



VNIVERSIDAD
D SALAMANCA

Eva María Fernández Peláez

Cómo estructurar un ensayo argumentativo de corte humanístico.

Cómo estructurar un ensayo argumentativo de corte humanístico.

Tutor: Prof. Dr. Carlos Cabrera Morales

Alumno: Eva María Fernández Peláez

Máster oficial "La enseñanza del español como lengua extranjera"

Universidad de Salamanca

Curso 2008-2009

Índice

1. Justificación inicial	3
2. El alumno meta de este trabajo	4
3. Las competencias implicadas en la retórica contrastiva	7
4. La actitud del alumno	9
5. Un género. Dos tradiciones	11
5. 1. Presentación inicial	11
5. 2. La tradición inglesa	15
5. 3. Las tradiciones hispanas	18
6. Guía didáctica	22
7. Unidad didáctica	25
Ejercicios de sensibilización	25
Ejercicios de focalización	31
Ejercicios de producción	36
Soluciones	37
8. Anexo: Textos de la unidad didáctica	40
9. Bibliografía general	51
9. 1. Bibliografía utilizada	51
9. 2. Bibliografía citada	52

1. Justificación inicial.

Esta memoria de máster versa sobre las dificultades que la estructura del artículo científico (*paper, academic writing, essay* en la tradición inglesa) presenta a los angloparlantes. Nos centraremos en el artículo científico de corte humanístico o social y no en el tecnológico o natural, ya que este segundo se encuentra fuertemente influenciado por la estructura que este género toma en la lengua anglosajona debido a la hegemonía del inglés en el mundo científico.

La elección temática viene marcada por la necesidad de satisfacer el vacío que el método comunicativo puede dejar en el desarrollo de la argumentación escrita. Con frecuencia, las aulas de ELE tienden a dedicar un mayor esfuerzo al desarrollo de la narración y de la descripción, confiando el texto expositivo-argumentativo a la competencia que el alumno posee del mismo en su lengua materna. A esta negligente tendencia, se suma el hecho de que concretamente este género ha desarrollado dos tradiciones diferentes en la lengua inglesa y en la española.

El análisis del discurso contrastivo tuvo su auge a finales de los años 60 con el famoso artículo de KAPLAN (1966¹) en el que ponía en relación la noción de cultura con los textos científicos que se producen en esa cultura. KAPLAN seguía así la estela de la teoría del relativismo de SAPHIR-WHORF, que se basa en que la percepción humana está condicionada necesariamente por la lengua y por la cultura que desarrollamos. Con su trabajo, el autor comprobaba que esta teoría proporcionaba una respuesta válida en el análisis textual. Sin embargo, la retórica contrastiva sufrió múltiples críticas por su fuerte componente situacional y fue arrinconada tras el apogeo de los años sesenta.

Nosotros quisiéramos recuperar la relación que KAPLAN estableció entre los textos y la cultura que los produce, aunque matizando la controvertida implicación del condicionamiento de la cultura sobre el pensamiento humano. Mientras autores como PIERCE² sostienen que si Aristóteles hubiera sido mexicano en lugar de griego, su lógica hubiera sido radicalmente diferente y, como consecuencia, toda la filosofía y la ciencia del mundo occidental hubieran sido diferentes; nosotros tan sólo pretendemos trabajar con la noción de causalidad recíproca. La causalidad recíproca mantiene que todas las instituciones de una cultura- y por ende, los géneros discursivos- se encuentran hermanadas a través de la lengua de la comunidad y, a la vez, la lengua constituye el efecto y la expresión de una visión del mundo que se manifiesta en esa sociedad concreta. Esta concepción de causalidad recíproca ha sido asociada al “*Volkgeist*” o ley sobre el “espíritu del pueblo”. No obstante, tenemos que negar necesariamente la inmutabilidad asociada a este concepto de *Volkgeist* para el género. Los géneros son construcciones sociales que cambian en torno a las modas, a las creatividades individuales y al contacto con otras lenguas. Es decir, que la causalidad recíproca proporciona el vínculo necesario con la cultura pero al mismo tiempo deja libre el controvertido campo de la condicionalidad del pensamiento a partir de la cultura en la que uno nace.

Posicionándonos al lado de KAPLAN, no nos alejamos del concepto de comunidad discursiva presentado por SWALES (1990) o del concepto de comunidad epistemológica (ALCARAZ, 2007), pero sí nos alejamos de la hipótesis sobre la existencia de un discurso académico universal que se sustentaría en

¹KAPLAN, ROBERT. (1966). “Cultural Thought Patterns in Inter-Cultural Education” en *Landmark Essays on ESL Writing*. Silvia, Tony & Matsuda, Paul Key (editores). Hermagoras Press, 2001.

²KAPLAN, ROBERT. (1966). “Cultural Thought Patterns in Inter-Cultural Education” en *Landmark Essays on ESL Writing*. Silvia, Tony & Matsuda, Paul Key (editores). Hermagoras Press, 2001.

una comunidad discursiva internacional. Esta teoría ha sido aportada por ALLEN y WIDDOWSON (1974) y sustentada por GALLEGO MAYORDOMO (2002). Los anteriores autores agregan el ingrediente de la interculturalidad al concepto de comunidad discursiva de SWALES basándose en la universalidad de la ciencia y del género académico. GALLEGO MAYORDOMO presenta a todo género textual como una construcción global llevada a cabo por usuarios interculturales con los mismos propósitos comunicativos y que pertenecen al mismo grupo social o profesional. Bajo este presupuesto, las variantes textuales de un género en las distintas culturas no sería más que “una fragmentaria conclusión de relativa utilidad y de difícil traslado a las aulas de ELE” (GALLEGO MAYORDOMO, 2002).

No hay duda de la validez de la hipótesis de la internacionalidad del género en el artículo científico propiamente dicho, pero esto no puede extrapolarse a todos los géneros. El artículo científico se presta a la internacionalización a través de la fuerza centrípeta que constituye el inglés como *lingua franca* de las diversas comunidades científicas. Sin embargo, no son los usuarios los que construyen la tipología textual de este género; sino que una vez que la estructura típica del artículo científico inglés se consolida en el siglo XVIII, la comunidad científica internacional se suma a esta estructura. No es, por tanto, una estructura que se construya dentro de la comunidad, más bien se trata de un molde al que se ajustan los individuos que comparten un mismo interés científico, incluso cuando este molde es totalmente ajeno a la estructura adquirida en su lengua materna.

Por las anteriores reticencias al modelo de ALLEN y WIDDOWSON (1974), seguiremos la interrelación entre género textual y cultura de KAPLAN a través de la causalidad recíproca y añadiremos como tercer componente la comunidad discursiva. El fin será seguir la dirección abierta por KAPLAN, que interrelaciona el género textual y la cultura en la que se produce, y matizar esta relación a través de las comunidades discursivas de SWALES (1990).

La novedad de esta pequeña aportación, que retoma ligeramente la retórica contrastiva, la comunidad discursiva y el concepto de causalidad recíproca, reside en que si hasta hoy el trabajo se había hecho tomando al inglés como lengua meta; ahora, compararemos la estructura inglesa para alcanzar la competencia discursiva en la lengua española. Además, el análisis contrastivo de este género humanístico se concentrará en el nivel textual, y a partir de él, se descenderá a las diferentes partes que lo integran y que provocan dificultades en el alumnado angloparlante cuando, de forma natural, traslada los recursos aprendidos en su lengua a la L2 o lengua meta.

Escribir un ensayo es algo más complejo que un proceso de translación desde la lengua materna y; sin embargo, todavía existe la falacia de que si un estudiante es capaz de escribir un buen ensayo en su lengua materna, también lo hará en la lengua meta. Comentarios como “falta de organización”, “No hay cohesión entre los párrafos” son el día a día de muchos estudiantes de español como L2, y todo se debe a que el estudiante extranjero emplea una retórica que es extraña o no concuerda con la esperada por el lector nativo.

Por otra parte, las limitaciones que este trabajo contiene son diversas. En primer lugar, no se trata el artículo de corte científico porque, como hemos dicho, la estructura de éste imita la estructura que este género toma en la lengua inglesa. Además, se trata de un proyecto general, a pesar de abarcar un único género en su vertiente escrita y es un trabajo básico, pensado para servir de ayuda al estudiante universitario angloparlante.

El público al que va destinado este trabajo es el público angloparlante universitario con un alto nivel de español (C1 o C2) que, como se ha dicho, encuentra dificultades debido a un problema de translación de este género desde su lengua materna al español. El alto nivel de español de este público meta marca que sus dificultades vayan más allá de la comprensión gramatical por lo que no trataremos esta competencia.

A primera vista, el objeto de estudio de este trabajo de español específico de fines académicos, tratado únicamente como destrezas escritas y destinado a un público tan concreto como los estudiantes universitarios angloparlantes puede parecer que tiene una aplicación escasa o nula. Sin embargo, si miramos las últimas cifras, no daremos cuenta de que los estudiantes universitarios angloparlantes (estadounidenses, canadienses, y de forma más reducida los ingleses e irlandeses) suponen un total de 5.035.270, como se puede observar a través de los datos ofrecidos por TURESPAÑA con relación al 2006³.

Según el anterior recuento, el número de estudiantes universitarios que cursan español en Francia, Alemania, Suecia, Italia, Reino Unido, Bélgica, Dinamarca, Polonia, Irlanda, Austria, Noruega, República Checa, Suiza, Rusia, Países Bajos, Canadá, Brasil, Estados Unidos, China, Corea del Sur, Japón y Filipinas asciende a 5.450.717, y de este resultado, los anglohablantes aportan el 92% (5.035.270) de los estudiantes universitarios que se acercan al español. Aunque hay que aclarar que los datos para Estados Unidos aúnan la enseñanza secundaria y la enseñanza universitaria, pues no hay un recuento único de la enseñanza secundaria.

A grandes rasgos, podemos decir que la enseñanza universitaria norteamericana descansa fundamentalmente en el ensayo pues potencia el autodesarrollo, el autoaprendizaje y la madurez del estudiante. Por lo que, si recapitulamos los datos sobre los estudiantes universitarios que estudian español y los ponemos en relación con este método de trabajo, daremos validez a la aplicación real de este trabajo.

Además, esta cifra se incrementará cuando la universidad española se ajuste a los nuevos planes de estudio nacidos en Bolonia. Si hasta ahora se ha desarrollado una comparativa entre el alemán y el español gracias al proyecto ADIEU⁴, cuyo fin es ayudar a solventar las dificultades que los estudiantes encuentran en las distintas universidades europeas; en breve, los nuevos planes de estudio introducirán el ensayo como método de trabajo o de evaluación en la universidad española. Por lo que los estudiantes angloparlantes que decidan estudiar en la península en programas donde accedan a las clases regulares con nativos necesitarán conocer en qué difiere la estructura del ensayo humanístico en español del ensayo humanístico en inglés. Y esto es lo que trataremos de aclarar en las páginas siguientes.

3

TOTAL DE ESTUDIANTES DE ESPAÑOL POR DIFERENTES NIVELES DE ESTUDIO Y POR PAÍSES.						
Países	Enseñanza primaria	Enseñanza secundaria	Enseñanza universitaria	Instituto Cervantes	Otros	Total
<i>Reino Unido</i>	N/E	59.207	2547	7701	32.659 (3)	102.000
<i>Irlanda</i>	4322	18.859	2736	1550	1387 (6)	28.884
<i>Canadá</i>	1021	61.845	29.987	*	*	92.853
<i>Estados Unidos</i>	*	5.000.000		4601	*	6.000.000
<i>Total</i>	5343	139.920	(5.035.270)	13.852	34.046	6.223.737

N/E. No estudian.

* Datos no disponibles

(3) Cursos de enseñanza no reglada.

(6) Estudios de español en institutos de tecnología.

Fuente: Elaboración de Turespaña a partir de los datos proporcionados por la Enciclopedia del Español en el Mundo. (Instituto Cervantes, 2006).

4

La editorial EDINUMEN ha materializado este proyecto en una colección titulada "ADIEU".

Bibliografía específica.

CASSANY, DANIEL. (2005) *Expresión escrita en L2/ELE*. Madrid, Arco/Libros. Cuadernos de didáctica del español/LE.

DUFRENNEM, MIKEL. (1963) *Language and Philosophy*, Henry B. Veatch (traductor), Bloomington, págs. 35-37.

GALLEGO MAYORDOMO, JUAN LUIS. (2002) “Dimensión intercultural del lenguaje académico y necesidades comunicativas en la enseñanza de EPFA (español para fines académicos)” en Pérez Gutiérrez, Manuel (ed. lit.), Coloma Maestre, José (ed. lit.) *El español, lengua del mestizaje y la interculturalidad. actas del XIII Congreso Internacional de la Asociación para la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera, ASELE : Murcia, 2-5 de octubre de 2002 , 2003,,* págs. 274-287

KAPLAN, ROBERT. (1966). “Cultural Thought Patterns in Inter-Cultural Education” en *Landmark Essays on ESL Writing*. Silvia, Tony & Matsuda, Paul Key (editores). Hermagoras Press, 2001.

TRUJILLO SÁEZ, FERNANDO. (2003) “Textos expositivos y narrativos en inglés y español: análisis contrastivo del discurso” en Muñoz Núñez, María; Dolores, Ana Isabel Rodríguez-Piñero Alcalá, Gérard Fernández Smith y Victoria Benítez Soto (eds.), *Actas del IV Congreso de Lingüística General*, Servicio de Publicaciones de la Universidad de Cádiz, volumen IV, págs. 2413-2424.

VV.AA. (2008) *Estudios de productos turísticos. 4. Turismo Idiomático*. Instituto de turismo de España. TURESPAÑA, España.

2. El alumno meta de este trabajo.

El alumno meta al que se dirige este trabajo es un alumno avanzado de nivel C1 (dominio operativo eficaz) o de nivel C2 (maestría). Puesto que este trabajo es bastante general e introductorio, nos centraremos en el nivel C1. Repasemos ahora los descriptores que el *Marco Común Europeo de Referencia de las Lenguas*, MCER en adelante, asigna a las destrezas escritas de este estadio.

Los textos que se trabajan en un nivel C1 constituyen una ampliación de los textos del nivel B2. El alumno con un nivel B2 ya es capaz de leer artículos e informes sobre problemas actuales con opiniones implícitas o explícitas. No obstante, no es hasta el nivel C1 cuando el alumno llega a comprender textos extensos y complejos que pueden pertenecer a la vida social, profesional o académica. Este hecho refuerza la elección de este nivel, ya que coincide plenamente con los fines específicos que se encuentran en el artículo de corte humanístico.

Los descriptores generales de la comprensión lectora que el MCER asigna a los niveles B2, C1 y C2 abarcan la búsqueda rápida de detalles relevantes en textos complejos. También consta la identificación del contenido y de la importancia de los artículos e informes sobre temas profesionales, académicos o de la vida social. El alumno C1, cuando busca información y argumentos en lecturas, logra identificar detalles sutiles que denotan actitudes u opiniones tanto implícitas como explícitas. Asimismo, ya desde el nivel B2, el alumno es capaz de comprender los artículos especializados que no son de su especialidad con ayuda de un diccionario e igualmente comprende la información especializada que cae dentro de su campo de interés, como se puede ver en el siguiente cuadro extraído del MCER (página 72).

