreno, A. I. y Colwell, V. *Perspectivas recientes sobre el discurso*, León: AESLA y Universidad de León, edición en CD-Rom.
- CONNOR, Ulla; KAPLAN, Robert B. ed. (1987) *Writing across languages: analysis of L2 text*. Reading (Mass.): Addison-Wesley.
- CONSEJO DE EUROPA. (2001) *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment*. División de Lenguas Modernas (Estrasburgo). Cambridge University Press. Versión española: *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza y evaluación*, Madrid: Anaya / Instituto Cervantes / MECED. Web Consejo de Europa: [http://culture2.coe.int/portfolio/inc.asp?L=E&M=\\$t/208-1-0-1/main_pages/welcome.html](http://culture2.coe.int/portfolio/inc.asp?L=E&M=$t/208-1-0-1/main_pages/welcome.html); web MECED: <http://cvc.cervantes.es/obref/marco/>.
- DURANTI, Alessandro (1997) *Linguistic Anthropology*. Versión castellana: *Antropología lingüística*. Cambridge University Press. 2000.
- FAIRCLOUGH, Norman ed. (1992) *Critical Language Awareness*. Londres: Longman.
- GODDARD, Cliff y WIERZBICKA, Anna. (1997), "Discurso y cultura", en T. A. VAN DIJK coord. (1997), *Discourse Studies: A Multidisciplinary Introduction. Volume 2. Discourse as Social Interaction*, Londres, Sage. Versión castellana: *Estudios sobre el discurso Una introducción multidisciplinaria. Volumen 2: El discurso como interacción social*, Barcelona, Gedisa, 2000: 331-365.
- GRABE, William; KAPLAN, Robert (1996) *Theory & Practice of Writing. An Applied Linguistic Perspective*. Londres: Longman.
- GUASCH, Oriol. (2001) *L'escriptura en llengües estrangeres*. Barcelona: Graó.
- HILL, S. S.; Soppelsa, B. F.; West, G. K. (1982) "Teaching ESL student to read and write experimental research papers", *TESOL Quarterly*, 16: 333-47.
- HINDS, John (1987) "Reader Versus Writer Responsibility: A New Typology", en Connor y Kaplan, 1987, 141-152.
- HYLAND, Ken (2002) *Teaching and Researching Writing*. Longman.
- (2003) "Genre-Based Pedagogies: A Social Response to Process." *Journal of Second Language Writing*, 12, 17-29.
- JOHNS, A. M. (1997), *Text, Role, and Context. Developing Academic Literacies*, Cambridge, CUP.

- KAPLAN, Robert (1966) "Cultural Thought Patterns in Intercultural Education", *Language Learning*, 16: 1-20.
- (1987) "Cultural Thought Patterns", en Connor y Kaplan 1987, 9-21.
- KROLL, Barbara. ed. (1990) *Second Language Writing*, Cambridge, CUP.
- MCKAY, S. ed. (1984) *Composing in a Second Language*. Nueva York: Newbury House.
- NGOZI NWOGU, K. (1997) "The Medical Research Paper: Structure and Functions." *English for Specific Purposes*, 16, 2, 119-138.
- PARODI, Giovanni (2003) *Relaciones entre lectura y escritura: una perspectiva cognitiva discursiva. Bases teóricas y antecedentes empíricos*. Ediciones Universitarias de Valparaíso de la Universidad Católica de Valparaíso (Chile). 2ª edición.
- REID, J. M. (1993) *Teaching ESL Writing*. Englewood Cliffs (NJ): Regents/Prentice hall.
- RICHARDS, Jack; RODGERS, Theodore S. (2001) *Approaches and Methods in Language Teaching*. Cambridge: Cambridge University Press. 2ª edición. Versión española: *Enfoques y métodos en la enseñanza de idiomas*. Cambridge: CUP.
- SALAGER-MEYER, Françoise y ALCARAZ ARIZA, M. A. (2001). "Lo cortés no quita lo valiente: la retórica de la discrepancia en el discurso médico escrito en español (1880-1899)". In J. C. Palmer, S. Postiguillo y E. I. Fortanet (eds.) *Discourse analysis and terminology in languages for specific purposes*. Col·lecció Estudis Filològics, 5 (pp. 15-24). Castelló: Publicacions de la Universitat Jaume I.
- SALAGER-MEYER, Françoise; ALCARAZ ARIZA, María Ángeles y Nahirana ZAMBRANO (2003) "The scimitar, the dagger and the glove: intercultural differences in the rhetoric of criticism in Spanish, French and English Medical Discourse (1930-1995)" *English for Specific Purposes*, 22 223-247.
- SWALES, John M. (1990), *Genre Analysis. English in academic and research settings*, Cambridge, CUP.
- VÁZQUEZ, Graciela, ed. (2001), ADIEU. *Discurso Académico en la Unión Europea*. Tres volúmenes y un CD: Guía didáctica del discurso académico escrito, El discurso académico oral y Actividades para la escritura académica, Madrid, Edilumen. En la red: <http://www.sprachlabor.fu-berlin.de/adieu/>
- WALLACE, Catherine (1992) "Critical literacy awareness in the EFL classroom", en Fairclough, Norman (1992) 59-92.