LEER EN BUSCA DE INFORMACIÓN Y ARGUMENTOS	
C2	Como C1.
C1	Comprende con todo detalle una amplia serie de textos extensos y complejos que es probable que encuentre en la vida social, profesional o académica, e identifica detalles sutiles que incluyen actitudes y opiniones tanto implícitas como explícitas.
B2	Consigue información, ideas y opiniones procedentes de fuentes muy especializadas dentro de su campo de interés. Comprende artículos especializados que no son de su especialidad siempre que pueda utilizar un diccionario de vez en cuando para confirmar su interpretación de la terminología.
	Comprende artículos e informes relativos a problemas actuales en los que los autores adoptan posturas o puntos de vista concretos.
B1	Identifica las conclusiones principales en textos de carácter claramente argumentativo.
	Reconoce la línea argumental en el tratamiento del asunto presentado, aunque no necesariamente con todo detalle. Reconoce ideas significativas de artículos sencillos de periódico que tratan temas cotidianos.
A2	Identifica información específica en material escrito sencillo, como, por ejemplo, cartas, catálogos y artículos breves de periódico que describan hechos determinados.
A1	Es capaz de captar el sentido en material escrito informativo sencillo y en descripciones breves y sencillas, sobre todo, si hay apoyo visual.

El alumno precisa de una gran familiarización con un género discursivo antes de ser capaz de producirlo. Por esto, ya en el nivel B2, se escriben textos claros y detallados sobre temas relacionados con su especialización, y al mismo tiempo se trabaja la capacidad de síntesis y de evaluación de la información y de los argumentos que proceden de diversas fuentes. Ahora bien, la estructuración

textual de la información aparece expresamente reflejada en el nivel C1, donde también ha de ser capaz de destacar las ideas principales y de ampliar brevemente estas ideas con otras complementarias y con ejemplos. Todo ello con la intención de lograr defender su punto de vista. De este modo, los descriptores que el MCER reseña para el nivel C1 en expresión escrita⁵ consolidan nuestra inicial decantación por el nivel C1 a la hora de estudiar las diferentes estructuras que el artículo científico de corte humanístico posee en inglés y en español.

EXPRESIÓN ESCRITA EN GENERAL	
C2	Escribe textos complejos con claridad y fluidez, y con un estilo apropiado y eficaz y una estructura lógica que ayudan al lector a encontrar las ideas significativas.
C1	Escribe textos claros y bien estructurados sobre temas complejos resaltando las ideas principales, ampliando con cierta extensión y defendiendo sus puntos de vista con ideas complementarias, motivos y ejemplos adecuados, y terminando con una conclusión apropiada.
B2	Escribe textos claros y detallados sobre una variedad de temas relacionados con su especialidad, sintetizando y evaluando información y argumentos procedentes de varias fuentes.
B1	Escribe textos sencillos y cohesionados sobre una serie de temas cotidianos dentro de su campo de interés enlazando una serie de distintos elementos breves en una secuencia lineal.
A2	Escribe una serie de frases y oraciones sencillas enlazadas con conectores sencillos tales como «y», «pero» y «porque».
A1	Escribe frases y oraciones sencillas y aisladas.

Nota: Los descriptores de esta escala y de las dos subescalas que siguen (escritura creativa; informes y redacciones) no han sido comprobados empíricamente con el modelo de medición. Por lo tanto, los descriptores de estas tres escalas se han creado combinando elementos de descriptores de otras escalas.

Bibliografía específica.

VV.AA. (2002) *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Madrid, Anaya.

⁵ (cuadro extraído de la página 64)

3. Las competencias implicadas en la retórica contrastiva.

La retórica contrastiva de la que se ha ido hablando está englobada dentro de lo que CARL JAMES (1980:98-140) denomina “Macrolinguistics”. Esta nueva esfera del conocimiento se caracteriza por tres puntos fundamentales que James define de la siguiente manera:

“i) A concern for communicative competence rather than for “linguistic” competence in Chomsky’s sense.

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

iii) The search for units of linguistic organization larger than the single sentence.”

(JAMES, 1980:102 en TRUJILLO SÁEZ, 2000)

El primer punto nos conduce directamente a la ansiada competencia comunicativa que se recoge en MCER. La competencia comunicativa es el primer paso que se ha de alcanzar en el camino del aprendizaje de segundas lenguas y es también una de las competencias más importante pues en ella reside uno de los principios del habla. Por esto, no puede parecer extraño que la competencia comunicativa se encuentre como unidad primordial en el discurso del artículo científico de corte humanístico, ya que como indica GALLEGO MAYORDOMO (2002), uno de los propósitos esenciales de la ciencia es la divulgación.

El segundo elemento nos señala la competencia intercultural. La competencia intercultural lidia con los conflictos que se generan en el aprendiz de L2 a la hora de situarse entre dos tradiciones culturales diferentes. Relacionado con la competencia intercultural, encontramos el concepto de multiliteracidad en la educación en segundas lenguas. Este nuevo término viene a designar la relación de diferentes registros, géneros e idiomas en un texto y la lectura o lecturas que se derivan del mismo. SURESH CANAGARAJAH ha estudiado la multiliteracidad a través de los conflictos de identidades y de discursos textuales que ha observado en los aprendices de inglés como segunda lengua. MATSUDA (2002), por otra parte, ha ampliado el campo originario de la multiliteracidad a los textos producidos en las nuevas tecnologías. La multiliteracidad es, por tanto, un concepto amplio que también da cabida al discurso de la llamada “generación 2.0”. Claramente, los nuevos tiempos tecnológicos han traído nuevos discursos con nuevos lectores y escribientes. El discurso de lo que se ha llamado la “generación 2.0” mezcla simbióticamente símbolos, idiomas, fotografías y vídeos para lograr transmitir unos fines comunicativos a los que el lector y el escritor 2.0 pueden acceder a través de la descodificación de los diferentes niveles que les dan acceso al mensaje global. Del mismo modo, la multiliteracidad eficaz garantiza que un discurso, que amalgama dos tradiciones textuales diferentes, alcance su propósito comunicativo (cf. CANAGARAJAH, 2002.).

El tercer componente de la macrolingüística, según JAMES, es el trabajo con unidades mayores a la oración y éste es precisamente el campo de la competencia discursiva. La competencia discursiva se incluye dentro de las conocidas competencias pragmáticas y se ocupa de estudiar los mecanismos que organizan, estructuran y ordenan los mensajes para que sean coherentes. A menudo los mecanismos que construyen los géneros parecen ser universales a los que no hay que dedicar mucho tiempo siempre y cuando se hayan trabajado previamente en la lengua materna. No obstante, esto no es más que una burda estrategia a la que los estudiantes de lengua extranjera se ven abocados ante la falta de información y de trabajo sobre estos mecanismos en la L2. Lo que es “natural” en una lengua puede ser totalmente extraño en otra. Por esto, debemos concentrarnos en el público meta y en el propósito comunicativo del texto a la hora de decidir qué mecanismos entran en acción y qué estructura desarrollaremos. Ante todo, hemos de respetar los principios de la información de la comunidad a la

que va dirigido el texto. En el MCER se desarrollan los principios de la discursividad en torno a tres esferas: la estructuración de las diferentes macrofunciones (narrar, describir, exponer, argumentar), el formato de los componentes de un discurso y el componente pragmático. Nosotros, en este pequeño trabajo tan sólo trataremos la estructuración, dejando de lado el resto de descriptores que el MCER asigna a la competencia discursiva, a saber:

“-La organización temática.

- La coherencia y la cohesión.
- La ordenación lógica. Las secuencias que son consustanciales a una lengua pueden ser diferentes en otras lenguas. Así, la concatenación temporal que marca la diferencia entre “ella llegó y él marchó” y “él marchó y ella llegó” o las relaciones de causa y efecto que no se explicitan, del tipo “las fábricas se arruinaron, la bolsa cayó”,
- El estilo y el registro.
- La eficacia retórica.
- El principio de cooperación (GRICE, 1975): <Realice su intervención tal y como se le pide, en la etapa en la que ocurra, mediante la finalidad o dirección aceptadas del intercambio hablado en el que usted participa, observando las máximas siguientes:
 - o La calidad (intente que su intervención sea verdadera)
 - o La cantidad (procure que su intervención sea tan informativa como haga falta, pero no más).
 - o La relación (no diga lo que no sea relevante).
 - o El modo (sea breve y ordenado; evite la oscuridad y la ambigüedad).
 Si se desea desviarse de esos criterios como base para conseguir una comunicación sencilla y eficaz, debería ser por una finalidad específica, y no debido a la incapacidad de cumplirlos. >” (MCER, 2002)

Así, pues, la retórica contrastiva se encuentra directamente conectada con la competencia comunicativa, con la competencia intercultural, con los discursos multiliterales y, también, con la competencia discursiva.

Bibliografía específica.

GALLEGO MAYORDOMO, JUAN LUIS. (2002) “Dimensión intercultural del lenguaje académico y necesidades comunicativas en la enseñanza de EPFA (español para fines académicos)” en Pérez Gutiérrez, Manuel (ed. lit.), Coloma Maestre, José (ed. lit.) *El español, lengua del mestizaje y la interculturalidad. actas del XIII Congreso Internacional de la Asociación para la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera, ASELE : Murcia, 2-5 de octubre de 2002 , 2003,, págs. 274-287*

TRUJILLO SÁEZ, FERNANDO. (2003) “Textos expositivos y narrativos en inglés y español: análisis contrastivo del discurso” en Muñoz Núñez, María; Dolores, Ana Isabel Rodríguez-Piñero Alcalá, Gérard Fernández Smith y Victoria Benítez Soto (eds.), *Actas del IV Congreso de Lingüística General*, Servicio de Publicaciones de la Universidad de Cádiz, volumen IV, págs. 2413-2424.

VV.AA. (2002) *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Anaya, Madrid.

4. La actitud del alumno.

Estudios llevados a cabo por DEVINE, RAILEY Y BOSHOF⁶ han confirmado la existencia de diferentes modelos cognitivos entre los usuarios nativos de una lengua y los usuarios que estudian esa lengua como L2. Estas diferencias en los modelos cognitivos originan que el alumnado de una L2 ejecute diferentes praxis en un género determinado, al margen de la competencia estrictamente lingüística. Ante la falta de información sobre cómo se compone un género “X” en la lengua meta, el estudiante traspone los conocimientos culturales y lingüísticos que posee de su lengua materna en el recipiente de la L2, obteniendo un resultado generalmente inapropiado pues no cubre las expectativas que los lectores nativos tienen de ese género.

Los contrastes entre la retórica de partida y la retórica de la lengua meta conllevan una necesaria negociación de los conflictos retóricos por parte del estudiante. El proceso de concierto es conocido como multiliteracidad, que es el resultado de una construcción textual que relaciona diferentes estilos, géneros y tradiciones. Este concepto se ha implantado a partir del libro *Reflections on multiliterate lives* (BELCHER & CONNOR, 2001). Los autores han comprobado como los escritores que han desarrollado un discurso multiliterado coherente y cohesionado son capaces de extraer lo mejor de las tradiciones textuales que poseen para desarrollar un estilo único en la lengua extranjera.

Uno de los primeros autores que trabajó sobre los conflictos textuales, antes del que el término multiliteracidad estuviera en el candelero, fue LU (1994), que centró sus esfuerzos en los problemas que encontraban los estudiantes bilingües. Tras LU, CANAGARAJAH (2003)⁷ ha clasificado los posibles resultados que ha presenciado en las negociaciones retóricas como acomodación, evitación, oposición, transposición y apropiación.

La **acomodación** ha sido descrita por CONNOR (1999) y por otros investigadores (cf. BHATIA, 2001; TSAI, 2001). Esta estrategia consiste en que el estudiante, en su deseo de ser eficiente en la L2, interioriza la nueva tradición logrando la producción de textos perfectamente coherentes para los nativos, en los que no ha intervenido ningún tipo de análisis crítico del discurso. El problema de esta estrategia viene cuando el alumno alcanza un dominio tan alto que se “siente” más cómodo en la nueva tradición y olvida la tradición textual de la que parte. Los textos producidos tras la estrategia retórica de la acomodación son textos coherentes para los lectores de la L2, monológicos pues se abandona la tradición textual de la lengua materna y acríticos porque no hay un análisis del discurso previo a la interiorización. Esta parece haber sido la estrategia seguida por la misma CONNOR, finlandesa de nacimiento que emigró a los Estados Unidos y allí tuvo que modificar el estilo *self-effacing* o minimizador del finlandés por el estilo *self-affirming* o declarativo que se demanda en el contexto americano.

⁶ DEVINE, JOANNE & RAILEY, KEVIN & BOSHOF, PHILIP. (1993). “The Implications of Cognitive Models in L1 and L2 Writing” en *Journal of Second Language Writing*, 2 (3), 203-225.

⁷ CANAGARAJAH (2003:159)

Estrategia	Voz	Ideología	Realización textual
Acomodación	Monológico	Acrítico	Coherente
Evitación/Elusión	Monológico	Acrítico	Discordante
Oposición	Monológico	Potencialmente crítico	Discordante
Transposición	Dialógico	Crítico	Coherente
Apropiación	Dialógico	Crítico	Coherente

La **evitación** responde a la estrategia fallida de la acomodación. Es habitual entre los estudiantes de nivel intermedio rechazar de pleno una escritura multiliteral en la que intervengan las diferentes tradiciones textuales con el objetivo de producir textos coherentes. En su lugar, optan por aceptar las convenciones genéricas de la segunda lengua aunque, en este caso, no alcanzan el grado de dominio de la acomodación. CANAGARAJAH (2002a) relata el caso de evitación de Irina, una estudiante ucraniana, que se decanta por una posición neutral en el conflicto de las diferencias retóricas de las lenguas de su acervo. Los textos creados a través de la evitación son textos acrílicos como los de la acomodación, monológicos ya que deliberadamente se borra el papel de la lengua materna y, discordantes para el hablante nativo porque el aprendiz todavía no ha alcanzado un grado de dominio alto.

La estrategia retórica de la **oposición** consiste en enfrentar las diferentes tradiciones textuales conscientemente. En la oposición aparecen las voces del discurso materno en el molde del discurso meta pero no se hallan integradas en el mismo; por esto decimos que se trata de una estrategia monológica. Los textos creados por oposición no son coherentes, aunque pueden ser potencialmente críticos. CANAGARAJAH (1999) relata la historia de Sri, un estudiante recién licenciado, que ha elegido adoptar las tradiciones de su discurso vernacular en su escritura académica de L2. El resultado es que los textos de Sri no son coherentes porque no negocia lo suficiente con las convenciones genéricas de las dos retóricas como para crear un espacio para sus convenciones genéricas alternativas.

La **transposición** equivale a lo que KRAMSCH (2000) identifica como el “tercer espacio” de los escritores multiliterales. Este tercer discurso difiere del discurso de la L1 y de la L2 y alcanza una mayor fuerza. Li (1999) comenta que ella misma construyó este “tercer” espacio discursivo para resolver los conflictos a los que se enfrentaba entre su chino natal y el discurso inglés.

La **apropiación** hace referencia a aquella estrategia de los escritores en la que se apropian de las convenciones dominantes y las aprovechan en sus propósitos y en su propia narrativa. CANAGARAJAH (2001), la ejemplifica. En la apropiación los escritores viajan entre las diferentes escrituras y emplean un discurso que es crítico en ambas tradiciones y en ambos contextos. CANAGARAJAH (2002b) afirma que los escritores que utilizan la apropiación parten de su fondo nativo para infundir diferencias creativas dentro de un discurso que pertenece a otro fondo y logran este resultado a partir de un fondo de difusión. Esta estrategia es diferente a la transposición en el que ambos discursos se dan a través de una aglutinación que elimina los conflictos de las tradiciones que se encuentran en juego. De hecho, la apropiación funciona mediante transfusiones bidireccionales de las convenciones establecidas en los diferentes discursos del individuo, constituyendo así un acto directo de resistencia en ambas tradiciones.

Para alcanzar las estrategias satisfactorias del discurso coherente multilingüe, hay que llevar a cabo un programa de trabajo que se concentre en las actitudes de los alumnos. En primer lugar, hay que despertar la auto concienciación sobre su propio discurso y, hay que lograr una apreciación positiva por el mismo y por el discurso de la L2. Después, en la fase de producción hemos de potenciar y premiar las variantes atrevidas e innovadoras por encima de la corrección. Tan sólo de este modo, lograremos transmitir seguridad al alumno y fomentaremos su creatividad hasta que haya interiorizado la estructura de la L2 y las incompatibilidades de la misma con su discurso en lengua materna. Por último, no podemos dejar de trabajar la humildad necesaria que el alumno requiere para aprender a través de la práctica del ensayo-error. La adquisición de la escritura de un género en L2 es un proceso largo donde se cometerán fallos y donde, a pesar de todo, tendremos que enseñar a los estudiantes a modificar, a oponerse o a reorientar las convenciones genéricas de la L2 para que les sean favorables.

El tipo de estrategia multiliteral a tomar dependerá de cada alumno. No obstante, desde estas páginas se recomienda tratar de fomentar la creatividad y la fusión de ambas retóricas en lugar de amoldar el discurso del alumno a la tradición de la lengua extranjera a través de la acomodación o de la

evitación. En cualquier caso, hemos de tener un gran cuidado en las estrategias de negociación que los estudiantes eligen, pues si la estrategia no es efectiva, su escritura se juzgará fallida y esto traerá como consecuencia la falta de respeto académico, como fue el caso de Li a la que negaron estatus científico cuando su libro fue considerado un texto no académico.

Como vemos, atrás queda la tradicional falacia por la que si un estudiante era capaz de escribir un ensayo en su propia lengua, también podía llevar a cabo esta labor en la lengua extranjera. Por esto, necesariamente los profesores han de actuar como mediadores que favorezcan las negociaciones retóricas del alumno, con la intención de potenciar el desarrollo de la multiliteracidad autónoma del alumno y minimizar los choques culturales como el experimentado por este estudiante mexicano en Alemania:

"Durante las últimas semanas me he esforzado con diccionarios, gramática y preguntas a mis compañeros para la mejor comprensión de una narración romántica. He trabajado con un fichero minucioso. Diethart Köster, estudiante de romanística que habla un castellano excelente, me ha ayudado con la mejor amistad a que la redacción en lengua alemana sea correcta. Una semana después, el maestro Sch. me llamó a su cubículo.

- No puedo juzgar su trabajo -dijo escuetamente-. Usted no sigue los métodos alemanes de investigación.

Me quedé sorprendido...

- Le digo que no puedo juzgar su trabajo -repitió, para añadir-: ¿Y la bibliografía?

Es cierto que como bibliografía yo había puesto sólo el título del libro analizado. De nuevo aclaré:

- La bibliografía no basta para juzgar un trabajo, como tampoco bastan los pies de página. No bastan las citas de otros autores para que el texto tenga calidad o validez, ni tampoco tal uso bibliográfico sirve para una mejor explicación. Un compañero redactó un catálogo y obtuvo una buena calificación. Eso ya no es posible hoy, pues los catálogos ya fueron escritos. Lo que escasea usualmente es la creación, la aportación personal.

El maestro Sch. Levantó un instante las gafas pequeñas con los dedos en pinza y acomodó de nuevo su cuerpo largo en el sillón.

- Le repito que no puedo juzgar su trabajo. ¿Qué procedimientos usó entonces?

- Le puedo mostrar -respondí- todas mis papeletas, todo el plan que me tracé para la realización. Un trabajo semejante no brota solo. Me ha costado horas y horas frente al escritorio. Tome usted en cuenta que todo esto es difícil para un estudiante alemán y que lo es más para un extranjero.

- Su trabajo se deja leer con facilidad, es ameno, pero acepte usted lo seco, lo aburrido. Vaya usted al curso de teoría literaria -me recomendó sonriendo.

-¿Qué tantos libros necesito haber leído para que mi trabajo sea bueno? -pregunté-. ¿Qué tan seco debe de ser para que se tome en cuenta? ¿Qué tan aburrido debe parecer para que valga la pena?

- No, no se trata de eso -dijo un poco desesperado-, se trata de que usted se ajuste a nuestros criterios...

De pronto ya no pude hablar más ni entender en alemán.

- Es ameno su trabajo, ¿podría ser un ensayo?

- Sí, podría ser un ensayo -respondí.

- Pues estamos contra el "ensayismo" -dijo resuelto.

Triste tomé mis papeles, me eché al cuello la bufanda y salí del edificio de Germanística. Mandé a tribunales académicos superiores mi trabajo con una carta de queja. Bonn me ha respondido recomendándome un curso para principiantes.” (OJEDA 1972: 111 y s.)

Esta situación nos da luz sobre cómo el lector y el escritor del trabajo anterior se guían por modelos retóricos diferentes y juzgan una misma función comunicativa bajo parámetros ajenos a la competencia lingüística o a las competencias del saber hacer. Lo que sucede en esta anécdota es un desencuentro intercultural donde el modelo del español “choca” con el modelo de tipología textual del alemán. Y los resultados, como se pueden deducir, no son nada halagüeños pues el docente opta por rechazar el modelo hispano y abandonar al alumno en la inopia textual, mientras que el estudiante, por su parte, se encuentra frustrado interculturalmente y falto de motivación hacia cualquier faceta de la lengua extranjera. Esta es la incomprensión que tenemos que evitar a toda costa.

Los profesores han de ser conscientes de que el éxito del discurso académico se basa en algo más que en la estricta corrección gramatical de las oraciones; el discurso académico ha de estar vinculado al propósito comunicativo del género y ha de satisfacer a la comunidad discursiva al que va dirigido. De esto depende la imagen que el escritor desarrolla en sus relaciones interpersonales y la posición que ocupa en la comunidad discursiva a la que el texto va dirigido. Como cualquier acto de habla, el discurso académico revela las esferas que lo envuelven más allá del conocimiento lingüístico del género.

Bibliografía específica.

CASSANY, DANIEL. (2005) *Expresión escrita en L2/ELE*. Madrid, Arco/Libros. Cuadernos de didáctica del español/LE.

DEVINE, JOANNE & RAILEY, KEVIN & BOSHOF, PHILIP. (1993) “The Implications of Cognitive Models in L1 and L2 Writing” en *Journal of Second Language Writing*, 2 (3), 203-225.

KAPLAN, ROBERT. (1966). “Cultural Thought Patterns in Inter-Cultural Education” en *Landmark Essays on ESL Writing*. Silvia, Tony & Matsuda, Paul Key (editores). Hermagoras Press, 2001.

MATSUDA, PAUL KEI & CANAGARAJAH, A. SURESH & HARKLAUC & HYLAND, LINDA & WARSCHAUER, MARK. (2003). “Changing Currents in Second Language Writing research: A colloquium” en *Journal of Second Language Writing*, 12, págs. 151-179.

OJEDA, J.A. (1972). *Cartas Alemanas*. Mexico City, págs. 100-114.

5. Un género. Dos tradiciones textuales.

5.1. Presentación inicial.

Un género es un constructo cultural en el que se ha codificado el modo en que se expresan ciertas funciones comunicativas. A partir de esta codificación, los usuarios pueden reconocer el género en cuestión y crear expectativas que interactúen con el texto con el fin de comprender el significado global de las estructuras en las que se ha codificado la función comunicativa. Un género en concreto es también definido a partir de la comunidad discursiva que lo utiliza y que es limitada por el uso del tal constructo cultural.

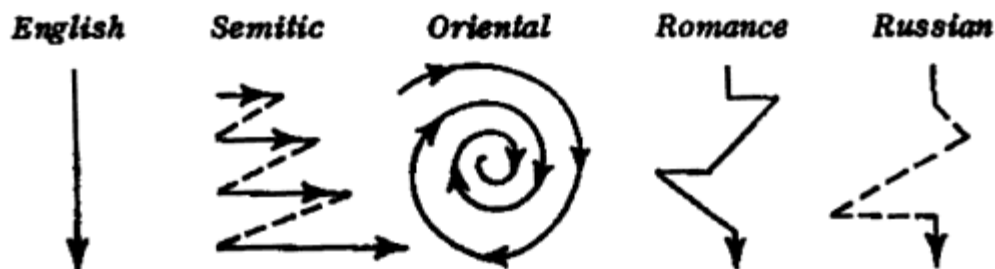
En todo género hay una serie de rasgos que vertebran su estructura discursiva y que son imprescindibles; son las convenciones genéricas. Las convenciones genéricas no alteran el significado denotativo del texto pero modifican gravemente la imagen del autor, por esto deberíamos reparar en este tipo de elementos que hacen al alumno de ELE avanzado integrarse no sólo en la lengua sino también en la comunidad discursiva a la que pertenece.

El género como producto cultural es hijo de la sociedad en la que se desarrolla y de la historia de esa sociedad. Es decir, aunque los géneros sean moldes relativamente fijos para expresar funciones comunicativas y que por esta misma fijeza puedan ser fácilmente reconocidos por los usuarios, no actúan como herramientas fosilizadoras de la creatividad de los escritores. De hecho, poco a poco, las creativities individuales derivan en cambios en el género. Así, por ejemplo, el antiguo artículo científico hispano con un molde continental ha evolucionado debido a la hegemonía del inglés en el mundo de las ciencias naturales a un modelo muy próximo al anglosajón, en el que se comienza planteando la hipótesis del ejercicio investigador y con posterioridad se van desarrollando los argumentos que sustentan esta teoría en los párrafos subsiguientes.

Por otra parte, si la historia de cada sociedad determina la evolución del género, tampoco la sociedad puede sustraerse a este patrón. La sociedad es el enclave principal del género pues es la que aporta la tradición, el molde genérico. Y los usuarios utilizan este molde para codificar y descodificar las funciones comunicativas del género bajo unos parámetros contextuales y lingüísticos comunes. Los textos en sí mismos carecen de funciones y de propósitos comunicativos, si no hay un lector y un autor que interpreten estos conceptos. Y tanto el autor como el lector vienen condicionados por la sociedad. Por esto, la lógica, tomada en el sentido popular del término, nace y crece en cada sociedad de forma diferente. No hay un “discurso lógico universal” en el terreno lingüístico. El único lenguaje lógico que podemos encontrar se halla en la filosofía. Todo lo que percibimos está condicionado por el marco de referencia que nuestra cultura nos proporciona.

Ahora bien, ante dos sociedades ni muy dispares, ni con una historia común que no sea la tan amplia historia occidental, encontramos un género que, aun con la misma función comunicativa, participa de diferentes convenciones genéricas según a que sociedad se dirija. En este trabajo de memoria final de máster nos concentramos en el problema que la convención genérica de la estructura ocasiona a los estudiantes.

KAPLAN señaló ya en 1966 los diferentes patrones culturales de algunas de las principales familias de lenguas. Los patrones culturales subsiguientes se concentran en la convención genérica correspondiente a la estructura.



Como vemos en este diagrama, el inglés posee una estructura lineal frente a la estructura irregular de las lenguas romances. Las lenguas romances están dotadas de una mayor libertad para avanzar y retroceder el desarrollo del proceso cognitivo que conduce a la tesis o conclusión. Gráficamente aparece de nuevo la invalidez de la falacia que ha pervivido durante tanto tiempo sobre la ausencia de necesidad de estudiar las convenciones genéricas en la lengua extranjera, si ya se conocen en la lengua madre. Ante estas diferencias en la estructura del género del discurso académico, el estudiante tan sólo podrá comprender el contexto y el significado global del texto cuando sea capaz de leer la lógica en la cual descansa el contexto y el hilo del razonamiento empleado. Es por esto que debemos empezar a dirigir este problema en el aula de ELE, especialmente con el estudiante avanzado que todavía no ha hallado el modo de integrarse en la comunidad discursiva foránea.

Bibliografía específica.

CASSANY, DANIEL. (2005) *Expresión escrita en L2/ELE*. Madrid, Arco/Libros. Cuadernos de didáctica del español/LE.

KAPLAN, ROBERT. (1966). "Cultural Thought Patterns in Inter-Cultural Education" en *Landmark Essays on ESL Writing*. Silvia, Tony & Matsuda, Paul Key (editores). Hermagoras Press, 2001.

REYES, GRACIELA. (2008) *Cómo escribir bien en español*. (6ª Edición) Edición primera (1998). Arco/Libros. Madrid.

5.2. La estructura inglesa.

SCHOLLON Y SCHOLLON (1995) afirman que el discurso científico inglés se fija en el siglo XVIII, y es heredero de los valores intelectuales de la *Royal Society of Sciences*, donde los autores poseían una mayor responsabilidad sobre lo que afirmaban. Esta mayor responsabilidad se correspondía con un incremento de la visibilidad de la autoría en el artículo.

La importancia mundial de la estructura inglesa en el discurso académico ha hecho que autores como WOOD (1997) se planteen si la comunidad discursiva de este género se halla compuesta tan sólo de nativos o si la auténtica comunidad discursiva de este género es la comunidad científica internacional. ALLEN Y WIDDOWSON (1974) se decantan por la opción de un discurso académico universal,

añadiendo el valor de “universalidad” al concepto de comunidad discursiva de SWALLES (1990). Nosotros, en cambio, preferimos distinguir entre el artículo científico de corte humanístico y el artículo científico de corte natural, en donde la tendencia universalista en torno a la estructura inglesa cabría pues la comunidad discursiva de otras tradiciones se ha sumado a la tradición inglesa por ser ésta la que lidera las últimas innovaciones y por constituir la *lingua franca* entre todas las comunidades discursivas de los diferentes países.

La estructura del artículo académico de corte humanístico en inglés, como ya hemos ido viendo, es una estructura lineal que corresponde a la sigla IMRD: introducción, metodología, resultados y discusión. La linealidad que KAPLAN aplicaba a esta estructura se revela como la delimitación de una estructura analítico-deductiva a la que HILL et al. han representado con el anterior esquema de IMRD.

La **introducción** presenta el tópico o asunto del artículo y la tesis pormenorizada o posición del autor respecto a ese tema. Es decir, la introducción desarrolla el punto central del artículo científico a partir de una sentencia o apertura marcada por la generalidad y la abstracción del “Who does what?” o del “¿Quién hace qué?” y, continuada con detalles particulares que presentan, sustentan y matizan la opinión del autor respecto al tema anterior.

La **metodología**, el procedimiento utilizado o el empleo de gráficos y tablas visuales constituyen la parte sobre la que sustenta la hipótesis defendida en la introducción constituyen el elemento menos innovador del género del artículo académico. De hecho, a menudo los usuarios de la comunidad discursiva del género académico prescinden de su lectura pues no les aporta información nueva. Sin embargo, cuando se trata de un artículo académico de corte humanístico su importancia aumenta considerablemente pues en él se sustenta la tesis principal. Llegados a este punto, es necesario que señalemos que la estructura inglesa no es tan sólo esa reducción de la que se habla⁸ sobre una tesis inicial, seguida de una presentación de dos o tres argumentos que la corroboran. La estructura de los párrafos que constituyen la metodología en los ensayos académicos de corte humanístico se distribuye entre la descripción, la narración, la definición de ideas centrales o la presentación de ejemplos que sustentan lo dicho anteriormente o la tesis inicial. Para un mayor desarrollo de estas estructuras y diseño de párrafos es recomendable dirigirse a HARVEY (2003).

Los **resultados**, al contrario que la introducción, se orientan desde lo particular a lo general. En primer lugar, aparecen los datos obtenidos tras el procedimiento que se ha descrito en la parte anterior para que a continuación, a modo de sumario, se recupere la tesis central del artículo.

⁸HARVEY, MICHAEL. (2003). *The Nuts and Bolts of College Writing*. Hackett Publishing Company, Inc. Indianapolis/Cambridge. (pág. 70, 71).

“More typically, the formulaic five-paragraph essay on which many highschool students cut their teeth has sturdy “unit of thought” paragraph structure: an introductory paragraph with a thesis statement, three body paragraphs that each provides one piece of supporting material, and a concluding paragraph. College writing adds detail and complexity but keeps this basic design. The opening and the concluding sections of a college essay are likely to expand into more than one paragraph each (and in a thesis or a book, they become whole chapters). The three paragraph body grows into a more complex structure, because you cover more material or explore it in greater depth (or both). Your argument will grow to include more elements, such as a consideration of contrary view points (with a rebuttal or concession or both). You will delve into secondary sources. Brief summaries broaden into more nuanced, critically informed discussions. The upshot is that in college you may tackle the same topic you once dispatched in a two-page, five-paragraph essay, but now it may take you twenty pages and fifty or so paragraphs.”

La **discusión** se limita a un último párrafo o incluso a un par de líneas que dejan abiertas nuevas áreas de investigación o que plantean problemas todavía no resueltos sobre la investigación realizada. En esta última parte, el autor básicamente conecta su tesis con otras ideas más generales y amplias. Es frecuente observar como esta sección suele materializarse como pregunta retórica que deja a la audiencia en suspenso ante la paralización del desarrollo de la tesis central.

Se trata pues de una estructura analítico-deductiva en la que la tesis central aparece al comienzo y tras ella aparecen los argumentos que la sustentan. La conclusión no es más que un resumen en donde la tesis es nuevamente presentada bajo la breve enumeración de los argumentos más importantes que la sostienen. Por último, en la discusión es donde aparece el famoso “punch line” o golpe de efecto donde el autor del artículo ensancha los contenidos de la tesis que ha defendido para señalar nuevas direcciones de investigación o para sorprender a su audiencia.

Bibliografía específica.

GRINSELL, SCOTT & KOGAN, NATALY. (ed) (2005). *Tackling the College Paper. Tips on Getting it Done and Get the A*. The Berkeley Publishing Group. Penguin Group. New York.

HARVEY, MICHAEL. (2003). *The Nuts and Bolts of College Writing*. Hackett Publishing Company, Inc. Indianapolis/Cambridge.

5.3. Las estructuras hispanas.

A diferencia de la consolidación de la estructura del artículo científico en inglés, la tradición hispana acepta varias estructuras textuales para el mismo género. Este hecho tiene su contrapartida en el inicial caos que puede generar al alumno que se acerca al género, pero, también aporta una mayor libertad al alumno de L2 ya que puede lograr más fácilmente el desarrollo de una escritura multiliteral crítica y dialógica. Es decir, a un mayor número de posibilidades abiertas en las convenciones genéricas de la tradición meta, mayor porcentaje de compatibilidad entre la tradición de la L1 y la tradición de la L2.

Entre las estructuras que se recogen para los artículos expositivos-argumentativos encontramos, además de la estructura deductiva, la estructura inductiva, la estructura de encuadre, la estructura interrogativa, la estructura en paralelo y la estructura repetitiva.

La estructura deductiva orgánicamente sigue los mismos pasos que la misma estructura en inglés. Las variaciones que se producen entre la tradición hispana y la tradición inglesa no competen a la estructura, son rasgos discursivos como la minimización del sujeto frente a la declaración del mismo. En este trabajo no presentaremos estos rasgos y nos limitaremos a la estructura del discurso, aunque se incluirán en la unidad didáctica textos reales a través de los cuales los alumnos pueden hacerse eco de este y otros rasgos implícitos que corresponden a la estructura deductiva de la tradición hispana.

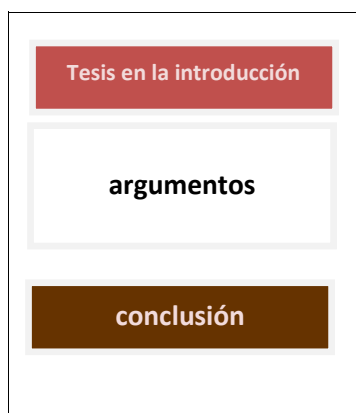
La estructura de encuadre, la estructura inductiva y la estructura interrogativa focalizan la tesis del discurso expositivo-argumentativo en la parte final. En la tradición continental, la idea central aparece al final, tras finalizar el proceso de pensamiento seguido. Este sistema tiende a crear cierta vaguedad y, en comparación con el sistema del inglés, es más caótico pues no sigue una única línea de pensamiento. La tesis parece emanar del desarrollo de la impresión o reclamo inicial.

La estructura en paralelo supone una variante que en menor medida también se documenta en la tradición inglesa, por lo que, en cuanto a estructura, no supone un gran cambio para el estudiante angloparlante. Esta estructura en paralelo, al igual que la estructura repetitiva, no mantiene fija la posición de la tesis en el discurso. Por lo que estas estructuras pueden participar de una estructura sintética (con la tesis al final) o analítica (con la tesis al comienzo).

- a) **Estructura analizante o deductiva.** La tesis va formulada al comienzo del escrito y lo que siguen son argumentos que la sustentan o consecuencias que se deducen directamente de la tesis expuesta.

La Iglesia aconseja

JUAN LUIS URCHEGUI - San Sebastián - 24/06/2009



Dice el portavoz de la Conferencia Episcopal que "ningún católico coherente con su fe podrá dar su voto favorable al anteproyecto de ley del aborto". ¿Coherente con su fe? La fe que yo pueda tener la elijo yo, señor Martínez Camino. Yo decido cuánto y cómo creo en Dios, que para eso soy libre de hacerlo o no.

Otra cosa es la doctrina de la Iglesia, que, aunque parezca mentira, parece ir marcha atrás, y en vez de argumentos razonados recurre a la antaño empleada "ira de Dios" para mantener calmados a sus fieles mediante la intimidación y el miedo. Resulta que ahora amenazan con la excomunión a todo aquel que participe en un proceso abortivo: madres, padres, médicos, enfermeras... Y yo me pregunto, si tanto les gusta amenazar, ¿cómo es que no lo hicieron antes con etarras, asesinos, ladrones, pederastas, violadores y otros indeseables que se supone también incumplen la doctrina de Dios?

Sería bueno, señor portavoz, que por una vez mirasen cara a cara a la sociedad y revisasen sus conceptos y su visión del mundo. Porque lo que vienen diciendo desde hace un tiempo en ésta y otras materias produce vértigo.

- b) 1.3. **Estructura de encuadre.** Se cierra con la reafirmación de la tesis o con una conclusión que avanza algún aspecto de la introducción.

Contra las ocurrencias.

JOSÉ VIDAL-BENEYTO 19/06/2009

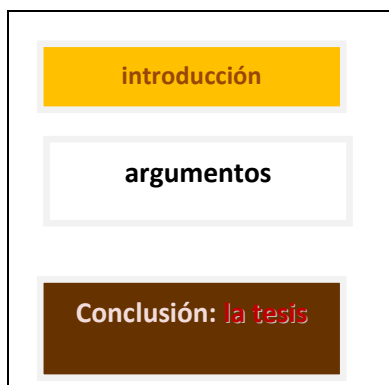


La notoriedad de algunos divulgadores periodísticos y la perversa equivalencia actual de notoriedad y prestigio, obliga a recordar que el artículo ensayístico es hoy casi siempreseudoliteratura o prédica política, es decir intento de imponer las propias convicciones. La única garantía de que así no suceda es que el ensayista se apoye en un suficiente patrimonio de conocimientos antecedentes, sea científico, técnico, filosófico, etcétera. En España hemos tenido ilustres ejemplos en Ortega y Gasset, Laín Entralgo, José Luis Aranguren, Julián Marías etcétera.

Desgraciadamente hoy, en la mayoría de los casos, se procede desde la ignorancia, con improvisación y con urgencia, accionando el solo vector de las ocurrencias, hipótesis inverificadas, cuya inconsistencia es patética frente a los resultados de la observación y el análisis. No basta con descalificar la calidad de la divulgación propia de la literatura o de la narración, que se pretende descubridora de la realidad.

Hay que seguir el ejemplo de las largas digestiones de nuestro maestro en ensayismo, Walter Benjamin, que para producir los 36 folios de París, capital del siglo XIX, acumuló 1.102 páginas de resúmenes, apuntes y materiales varios (Suhrkamp 1982, Akal 2005). Sólo así, como él nos señala, podremos entender la diferencia entre el ensayo pensado desde el saber de lo real (Heródoto) y las insignificancias que nos proponen los improvisadores al uso. Sólo así conseguiremos utillarnos para entrar con recursos suficientes en el conocimiento real de la realidad.

- c) **Estructura sintetizante o inductiva.** La tesis cierra el escrito, varias ideas conducen a una conclusión final.



Clases de religión a los tres años

ISMAEL PARRAS RAMÍREZ - Almagro, Ciudad Real - 27/06/2009

Parece mentira que en unos meses mi hijo vaya a acudir al colegio, por cierto el mismo en el que estudié e impartió clases mi padre; es fácil imaginar la emoción ante la primera reunión de padres, que se celebró el jueves. Pero ¡qué poco duran las alegrías! Porque de pronto descubrí que nada había cambiado en estos años. Peor aún: sí ha cambiado, pero a peor. Resulta que a los tres años la religión es una asignatura más con una carga lectiva de tres horas.

Soy formador, tengo un blog dedicado a la enseñanza y me considero una persona al día en cuanto al tema, pero sinceramente desconocía que la religión comenzaba a impartirse en los colegios públicos a tan tierna edad. Me pregunto qué contenidos se van a ver en esa asignatura; me pregunto en qué país vivo. No entiendo que se me diga que mientras que se imparte dicha asignatura, mi hijo debe permanecer fuera del aula, acompañando a la profesora, textualmente: "si voy a hacer fotocopias se viene conmigo".

Escribo esta carta para denunciar esta situación y también por si sirve para que muchos padres y madres que nos hemos encontrado ante esta situación la denunciemos públicamente.

d) **Estructura interrogativa.** Una pregunta preliminar que se responde a lo largo del texto o varias preguntas iniciales que llevan a una única respuesta.

e) **Estructura en paralelo.** Una idea se expresa por yuxtaposición a otra, bien enfrentándose directamente (horizontal) o bien con aspectos parciales de cada una (vertical). La tesis puede aparecer al comienzo o al final.

Cuando conocemos perfectamente la verdad, nuestro entendimiento se parece a un espejo en el cual vemos retratados, con toda fidelidad, los objetos como son en sí; cuando caemos en error, se asemeja a uno de aquellos vidrios de ilusión que nos presentan lo que realmente no existe; pero cuando conocemos la verdad a medias, podría compararse a un espejo mal azogado, o colocado en tal disposición que, si bien nos muestra objetos reales, sin embargo, nos los ofrece demudados, alterando los tamaños y figuras. BALMES.

Tras esta su lectura, observamos que el autor trata tres ideas:

“Cuando conocemos la verdad”.

“Cuando caemos en error”.

“Cuando conocemos la verdad a medias”.

f) **Estructura repetitiva.** La misma idea se repite de forma análoga con lenguaje diferente o añadiendo algún elemento nuevo cada vez. La tesis, nuevamente, puede aparecer al comienzo o al final.

Ante toda esta variedad de estructuras, el estudiante, como se ha dicho, puede sentirse perdido. En esos momentos, no hay nada mejor como dejar hablar al tema y a la tesis que queremos defender. Esto, junto con las consideraciones acerca de la audiencia a la que va dirigido el texto, proporcionarán la estructura más adecuada para desarrollar la tesis y para hacerla llegar al público. Pero para llegar a este estadio, es necesario que el estudiante conozca todas las posibilidades que la lengua meta le proporciona y cómo puede combinar las estructuras de la L2 con las estructuras de su lengua materna. Ésta es la labor que pretendemos desarrollar en la unidad didáctica.

Extractos.

PARRAS RAMÍREZ, ISMAEL. (2009) Clases de religión a los tres años. El País 27/06/2009.

URCHEGUI, JUAN LUIS.(2009) *La iglesia aconseja*. El País. San Sebastián - 24/06/2009

VIDAL BENEYTO, JOSÉ. (2009). *Contra las ocurrencias*. El País. 19/06/2009

6. Guía didáctica para los ejercicios.

El objetivo de esta unidad es que el alumno aprenda a escribir un artículo científico de corte humanístico, para ello trataremos de crear la necesidad a través de la búsqueda de temas polémicos e iremos desarrollando paso por paso el aprendizaje de la argumentación. La unidad se estructura en tres partes desiguales: doce ejercicios de sensibilización, cinco ejercicios de focalización y cuatro ejercicios de producción.

La unidad didáctica propuesta potencia el uso de las nuevas tecnologías pues creemos que suponen nuevas herramientas para trabajar la escritura académica. WANG (1993) y BLOCH Y BRUTT-GRIFFLER (2001) han demostrado que la relación uno a uno que puede establecerse entre el profesor y el alumno a través del uso del correo electrónico subsana la falta de atención pormenorizada que puede faltar en clase. El correo electrónico es una herramienta flexible, que se adapta fácilmente a las necesidades de cada alumno. Además, el intercambio de correos electrónicos no deja de constituir un input de textos reales a través de los cuales el alumno aumenta su concienciación lingüística e interioriza estructuras léxicas o gramaticales.

También hemos dado cabida a la escritura web o escritura de la red con la intención de que los estudiantes pudiesen observar su naturaleza pública, a la vez que desarrollan un vínculo con la comunidad, la cultura y el mundo de la lengua meta⁹.

Finalmente decir que todos los textos de trabajo que aparecen en la unidad didáctica son textos reales que facilitan al estudiante la asimilación del uso y del significado de las estructuras en español. TAO (2001, pág. 116) ha señalado que un corpus de textos reales es capaz de hacer aflorar patrones lingüísticos implícitos que no aparecen en una enseñanza sin textos, promoviendo un aprendizaje inductivo de la lengua.

La unidad didáctica que se ha preparado gira en torno a la pena de muerte, asunto que involucrará inmediatamente a los alumnos. Para empezar, se ha optado por una tormenta de ideas que despertará el vocabulario necesario para expresar las primeras opiniones e ideas (ejercicio uno). Más tarde se ofrecen unos datos fragmentarios sobre la pena de muerte a modo de ejercicio de prelectura, que continuará abonando las posiciones de los alumnos (ejercicio dos). En el ejercicio número tres, los alumnos tendrán que negociar sus posturas en un doble eje, con sus compañeros de equipo y a través del texto que eligen. Este ejercicio número tres ayuda al estudiante a extraer argumentos y contraargumentos que le serán útiles a la hora de redactar el discurso final. En este sentido, se orienta también el ejercicio número cuatro que trabaja la competencia estratégica para obtener la visualización de las partes estructurales de un discurso expositivo-argumentativo.

El ejercicio cinco desarrolla la expresión oral y el trabajo en equipo. El ejercicio seis consiste en una comprensión oral en la que los mismos estudiantes se convierten en jueces de sus discursos y de los discursos ofrecidos por sus compañeros. El objetivo de esta tarea es activar la conciencia discursiva. En este mismo ejercicio se proporciona una pequeña plantilla que ayuda a afianzar las bases de un discurso eficaz y que evita que la evaluación de los discursos de la clase gire en torno a las filias y fobias de los alumnos.

El ejercicio siete sigue trabajando la comprensión oral a través de un debate radiofónico con la norma atlántica. El ejercicio ocho es sólo un ejercicio de preguntas de relación sobre lo escuchado

⁹ LAM (2000) y WARSCHAUER (1999) han comprobado estas ideas en los estudiantes de inglés como lengua extranjera.

anteriormente pero, a la vez, proporciona argumentos, contraargumentos y preguntas interesantes en torno al tema de la pena de muerte.

El ejercicio nueve es el primer ejercicio de expresión escrita propiamente dicha. En él, el alumno fija las ideas hasta ahora desarrolladas a la vez que interactúa virtualmente con hablantes nativos, fortaleciendo la confianza del estudiante en su español. La disposición gráfica por la que se ha optado ayuda al afianzamiento de las ideas trabajadas.

El ejercicio diez de la parte de sensibilización consiste en el segundo ejercicio de expresión escrita. Este segundo ejercicio se ha elaborado como un trabajo colaborativo entre los miembros de los equipos formados al principio de la unidad. De este modo, el alumno se involucra activamente en su aprendizaje y a través del trabajo en equipo generará el primer discurso expositivo-argumentativo en el que empezará a ser consciente de las partes de la estructura de este género.

Como ya se ha indicado, el objetivo principal es que el alumno comience a ser consciente de su propio discurso y valore positivamente tanto su discurso como el discurso de la lengua meta. En este sentido, se han desarrollado los ejercicios número once y doce de la primera sección. El ejercicio once introduce visualmente las dos estructuras principales de la tradición hispana y la tradición inglesa, con un pequeño ejemplo y con una imagen que condensa el desarrollo del pensamiento que aparece en cada tradición. Así, el científico elabora primero una hipótesis que coincide con la tesis y luego busca pruebas que afiancen esa hipótesis, actuando de forma pareja a la estructura deductiva. Por otro lado, la estructura inductiva semeja el proceso de pensamiento llevado a cabo por un detective que sigue las pistas hasta encontrar la solución a su problema. A través de estos ejemplos, el alumno asimilará a qué tipo de estructura pertenece su texto y si esto encaja con la lengua meta en la que ha desarrollado el discurso.

Desde un primer momento, se ha optado por no ocultar información al alumno sobre la posibilidad de desarrollar discursos expositivos-argumentativos a través de la estructura deductiva. No obstante, se ha indicado la clara preferencia por la estructura inductiva. Nos hemos decantado por esta opción para facilitar al alumno el camino que desarrolle una escritura multiliteral efectiva.

El último ejercicio de esta primera parte trabaja las impresiones que con seguridad se despiertan ante una nueva estructura. En este ejercicio es muy importante la dirección del profesor para que en ningún momento el alumno valore una estructura por encima de la otra.

Los ejercicios de focalización pretenden desarrollar el conocimiento sobre las distintas partes de la estructura de un discurso expositivo-argumentativo. La estructura meta que estos ejercicios persiguen es la estructura inductiva pues es la estructura nueva para el alumno angloparlante, pero no por ello se evita incluir ejemplos de estructura deductiva.

El ejercicio uno de esta nueva sección consiste en identificar las partes de la estructura del discurso expositivo-argumentativo. Las etiquetas que se han fijado mantienen los mismos colores que los propuestos en el ejercicio número cuatro de la sección anterior que desarrollaba la competencia estratégica del alumno. El siguiente ejercicio consiste en discernir la estructura de dos pequeños textos en español.

El ejercicio número tres aumenta la complejidad de los ejercicios anteriores pues en él el alumno tiene que encajar las diferentes partes de un discurso como si de un rompecabezas se tratara. Esto tiene su complejidad puesto que el alumno ha de seguir la estructura inductiva a través del hilo conductor de los conectores textuales y a través del desarrollo de pensamiento que se produce en el discurso.

En el ejercicio cuatro, el alumno ha de seguir el hilo conductor del discurso y generar una tesis /conclusión que remate el ejercicio. Por último, en el número cinco, el alumno ha de modificar una estructura deductiva para dirigirla a una audiencia hispana. Es, pues, un ejercicio de creación de metodología cognitiva donde el alumno ha de actuar con sus antiguos y con sus nuevos conocimientos para salir victorioso en la producción de una estructura inductiva.

Así, si los ejercicios de sensibilización constituían la parte de la planificación y los ejercicios de focalización asimilan la nueva estructura, los ejercicios de consolidación-producción equivalen a la textualización y a la revisión propuestas por CASSANY (1987, 1999). El primer ejercicio trabaja con la idea de ensayo/error. Es decir, el alumno vuelve al discurso que realizó en la parte final de los ejercicios de sensibilización (ejercicio número diez) y trabaja con el mismo para modificar su estructura y dirigirla a una audiencia hispana. En este momento, el alumno ya conoce las dos tradiciones, las partes que constituyen cada estructura y ya ha planificado las ideas y argumentos con los que quiere trabajar; por lo que puede llevar a cabo esta labor.

Tras un primer borrador, el alumno trabajará en la mejora del discurso con otro compañero (ejercicio dos). En ningún momento, los alumnos se encontrarán solos en esta labor pues, además de la parrilla, siempre tendrán abierta la posibilidad telemática con el profesor. El ejercicio tres consiste en la entrega final del pequeño ensayo argumentativo. La evaluación del mismo se centrará en los puntos señalados en la plantilla de la unidad didáctica y, por supuesto, el alumno tendrá acceso a los mismos con el fin de elaborar un discurso eficaz y para entender la corrección elaborada por el profesor. Tras esta corrección la comunicación entre el profesor y el alumno no cesará hasta que el alumno haya encontrado una nueva solución a las sugerencias del profesor (ejercicio cuatro).

Bibliografía específica.

CASSANY, DANIEL. (2005) *Expresión escrita en L2/ELE*. Madrid, Arco/Libros. Cuadernos de didáctica del español/LE.

GALLEGO MAYORDOMO, JUAN LUIS. (2002) "Dimensión intercultural del lenguaje académico y necesidades comunicativas en la enseñanza de EPFA (español para fines académicos)" en *El español, lengua del mestizaje y la interculturalidad. actas del XIII Congreso Internacional de la Asociación para la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera, ASELE : Murcia, 2-5 de octubre de 2002 / Manuel Pérez Gutiérrez (ed. lit.), José Coloma Maestre (ed. lit.), 2003, ISBN 84-607-8687-0 , pags. 274-287*

TRUJILLO SÁEZ, FERNANDO. (2003) "Textos expositivos y narrativos en inglés y español: análisis contrastivo del discurso" en Muñoz Núñez, María; Dolores, Ana Isabel Rodríguez-Piñero Alcalá, Gérard Fernández Smith y Victoria Benítez Soto (eds.), *Actas del IV Congreso de Lingüística General, Servicio de Publicaciones de la Universidad de Cádiz, volumen IV, págs. 2413-2424.*

YOON, HYUNSOOK & HIRVELA, ALAN.(2004) "ESL student attitudes toward corpus use in L2 writing "in *Journal of Second Language Writing 13, págs. 257–283.*

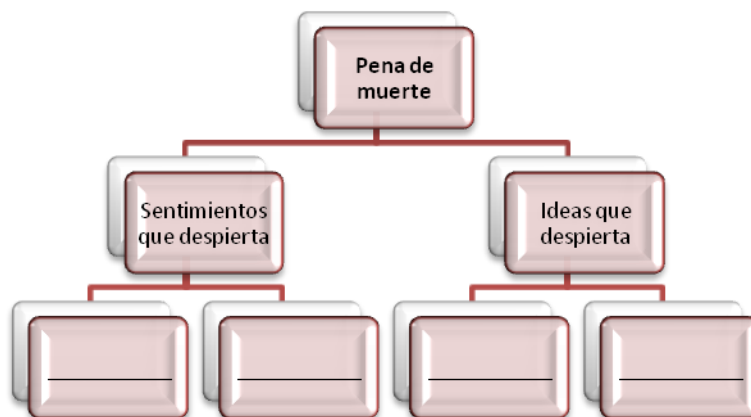
7. Unidad didáctica.

Penas de muerte.

Ejercicios de sensibilización/reconocimiento.

Tormenta de ideas inicial. Léxico.

- ¿De qué sentimientos e ideas hablaremos en clase?



Comprensión Lectora. PRELECTURA.

- Algunos datos:

Penas de muerte.

En el 2008, al menos 2390 personas fueron ejecutadas en 25 países diferentes y como mínimo 8865 fueron condenadas a pena de muerte en un total de 52 países. En el 2008 se ejecutaron a **7 personas al día** por término medio en todo el mundo.

Como en años anteriores, el **93%** de todas ejecuciones se llevaron a cabo en cinco países, a saber, **China, Irán, Arabia Saudí, Pakistán y los Estados Unidos de América**. Se utilizaron, entre otros métodos de ejecución, la **DECAPITACIÓN**, la **LAPIDACIÓN**, el **AHORCAMIENTO**, la **INYECCIÓN LETAL**, el **FUSILAMIENTO** y la **ELECTROCUCIÓN**.



(información aportada a través de Amnistía Internacional : <http://www.amnesty.org/en/death-penalty/death-sentences-and-executions-in-2008>)

3. Escoge una de los siguientes títulos y lee el texto que le sigue. Piensa que formas parte de un grupo de presión (lobby) con otros tres compañeros más. Ahora tenéis que trabajar toda la noche hasta que encontréis argumentos a favor o en contra de la pena de muerte en el texto. **Si os gusta, podéis dar un nombre a vuestro equipo.**

Debate sobre la pena de muerte	
<u>“En el corredor de la muerte”</u>	<u>“¿Quién cuenta a las víctimas?”</u>
<u>“La pena de muerte es preventiva”</u>	<u>“Aún pago por el crimen de mi marido”</u>

Competencia estratégica.

4. Puede que a veces los argumentos que encuentres sean contrarios a tu tesis. Si es así, piensa algo que comprometa ese argumento.

Para ayudarte en la selección de ideas, puedes utilizar lápices de colores. Rojo para la tesis principal. Naranja para los argumentos que la sostienen. Azul para los argumentos que se oponen a la tesis principal. Amarillo para la introducción. Marrón para la conclusión. EJEMPLO.

Las mismas que visten y calzan.
Manuel Alcántara. El norte de Castilla.

No todos los que vivimos en el mismo tiempo histórico somos contemporáneos. Quizá por eso la globalización ofrece algunas dificultades no fácilmente superables. En algunos países europeos se les arroja a los políticos lenguaraces huevos y harina, ingredientes que bien combinados harían las inéditas delicias de muchos habitantes de África. ¿Qué darían por una tortilla a la francesa y no digamos por una a la española los inmigrantes que están llegando a las costas canarias? Les compensaría el turbulento viaje en cayucos que son los yates de los subdesarrollados. Dividir el mundo entre los “instalados”, en el lenguaje de Gilbrahit, y los “hambrientos”, puede parecer demasiado elemental, pero de ningún modo es falso. Lo que les ocurre a los “mieuristas” españoles es que no les consuela nada que en otros países haya gente que solo gane un euro

al día. Las diferencias abarcan también a la indumentaria. Los llamados “vigilantes del decoro” asedian a las mujeres iraníes. Más de 3000 han sido detenidas en la ofensiva del régimen de Ahmadineyad contra la vestimenta indecorosa. ¿A qué le llaman decoro? Sin duda no a lo que entendía Chanel. “Se creen con derecho a dictarnos hasta el color de las bragas”, ha dicho una mujer considerada rebelde. Varias épocas conviven en esta y no hay forma de entenderse. Mientras en algunos lugares se les prohíbe a las mujeres que usen pañuelos de colores, en otros se les recomienda que no lleven ropa interior, para ganar tiempo.

La indumentaria ha sido siempre jerarquía. Tengo para mí que la palabra más ridícula de nuestro hermoso y vasto idioma es “hombreira”. Trata de simular una anchura de hombros que no puede exhibirse en la ducha.

Expresión oral.

- Después del trabajo realizado, vamos a presentar las ideas de cada grupo a la clase.

Comprensión oral.

- ¿Qué te ha parecido la exposición de otros grupos? Puntúa según estos criterios. ¿Quién es el que tiene más puntos?

A+

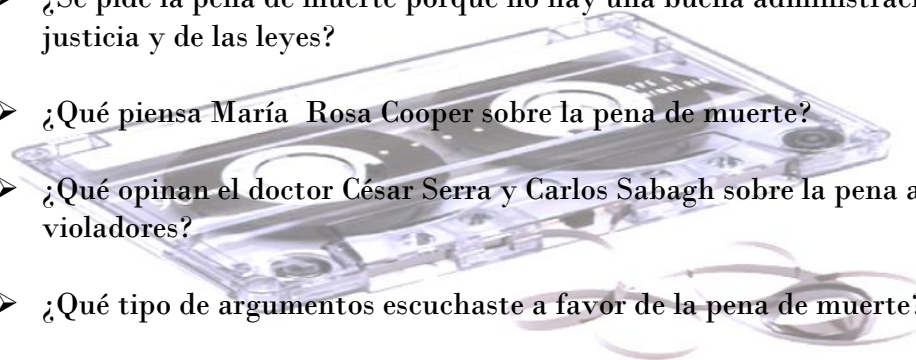
- 5.** Tiene una tesis Clara, aporta argumentos que sostienen la tesis, la exposición no es caótica y logra convencer.
- 4.** Tiene una tesis Clara con argumentos que la sostienen, la exposición es sencilla pero no logra convencer.
- 3.** Tiene una tesis Clara con argumentos que la sostienen pero la exposición es muy compleja y no logra convencer.
- 2.** Tiene una tesis Clara pero le faltan argumentos que la refuercen.
- 1.** La tesis se pierde en el contenido de la exposición.

Comprensión oral.

7. Escucha este debate radiofónico sobre la pena de muerte en el programa argentino “Viva el domingo” de CADENA3.COM. El locutor coordinado por el locutor http://www.cadena3.com/post_ampliado.asp?programacion=CADENA%203§or=17&post=25414

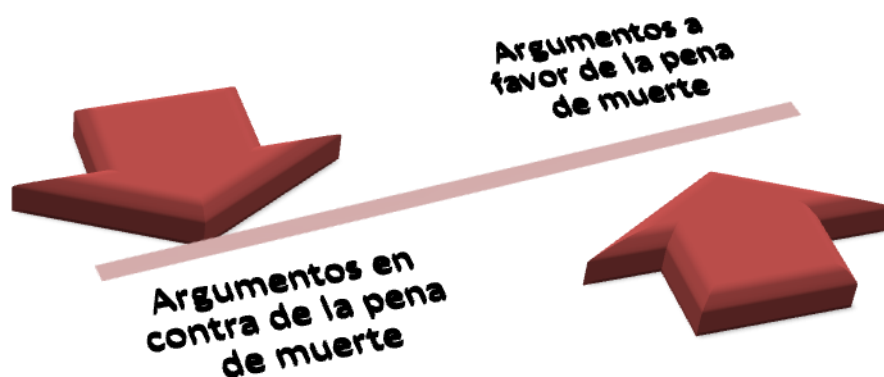
Comprensión oral.

8. Preguntas de relación.

- ¿Cuántas personas se levantaron en contra de la pena de muerte?
 - ¿Qué dijo Susana Giménez sobre la Declaración de los Derechos Humanos?
 - En opinión del doctor César Serra, ¿Es más dura una condena vitalicia o la pena de muerte?
 - ¿Se pide la pena de muerte porque no hay una buena administración de la justicia y de las leyes?
 - ¿Qué piensa María Rosa Cooper sobre la pena de muerte?
 - ¿Qué opinan el doctor César Serra y Carlos Sabagh sobre la pena a los violadores?
 - ¿Qué tipo de argumentos escuchaste a favor de la pena de muerte?
 - ¿Qué tipo de argumentos escuchaste en contra de la pena de muerte?
- 

Expresión escrita.

9. Deja tu opinión en este [foro](#) o en uno creado por el profesor para esta clase. ¿Qué otros puntos de vista descubres? ¿Cuáles son los principales puntos a favor y en contra de la pena de muerte? Anótalos en tu cuaderno según el siguiente esquema:


**Expresión escrita como tarea final. Trabajo colaborativo.**


10. Con todas las ideas que hemos ido desarrollando en clase, elabora un pequeño discurso junto a los compañeros que se encontraban en tu grupo. Este discurso será enviado al congresista que utiliza vuestro servicio.

No olvidéis los puntos centrales de todo discurso: la tesis, los argumentos que la sostengan o la derriben y la conclusión.

Imagen de sí mismos en el discurso escrito.

11. Comprobad ahora a qué tipo de estructura se asemeja más vuestro discurso.

MODELO DEL CIENTÍFICO. ESTRUCTURA DEL ENSAYO EN INGLÉS Y QUE TAMBIÉN PUEDE APARECER EN LOS ARTÍCULOS ESPAÑOLES.	
	<div style="border: 1px solid black; padding: 5px; display: inline-block; background-color: black; color: red; font-weight: bold;">Tesis</div> <div style="border: 1px solid black; padding: 10px; margin-left: 20px;"> <p><u>La verdad es que la tierra se movía alrededor del Sol y con este descubrimiento Galileo acababa de establecer un límite fuera de lo aceptable. La tradición medieval se desmoronó ante la pérdida de uno de sus cimientos más sólidos pues así estaba escrito en el libro de los libros. Después de esto, no quedó otra posibilidad que delegar el centro de la nueva cosmovisión al hombre.</u></p> </div>

MODELO DEL DETECTIVE. ESTRUCTURA MÁS COMÚN DEL ARTÍCULO EN ESPAÑOL.	
<div style="border: 1px solid black; padding: 10px; margin-bottom: 10px;"> <p><u>Ciertos hombres tienen el talento de ver mucho en todo; pero les cabe la desgracia de ver todo lo que no hay, y nada de lo que hay.</u></p> <p><u>Una noticia, una ocurrencia cualquiera, les suministra abundante materia para discurrir con profusión, formando, como suele decirse, castillos en el aire.</u></p> <p><u>Éstos suelen ser grandes proyectistas y charlatanes.</u></p> <p>Balmes.</p> </div>	<div style="border: 1px solid black; padding: 5px; display: inline-block; background-color: black; color: red; font-weight: bold;">Tesis</div> <div style="text-align: right;">  </div>

En los discursos donde proponemos una tesis y la defendemos, la lengua inglesa toma como estructura el modelo del científico mientras que la lengua española opta más por el modelo del detective privado.

12. ¿Qué tipo de impresiones te despierta la nueva estructura del detective?

Ejercicios de focalización.

1. ¿Es una tesis? ¿Una conclusión? ¿Un argumento?

Mira cuánto desorden hay por aquí. ¿Puedes ayudarme a asignar estas etiquetas a las partes de cada texto? Ya sabes que no tienes que utilizar todas, y que la tesis se puede esconder en la introducción o en la conclusión.

Argumento (s) a favor	Argumento (s) en contra	Conclusión
	Introducción	Tesis

Comentarios polémicos.

No sé por qué, pero la gente quiere que escriba en sus blogs, sólo para crear polémica. Yo, que soy la persona más pacífica del mundo.

La cuestión es la siguiente, un amigo tiene un blog (¡qué novedad!) y me da la dirección para que le eche un vistazo. Al poco tiempo le digo que lo he visto y que está muy bien, pero él me comenta que por qué no he escrito nada en su blog y yo le digo que los comentarios que tienen son referente a autores que suelen gustar a mucha gente, pero que a mí no y que eso conlleva un comentario malo por mi parte, a lo que contesta "pues eso es lo que quiero, polémica".

Vamos a ver, y por qué no se lo dicen a otras personas, por qué siempre soy yo a la que buscan para que anime un poco el cotarro. Todo porque salí de la película de Batman y no lo flipé en colores, de hecho por poco me duermo, o porque Pérez Reverte me parece un pedante, arrogante comparable al soporífero Tolkien.

Está visto que por tener unas ideas un poco diferentes a los demás en este mundo de borregos te crucifica.

Publicado por Picara en

<http://trabajandoduro.blogspot.com/2008/10/comentarios-polemicos.html>

martes 14 de octubre de 2008

2. ¿Qué tipo de estructura tienen estos textos? ¿La estructura del científico o la estructura del detective privado?

Violencia en las aulas

MANUEL VILLENA LÁZARO. 27.05.2009

Un estudio sobre comportamientos de riesgo ha desvelado que, en Andalucía, el 40% de los jóvenes menores de 14 años opina que pegar a un compañero o profesor no es violencia, y el 75% cree que la razón que causa esa violencia es porque no saben defenderse.

Si a esos mismos adolescentes se les preguntara: «Si un profesor o un compañero más fuerte que tú te pegase, ¿lo considerarías violencia?», seguramente el 100% afirmaría, sin dudar, que sí.

Del estudio en cuestión, entre otras cosas, se deduce que hemos educado a nuestros jóvenes haciendo mucho hincapié en respetar sus derechos (confundidos a veces con caprichos). En cambio, las obligaciones se han diluido en la nebulosa de los traumas. Visto lo que estamos viendo, ¿no es hora ya de que les hagamos ver que a cada derecho corresponde una obligación?

(20 MINUTOS. ZONA20. Carta de Granada. 27.05.2009.)

Hijos a la carta

MARÍA PARDO ZAMORA. 21.02.2006

Al margen de consideraciones religiosas, el sentido común me hace detectar un gran peligro en la ley sobre manipulación de embriones aprobada en el Congreso.

La rendija que se abre para escoger a hijos sanos puede convertirse en una gran compuerta al servicio de los caprichos de futuros padres, que pueden acabar demandando hijos a la carta, eligiendo sexo y otras características deseables.

Si se puede hacer, ¿quién impedirá que unos padres con dinero encarguen un hijo inteligente, guapo y sano? Y lo que es peor, ¿quién impedirá que alguien lo haga si hay dinero de por medio?

(20 MINUTOS. ZONA20. Carta de Valencia.
21.02.2006)

3. Vamos a ordenar ahora las partes de una exposición en español. El título del discurso es “No hay mal que dure cien años...”, como el refrán “No hay mal que dure cien años, ni cuerpo que lo resista”. Su autor es el periodista José Luis Méndez La Fuente.

1.

Existe la opinión generalizada de que en este país la situación se ha puesto peor que nunca. Es algo así como tener un vago presentimiento, algo que nos dice que estamos llegando al "llegadero" y de que esto pronto tiene que acabarse, pues cualquier manifestación del caos, incluso del político, también tiene que responder, al fin y al cabo, al devenir de leyes naturales y sociales que buscan una recomposición del orden natural de las cosas. O dicho de otra manera, no hay mal que dure cien años ni cuerpo que lo resista.

2.

Quizás haya un mayor número de sucesos, en proporción, ahora que antes y más masa crítica; pero en definitiva, sigue siendo más de lo mismo, es decir, de Chávez y más Chávez por todas partes y en todo momento, de una omnipresencia que ya es parte de la rutina del país y de la vida de muchos venezolanos, pero que aún no ha llenado todos sus espacios.

Por el contrario, el personalismo, el totalitarismo y la mediocridad, como valores supremos del "proceso" sí avanzan a paso de vencedores, aunque esto, amigo lector, al igual que su deseo de cambio, tampoco es nuevo.

3.

Es cierto que algunas brechas se han profundizado, al menos en el lenguaje presidencial lleno de palabras imposibles para el diálogo, como la del socialismo en la que el gobierno ha venido anunciando algunas medidas en materia de propiedad, educación, y nueva geometría del poder, o en materia de economía privada con la prohibición del cobro de IPC o la confiscación de empresas, y que de implantarse definitivamente, convertirían el país en un verdadero polvorín; pero todo esto, al final, tampoco es ninguna novedad. Como tampoco lo es el desprecio por los trabajadores, el espionaje telefónico, la zozobra permanente en que vive la ciudadanía o la corrupción galopante que se tragó a Pdvsa y devora al resto del erario nacional.

4.

Sin embargo, un análisis de la realidad desprovisto de prejuicios ideológicos o anhelos personales, nos muestra que en el fondo nada ha cambiado lo suficiente como para sacar conclusiones deterministas que nos hagan pensar que la luz al final del túnel está por aparecer en cualquier momento. Si comparamos lo que ha ocurrido en lo que va de la casi mitad de este año 2009, que no ha sido poco, con lo acontecido el año pasado o el antepasado, o incluso con el último quinquenio, nos daremos cuenta de que todo continúa igual. Así por ejemplo, la libertad de expresión combatida y zarandeada hasta los límites que al gobierno le interesan, no es nada nuevo, lo único que cambia, en todo caso, es el objeto de su deseo, y así como antes lo fue RCTV, ahora lo es Globovisión y mañana lo será quien quede aún en pie, si queda alguien. El desconocimiento de los resultados electorales regionales y la persecución de dirigentes políticos, críticos y disidentes, solo han sufrido modificaciones metodológicas si miramos en retrospectiva hechos similares como las elecciones de la ANC o el referéndum revocatorio, las inhabilitaciones del 2008 o sustituimos al ex ministro Miquilena por el general Baduel o por Ismael García. Tampoco en los cuarteles se han producido alteraciones nuevas o extrañas, que ya no sean conocidas por sus moradores; después de todo, algo que no ha cambiado para nada es la amplia y larga lista de militares activos o en retiro, al frente de los destinos de despachos públicos e instituciones gubernamentales, por lo que si algún calificativo cabe con exactitud para este régimen, es el de militarista.


4. ¿Cómo finalizarías este discurso? ¿Crees que puedes inducir la tesis después del razonamiento expuesto?

La gestión de la información

Los datos escritos del ser humano ocupan solo los diez últimos segundos del año cósmico.

Sin embargo, la información se ha duplicado varias veces: miles de datos pasan rápidamente a ser millones de datos, y debemos hacer frente a un *tsunami* de información que se duplica con vertiginosa velocidad y pasa luego a multiplicarse muchas veces.

Hoy el conocimiento humano se duplica cada 5 años y en el año 2020 se piensa que esto ocurrirá en poco más de un mes.

Por ello hay que ... 

(EGO- CreaNET)

5. Aquí se ha llevado a cabo una traducción de una columna del periódico New York Times sin tener en cuenta a quién iba dirigida esa traducción. ¿Puedes ayudar al traductor a corregir la estructura de esta exposición para dirigirla a un público hispano?

Para empezar, puedes ayudarte de esta plantilla. Recoge las ideas centrales de cada párrafo y cuando hayas terminado, trata de hallar la relación entre todos los párrafos.

¿Cuál es la idea más importante?

¿Qué hilo conductor sigue el autor para defender la tesis? ¿Sigues el modelo del detective privado o el modelo del detective?

No olvides que el título del artículo es una pista

Título	<i>Beneficios para parejas del mismo sexo</i>	
Parágrafo	Idea	parte de la estructura
Nº 1		
Nº 2		
Nº 3		
Nº 4		
Nº 5		
Nº 6		

Beneficios para parejas del mismo sexo.

Publicado: 17 de junio 2009 New York Times.

La decisión del presidente Obama de extender beneficios a las parejas de los funcionarios homosexuales es toda una victoria para la justicia laboral. No obstante, hay una enorme omisión en esta nueva ley ya que no incluye prestaciones por jubilación ni seguridad social, a pesar de que las parejas de los funcionarios heterosexuales reciben estos beneficios. El gobierno tiene que trabajar más en los derechos de los trabajadores y en otros tantos asuntos para alcanzar la promesa electoral de la igualdad de derechos para todos los norteamericanos.

Es terriblemente injusto que las parejas de los funcionarios homosexuales carezcan de unas compensaciones que reciben las parejas de los funcionarios heterosexuales. Además, si consideramos que los beneficios laborales son una parte importante del sueldo, podemos decir que los homosexuales son pagados menos que sus compañeros heterosexuales por el mismo trabajo.

La ley del señor Obama extenderá a largo plazo algunas compensaciones como el seguro de asistencia a las parejas de empleados homosexuales, e incluso proporcionará servicios médicos a aquellos funcionarios empleados en un país foráneo. Obama también está trabajando con los jefes de los departamentos ejecutivos para determinar qué otros beneficios puede ampliar legalmente.

Sin embargo, la nueva ley no incluirá algunos de los beneficios más necesarios y más económicos. El Gobierno de Obama asegura que es el Congreso el que tendría que aprobar una ley para proveer seguro médico y seguro de jubilación. Así que fue realmente alentador escuchar el miércoles pasado al presidente Obama decir que aprobaría la propuesta de ley que satisficiera las demandas anteriores.

El fuerte simbolismo de la declaración del presidente norteamericano no puede ser negado. Por primera vez en la historia, el gobierno federal constataba que los empleados homosexuales y sus parejas eran dignos de respeto. En los tiempos de Bill Clinton, se prohibió la discriminación contra los funcionarios homosexuales y esto ha sido reforzado en la agenda de Obama, que también ofrece ayuda a los homosexuales en empresas privadas.

Sin embargo, es imposible ignorar que el vaso sigue vacío. La defensa de la ley del matrimonio que prohíbe que el gobierno federal trate a las parejas homosexuales como matrimonios y que permite que los estados no reconozcan los matrimonios homosexuales de otros estados debe ser derogada. El presidente Obama debe trabajar en que los homosexuales puedan servir abiertamente en el ejército y en persuadir al Congreso para que borre la discriminación contra los homosexuales en el trabajo.

Ahora es tu turno. Demuestra cómo puedes ayudar a este despistado traductor.

Ejercicios de consolidación-producción. Puesta en práctica.

1. Es el momento de recuperar el primer borrador del discurso que elaboramos al comienzo del tema. Vamos a modificarlo para destinarlo a una audiencia de tradición hispana.
2. Trabajo por parejas. Con la ayuda de tu compañero, trabajad para mejorar la estructura y la eficacia de vuestras propuestas sobre la pena de muerte. Procurad que vuestro trabajo pueda dar una respuesta satisfactoria a las cuestiones que se apuntan a continuación.

Parrilla:

1. ¿Qué es lo que pretendes con este texto? Es decir, ¿cuál es el objetivo o función comunicativa del escrito?
2. ¿A quién va dirigido?
3. ¿Qué tipo de estructura se ajusta más a lo que pretendes transmitir en la audiencia elegida?
4. ¿Están todos los elementos de la estructura elegida?
5. Léelo en voz alta y comprueba la eficacia de la estructura y de los argumentos elegidos.

Durante todo el trabajo de redacción, no olvides que tanto tú como tu compañero podéis comunicar vuestras dudas o proposiciones a vuestro profesor a través del correo electrónico. Esto os ayudará a resolver los pequeños baches de la redacción de vuestro ensayo.

3. Entrega final al profesor. Evaluación de la estructura de los ensayos.

Evaluación:

1. ¿Cumple la función comunicativa? Hasta 10 puntos.
2. ¿Se ha elegido una estructura acorde a la audiencia a la que va dirigido? Hasta 20 puntos.
3. ¿Se ha respetado la estructura elegida? Hasta 20 puntos.

4. Revisión tras la corrección.

Soluciones.

Ejercicios de focalización.

1.

Comentarios polémicos.

Publicado por Picara en

<http://trabajandoduro.blogspot.com/2008/10/comentarios-polemicos.html>

martes 14 de octubre de 2008

No sé por qué, pero la gente quiere que escriba en sus blogs, sólo para crear polémica. Yo, que soy la persona más pacífica del mundo.

INTRODUCCIÓN.
INTRODUCE EL TEMA O
TÓPICO QUE SE VA A
TRATAR.

La cuestión es la siguiente, un amigo tiene un blog (¡qué novedad!) y me da la dirección para que le eche un vistazo. Al poco tiempo le digo que lo he visto y que está muy bien, pero él me comenta que por qué no he escrito nada en su blog y yo le digo que los comentarios que tienen son referente a autores que suelen gustar a mucha gente, pero que a mí no y que eso conlleva un comentario malo por mi parte, a lo que contesta "pues eso es lo que quiero, polémica".

ARGUMENTO A FAVOR.

Vamos a ver, y por qué no se lo dicen a otras personas, por qué siempre soy yo a la que buscan para que anime un poco el cotarro. Todo porque salí de la película de Batman y no lo flipé en colores, de hecho por poco me duermo, o porque Pérez Reverte me parece un pedante, arrogante comparable al soporífero Tolkien.

ARGUMENTO A FAVOR.
CONSECUTIVO DEL
ANTERIOR.

Está visto que por tener unas ideas un poco diferentes a los demás en este mundo de borregos te crucifica.

CONCLUSIÓN Y TESIS.

2.

“Violencia en las aulas” pertenecería a la estructura del detective privado o estructura inductiva e “Hijos a la carta” formaría parte de la estructura del científico o deductiva.

3.

El orden en el que se ha establecido el discurso original es:

1 | 4 | 3 | 2

Aunque el orden de 4 y 3 puede alterarse sin modificar la estructura inductiva.

4.

La solución que aporta el discurso es la siguiente:

“Por ello hay que aprender a seleccionar con inteligencia la información y aprender de una manera más creativa y rápida, para pensar más claramente, ante los

profundos cambios que enfrentamos y más aun ante los que esperamos enfrentar, comprender el profundo significado de estos cambios y proyectarse ante ellos.

Ya que vamos hacia una nueva dimensión del futuro, necesitamos aprender a pensar en forma global, *ampliando nuestros límites para pensar en forma creativa hacia el desarrollo de una nueva forma de pensar más inteligente para lograr la transformación de la "sociedad de la información" en la "sociedad del conocimiento".*

(EGO- CreaNET: <http://www.geocities.com/CollegePark/Plaza/2239/presenta.htm>)

No obstante, sería válida cualquier tipo de propuesta que ofrezca un modo de gestionar la información o de abandonar la producción masiva de información.

5.

Título	<i>Beneficios para parejas del mismo sexo</i>	
Parágrafo	Idea	parte de la estructura
Nº 1	Victoria en la extensión de beneficios laborales, pero no es suficiente.	Tesis
Nº 2	Los homosexuales reciben un menor salario.	Introducción del problema.
Nº 3	Obama sigue trabajando en beneficios a largo plazo.	Argumento que fundamenta la idea de victoria.
Nº 4	La nueva ley no incluye beneficios más necesarios y menos costosos.	Argumento que sustenta la idea de que la nueva ley no es suficiente.
Nº 5	Obama sigue trabajando para eliminar la discriminación.	Argumento que se orienta en la dirección de la victoria.
Nº 6	El resultado es negativo, hay que seguir trabajando.	Conclusión.

En primer lugar, se ha identificado la tesis y, acto seguido, se ha elaborado un hilo conductor a la tesis. En este caso el orden elegido ha sido Nº2/ Nº4/ Nº3/ Nº 5/ Nº6/Nº 1, pero no es la única posibilidad.

Ejemplo:

Los funcionarios norteamericanos siguen recibiendo un sueldo menor que sus compañeros heterosexuales. La reciente ley que Obama ha promulgado para extender beneficios a los empleados homosexuales, sigue obviando los beneficios más necesarios y más económicos.

El presidente Obama ha declarado que seguirá trabajando a largo plazo y que apoyará la propuesta del Congreso que equipare los beneficios recibidos por empleados homosexuales y empleados heterosexuales. Esto, junto con el hecho de que apoya la política iniciada por la administración Clinton de no discriminación en el lugar de trabajo, constituyen una victoria de gran simbolismo.

Sin embargo, esta victoria ha de ser tildada de leve cuando todavía los homosexuales americanos encuentran discriminación gubernamental en la ley que defiende el acto del matrimonio, en el acceso al ejército o en los lugares de trabajo. Por esto, el gobierno de Obama no puede quedarse satisfecho. Esta ley no es suficiente para alcanzar la promesa electoral de la igualdad entre los ciudadanos homosexuales y los ciudadanos heterosexuales.

Bibliografía específica.

GONZÁLEZ HERMOSO, A. & ROMERO DUEÑAS, C. (1998). *Curso de Puesta a Punto en español. Escriba, hable, entienda... ..argumente*. Edelsa. Madrid.

VÁZQUEZ, G. (coord.) (2001) *Actividades para la escritura académica*. Edinumen, Proyecto Adieu Estudiar en Español. Madrid.

VV.AA. *Textos. Explicar y argumentar*. Núm. 29. Editorial Grao, 30 de Abril del 2002. Número 29, Año VIII, Enero 2002. Publicación trimestral. Barcelona.

Extractos por orden de aparición:

Pena de muerte. Información aportada a través de Amnistía Internacional. Martes, 10 de octubre de 2008 - 16:14. <http://www.amnesty.org/en/death-penalty/death-sentences-and-executions-in-2008>.

BBC. “En el corredor de la muerte”. BBC EL MUNDO. Martes, 10 de octubre de 2006 - 16:14 GMT. http://news.bbc.co.uk/hi/spanish/international/newsid_5402000/5402202.stm.

BBC. “La pena de muerte es preventiva”. BBC EL MUNDO. Martes, 10 de octubre de 2006 - 16:14 GMT http://news.bbc.co.uk/hi/spanish/international/newsid_5409000/5409164.stm.

BBC. “Aún pago por el crimen de mi marido”. BBC EL MUNDO. Martes, 10 de octubre de 2006 - 16:14 GMT . http://news.bbc.co.uk/hi/spanish/international/newsid_5405000/5405364.stm

Pro death penalty. “¿Quién cuenta a las víctimas? Pro-Death Penality. Com: <http://www.prodeathpenalty.com/> (traducción propia)

Alcántara, Manuel. “Las mismas que visten y calzan” en *El norte de Castilla*. 16 de mayo de 2007.

Picara, “Comentarios polémicos” en *Una mirada diferente de la vida real pero vista desde la fantasía de los comics* (blog): <http://trabajandoduro.blogspot.com/2008/10/comentarios-polemicos.html>. 14 de octubre de 2008.

VILLENA LÁZARO, MANUEL. “Violencia en las aulas” en *20 minutos*, “Zona 20”. Carta de Granada. 27.05.2009.

PARDO ZAMORA, MARÍA. “Hijos a la carta”. *20 minutos*, “Zona 20”. Carta de Valencia. 21.02.2006.

MÉNDEZ LA FUENTE, JOSÉ LUIS. “No hay mal que dure cien años...” en *El Universal*, 18 de junio de 2009. Caracas, Venezuela.

VV.AA. “La gestión de la información”, en EGO-CreaNET, Sistema “on line” del Laboratorio de Investigación Educativa de la Universidad de Florencia, Italia. <http://www.geocities.com/CollegePark/Plaza/2239/presenta.htm>

Editorial. “Beneficios para parejas del mismo sexo” (trad.) “Benefits for same sex couples”, *New York Times*, 17 de junio de 2009.

Imágenes por orden de aparición:

Ojo (modificado): <http://www.mundopoesia.com/foros/poemas-de-amor/211778-presos-a-perla-2.html>

Científico: <http://soloexactas.com.ar/categorias/articulos/curiosidades/>

Sherlock Homes: <http://www.cosmosmagazine.com/node/1890>

Cinta de casete: <http://www.tecnocosas.es/tag/cintas/>

Lápiz: <http://www.ninetyone.canby.k12.or.us/Students/>

Piezas de rompecabezas (modificadas): http://dizz.com/shop/index.php?main_page=product_info&products_id=399

8. Anexo: Textos de la unidad didáctica.



En el "corredor de la muerte"

Redacción BBC Mundo

En 1997, Joaquín José Martínez -nacido en Ecuador y de nacionalidad española- fue condenado a la pena capital en el estado de Florida, EE.UU., tras haber sido enjuiciado por el asesinato de una pareja cometido en 1995.

Tras una intensa campaña, Martínez fue absuelto y salió en libertad. Hoy se dedica a relatar sus experiencias y a organizar campañas en contra de la pena de muerte.

Además, le escribe a algunos compañeros que aún están recluidos.

Joaquín José Martínez habló con BBC Mundo sobre sus impresiones y sentimientos poco después de saber que sus días estaban contados.

“ Mi nombre es Joaquín José Martínez. Fui el primer español en salir del corredor de la muerte y estuve allí unos tres años. Me siento afortunado, porque sólo fueron tres años, pero la verdad es que fueron tres años muy largos. Hubo mucho sufrimiento durante ese tiempo, y a cinco años de estar libre todavía cargo esas secuelas.

Es la peor experiencia que uno puede vivir y lo peor que uno puede sentir. Desde el momento en que entras hasta el día en que sales de allí, implica que estás muerto para la sociedad y para tí mismo.

En el corredor hay personas que pierden todo, pierden la familia y el ser persona. Allí se pasa mal.

Las horas de la comida no son las normales, te despiertan a las cinco de la mañana para el desayuno, la comida no es la que se come fuera. Es un recordatorio diario de que estas condenado a muerte y que vas a morir y muchas veces te sientes ya muerto sin haber llegado ese día.

Luego lo que haces es leer, escribir cartas y tienes dos horas de recreo dos días a la semana. La gente se anima -aunque estés entre rejas y no puedas tocar el césped- para respirar un poco de aire fresco.

Durante ese tiempo se piensa más que nada en la familia, en esos días de las fiestas, de navidad y los cumpleaños. Tengo dos hijas que ahora tienen 12 y 13 años y lo pasé mal, en tu mente pasan como fotografías de tus padres, hijas, todo lo bueno.

Mucha gente me pregunta cómo es estar allí dentro y yo digo que se imaginen los últimos años de su vida y borren todos los buenos momentos. Lo peor es no poder estar con la familia y cuando la ves es por muy poco tiempo y con un traje naranja. Estar privado de libertad fue sólo una parte, estar sin la familia fue lo principal.



“Cuando ejecutaban a algún preso, sabíamos porque podíamos ver cómo parpadeaban las luces y todo lo eléctrico dentro del corredor fallaba”



“Las conversaciones del día a día eran "tú vas al infierno, no tú vas primero"”

Me acerqué más a la fe y a Dios y en mi caso, recibí apoyo de muchas personas e instituciones que a través de cartas me permitían mantenerme fuerte. Al principio con otros compañeros hablas y te ayudan a adaptarte a una nueva vida, una nueva dinámica, y luego estando allí dentro, ellos se convierten en una segunda familia.

Los guardias y ayudantes al principio no eran lo que esperaba. En las revisiones de las celdas, llegaban y te rompían la correspondencia y las fotos. Te hacían la vida imposible y te recordaban que estabas condenado a muerte.

“Al principio se dirigían a tí como un número que todavía llevo marcado:124396”

El primer día que llegué allí recibí un golpe u otro como la mayoría de los que llegan, pero luego el trato fue cambiando y ya casi al final me hacían sentir en algunos momentos como persona, te hablaban, al principio se dirigían a tí como un número que todavía llevo marcado:124396 repetido unas diez veces durante el día, pero cerca del final ya era Martínez.

Con los compañeros de celda cada caso era diferente. Había discusiones. Recuerdo el caso de una persona que era muy religiosa y decía que había matado en nombre de Dios y al otro lado tenía otra que decía que había matado en nombre del Diablo.

Las conversaciones del día a día eran "tú vas al infierno, no tú vas primero".

Llega un momento en que se pierde la noción de la realidad y de los temas que se hablan. Se habla de la muerte y del más allá. Había compañeros que incluso decían que si salían de nuevo harían algo al policía, al fiscal o la familia de la víctima.

Algunos se volvían más agresivos de lo que eran cuando entraron. Otros intentaban mantenerse fríos y aislados de estas conversaciones como lo hice yo, para buscar la manera de salirse de ese corredor.

No había recibido fecha de ejecución todavía. Tuve la suerte de ganar la primera apelación directamente en la Corte Suprema, y por eso no la recibí. Las personas que ya llevan más de cinco años son las que ya empiezan a preocuparse de ese tema.

Ya cuando se empiezan a agotar las apelaciones, comienzan a llegar las cartas y la que esperan - o mejor dicho no esperan los reclusos- es la carta que les dice que han perdido la última apelación. A partir de ese momento, pueden venir los vigilantes a tu celda y llevarte a otra celda independiente por un mes antes de ser ejecutado.

Llegado el momento, los reclusos iban muy tranquilos. La verdad son ese momento y cuando probaban la silla eléctrica cuando más silencio existe en el corredor. Éramos 13 en ese pabellón y cuando sacaban a un chico para llevárselo a la otra zona para ser ejecutado, existe un silencio y mucha tristeza entre los presos.

El recluso en sí intenta transmitir una sensación de fuerza pero el que lo está viendo desde afuera no lo ve igual, uno ve que al hombre se le está acabando el tiempo y que lo va a pasar mal.

Al principio sabíamos que iban a ser ejecutados por las fechas. A ellos los tienen vigilados por un mes hasta la fecha de ejecución y cuando yo estaba sólo había la silla eléctrica, no había esa opción de inyección letal así que cuando ejecutaban a algún preso, sabíamos porque podíamos ver cómo parpadeaban las luces y todo lo eléctrico dentro del corredor fallaba.

Yo llevo ya cinco años libre, pero te vas dando cuenta de cosas que te marcan, como la cadena de mi pareja. No puedo escucharla mientras duermo, porque me despierto. El sonido de las llaves también me recuerda que los vigilantes venían a buscar a un preso o a pegarle.



“Hay cosas que te dejan muy marcado, como el olor a carne, porque es lo que uno huele al estar allí dentro. Aunque no es lo que es, el cerebro te juega de tal forma que luego que una persona ha sido ejecutada hueles la muerte de esa persona”

Hay cosas que te dejan muy marcado, como el olor a carne, porque es lo que uno huele al estar allí dentro. Aunque no es lo que es, el cerebro te juega de tal forma que luego que una persona ha sido ejecutada hueles la muerte de esa persona ”

BBC EL MUNDO. Martes, 10 de octubre de 2006 - 16:14 GMT.

http://news.bbc.co.uk/1/hi/spanish/international/newsid_5402000/5402202.stm

Pro-Death Penalty.com



Fundación pro defensa de la pena de muerte.

¿Quién habla por las víctimas de los que ejecutan?

En todo Estados Unidos, los telediarios lamentan a bombo y a platillo la cuenta atrás para la ejecución número 1.000. Pero, ¿quién cubre las historias sobre los atroces crímenes que estos asesinos realizaron? ¿Quién cuenta a las víctimas?

Un cálculo bastante somero eleva el número de víctimas de esos 1.000 criminales a 1.895 asesinados. ¿Por qué escuchamos tanto hablar a los asesinos y tan poco de las víctimas o de los seres queridos que quedaron atrás para recoger las piezas de los recuerdos?

Una pequeña muestra de casos hablará por sí misma y dejará a los lectores conmocionados.

Melvin y Linda Lorenz, y su hijo Richard fueron asesinados por Roger Stafford. Melvin se detuvo en una autovía cerca de Purcell, Oklahoma, para ayudar a lo que él creía que era una mujer con un coche averiado. En ese momento, fue emboscado por Stafford y su hermano. La mujer era la esposa de Stafford y servía al grupo como cebo. Tras este asesinato, el trío mató a seis empleados de una casa en la ciudad de Oklahoma.

En 1985, un niño de 13 años, Karen Patterson, fue asesinado con un tiro mientras dormía en North Charleston. S. C. Su asesino era un vecino que ya había cumplido 10 años por una pena de cadena perpetua al asesinar a su hermanastro Charles en 1970. Joe Atkins cortó la línea telefónica de los Pattersons, y luego entró con un machete, con una escopeta recortada y con una pistola. Los padres de Karen fueron perseguidos en su huída. Karen, la madre, corrió a la casa cerca de las de los Atkins, donde más tarde Joe asesinó a su padre adoptivo Benjamin Atkins, de 75 años, que había trabajado para persuadir a las autoridades para que revocaran la sentencia de por vida por la libertad condicional.

Cuando Katy Davis se percató de que había tres desconocidos en el exterior de su apartamento de Austin, Texas, se alejó. Regresó más tarde, pero Charles Rector y otros hombres la atacaron y la obligaron a abrir la puerta. Charles estaba en libertad condicional por un asesinato anterior. Los hombres saquearon su apartamento, la secuestraron y la llevaron a un lago, donde fue golpeada, violada en grupo, recibió un disparo en la cabeza y donde, finalmente, fue ahogada.

Ruby Longsworth de Pasadena, Texas, conoció a Jeffrey Barney a través de un sacerdote de prisiones. Ella le ayudó a obtener la libertad condicional a partir de una sentencia en la que se declaraba culpable de un robo. Jeffrey pagó la bondad de esta mujer con una violación en la que fue sodomizada y más tarde estrangulada con una cuerda. Todo lo que Ruby había hecho era llamar a Barney "vagabundo".

En 1965, Robert Massie asesinó a una madre de dos hijos en Mildred Weiss, San Gabriel, California. Todo sucedió durante en su persecución por robo de casas. Massie logró conmutar la sentencia a cadena perpetua cuando la Corte Suprema de Justicia detuvo las ejecuciones en 1972. Más tarde, tras recibir una extraña segunda oportunidad, Massie obtuvo la libertad condicional y ocho meses más tarde robó y asesinó a hombre de negocios llamado Boris Naumoff en San Francisco.

Fe Hathaway tenía 17 cuando fue asesinada por Robert Willie, cuya historia inspiró la película *Dead Man Walking*. Hathaway se había graduado en la escuela secundaria y se había preparado para ingresar en el Ejército al día siguiente. Fue secuestrada después de salir de una fiesta de despedida en Mandeville, L.A. Willie y su cómplice Joseph Vaccaro llevaron a cabo un asesinato de 8 días con robo y violación. Hathaway fue violada por dos asaltantes y apuñalada 17 veces. Incluso fue violada cuando su cuerpo se hallaba ya sin vida.

Kenneth Boyd asesinó a su esposa y a su suegro cuando se hallaban en trámites de separación en Rockingham County, Carolina del Norte. Julie y sus hijos vivían con Curry. Boyd entró en la casa y disparó contra Julie y su suegro en presencia de sus propios hijos, que contaban en esa época con 13, 12 y 10 años.

Tenemos que pensar en las vidas que las 1895 víctimas asesinadas han cambiado. Todos tenían familias, amigos, familiares, compañeros, vecinos. La suma de tantas pérdidas es incalculable.

No hay fin para las historias de terror como éstas. Los jurados que nos representan tienen que asimilar crímenes horribles y difíciles; y después han de tomar las decisiones adecuadas. Con una media anual de 15.000 asesinatos, el hecho de que pronto alcancemos las 1000 ejecuciones sólo prueba que la pena capital tan sólo ha sido reservada para lo peor de lo peor.

La atención prestada a la ejecución de 1.000 asesinos es repugnante, especialmente cuando la opinión más extendida piensa que la muerte de un asesino convicto es una tragedia. Sin embargo, las muertes y el sufrimiento de innumerables víctimas son sólo una estadística que fácilmente puede ser ignorada.

Pro-Death Penalty. Com : <http://www.prodeathpenalty.com/> (traducción propia)



"La pena de muerte es preventiva"

Ana Angarita

BBC Mundo, Londres

En Perú no existe la pena de muerte. Sin embargo, un grupo de congresistas ha propuesto la medida sobre la cual existe un intenso debate en ese país.

Los defensores de la aplicación de la pena de muerte en Perú señalan que ésta debe ejecutarse para los violadores de menores de edad.

BBC Mundo conversó con la congresista de Unidad Nacional, Lourdes Alcorta, quien presentó la propuesta de ley al Poder Legislativo peruano.

Alcorta señala que si al violador se le defiende con el argumento de los derechos humanos nadie responde por los derechos humanos de los niños violados.

Explíquenos: ¿cuál es la situación que existe en Perú para que el tema sea debatido en el Congreso?

Lo que pasa es que en Perú ha aparecido un flagelo fatal, que es las violaciones a menores de edad. Esa es una situación que ha venido creciendo permanentemente a diario, y por lo tanto varios legisladores y el mismo Ejecutivo han tomado la iniciativa de presentar diferentes alternativas al problema.

En lo que corresponde a mí como Unidad Nacional, he presentado una propuesta que plantea la pena de muerte para los violadores a menores de edad y el Ejecutivo presentó su propia propuesta.

En este momento, el proyecto se encuentra en la comisión de Constitución, donde va a haber un trabajo interno en esa comisión y luego va a pasar al pleno del Congreso para la votación, que no sabemos qué resultado tendrá a favor o en contra.

Probablemente el Ejecutivo lo lleve más allá, a un referendo.

¿Con qué argumentos concretos justifica usted la aplicación de la pena de muerte?

Por la violación a menores de edad. No sé que argumentos más contundente y fuerte puede ser que un hombre viole a un menor de edad. Creo que no hay más argumentos más fuertes que con las pruebas, con la confesión de boca, con la prueba de ADN. No estoy hablando de uno o dos casos, estoy hablando de miles de actos de violación.

En lo que va del año de enero a la fecha, estamos hablando de cerca de 1.700 casos de violaciones de los que conocemos como denunciados, vaya usted a saber la cantidad de no denunciados.

Esto no puede continuar en el país. No se trata de un



Alcorta dice que presentar el proyecto no ha sido fácil.



“Gran parte de las violaciones que hay en el país son los mismos padres que violan a sus hijos y por eso es que el proyecto de ley va acompañado para quitarle la patria potestad al padre que viola a su hijo”

enfermo mental sino de un acto delincencial que agrede la inocencia de los niños y los marca para el resto de sus vidas. Ese es un argumento más que contundente.

Para los opositores a la pena de muerte se trata de utilizar la violencia para combatir la violencia...

Esa es una opinión, la cual yo respeto y no comparto. Hay delincuencia en robos, asaltos y eso es una cosa, pero la violación a niños de dos y tres años que no se pueden parar en sí mismos porque no tienen ni la estabilidad, o dejar embarazada a una niña de 11 años, ¿no le parece a usted más que suficiente?

También se argumenta en contra que en los casos de aplicación de pena de muerte se deja de lado el peso que después carga la familia del violador. Se elimina el violador pero se deja una familia destrozada, niños huérfanos...

Yo ni siquiera puedo contestar ese comentario. O sea, ¿se le está dejando huérfano a un niño porque el padre es violador? No entiendo la reflexión que me hace con esa pregunta. El violador es violador, y lo es con la gente en la calle y lo es con su propio hijo también.

Gran parte de las violaciones que hay en el país son los mismos padres que violan a sus hijos y por eso es que el proyecto de ley va acompañado para quitarle la patria potestad al padre que viola a su hijo.

“(...)Los jueces no tienen la actitud de enfrentar el tema porque es tal el flagelo que ya no importa. Es como ver un poste en calle”

Un hombre que es un violador ya sabe que se condena él mismo a la pena de muerte, porque está avisado que si lo hace se le va a condenar.

A mí me preocupa como madre, como peruana, la vida y la integridad de los niños del mundo, porque los niños no tienen patria, son del mundo... acá, en la China, en Inglaterra, en donde sea.

No me pregunte usted que yo voy a dejar a un niño huérfano porque el padre es violador y se le condena a la pena de muerte, ¿y qué pasa con el niño violado?

¿Cuáles son las cifras que demuestran la eficacia de la implementación de la pena de muerte?

La pena de muerte es un castigo que la sociedad impone a los violadores. Es el castigo de la sociedad. En lo personal sí creo que es preventiva y disuasiva, como todo en la vida es disuasivo. No es un tema de cuánto va significar, es automáticamente un castigo.

“En lo que va del año de enero a la fecha, estamos hablando de cerca de 1.700 casos de violaciones de los que conocemos como denunciados”

Entonces, ¿esto quiere decir que el violador va a pensar primero que va a ser condenado antes de cometer este tipo de actos?

El violador ya sabe perfectamente que si hace un acto como la violación, él sabe que se condena a sí mismo a la pena de muerte.

No estamos hablando de un solo caso, no estamos hablando de una excepción, estamos hablando de una situación en Perú, así como vivimos la época del terrorismo, algo ha pasado en las sociedades nuestras. Lo que pasa es que en Perú no se cumplen las leyes.

Acá hay dos delitos además, el de la violación y en algunos casos que los asesinan. El violador sale libre y no pasa nada. Hablar de una castración física o química es una tontería, porque el deseo sexual está en la cabeza, no en los órganos genitales. La castración no serviría para nada.

La castración química implica primero un costo muy fuerte, segundo que tome la medicina mensualmente, pero lo más importante es que reconozca que es un violador, y eso es casi imposible.

¿La pena de muerte es más barata que la cárcel o la castración?

Eso lo está diciendo usted. Yo no he dicho eso.

Yo le pregunto.

Yo no he dicho eso y cuidado con la respuesta allí. Presentar un proyecto de la pena de muerte no es una cosa fácil. No es un proyecto del que uno se sienta orgulloso, no es un proyecto que construya país o que se avance como seres humanos. Nadie se siente orgulloso por eso.

Es un conflicto muy fuerte que tiene uno, y acá un 90% de la población la reclama. Es un proyecto de ley que le pone fin a este flagelo.

¿Cuál es el castigo actual para los violadores en Perú y qué está fallando en el sistema para optar por estas medidas?

Las leyes existen, lamentablemente no se aplican. Pero cuando se aplican, es la cadena perpetua. Lamentablemente, los jueces no sancionan con cadena perpetua, al día siguiente los dejan libres.

Cuando se habla de violadores, estos son selectivos, son con menores de 11 años. ¿Por qué si en Perú en el año 1993 se amplió en la Corte de San José la pena de muerte por el flagelo que sufríamos y se aceptó, hoy día no hay terrorismo en Perú? Ojalá que no regrese.

Hoy tenemos el flagelo de las violaciones y el Perú no es Inglaterra, no es Costa Rica, no es Estados Unidos, es un país *sui generis*, pluricultural, tenemos de todo en Perú, y nuestra realidad es muy diferente a la del resto del mundo.

¿Y por qué no se aplica la cadena perpetua?

Por un tema entre los jueces, que no tienen la actitud de enfrentar el tema porque es tal el flagelo que ya no importa. Es como ver un poste en calle. Nos ha desbordado el tema de las violaciones.

Quienes se oponen a la pena de muerte señalan que parece ser que la medida es racista y clasista. Los que no tienen suficiente dinero para un buen abogado, serían condenados. ¿Cuál es la garantía de que eso no suceda en Perú?

Estamos hablando de un proyecto completo. Esto implica que el violador primero confiese: "si yo estaba borracho, lo hice y no quise hacerlo pero yo le pido perdón a la familia". Allí el violador lo está reconociendo.

En segundo lugar, hay una serie de pruebas fehacientes, la prueba de ADN, estamos dando una sala especial *ad hoc* para casos de violación. Hablamos de que cuando la madre sabe que el hijo es violado será sancionada.

Cuando el padre es el que viola se le quita la patria potestad y estamos hablando de jueces que si no sancionan se les suspende. Y también de una campaña preventiva en los medios de comunicación con el Código de los Niños.

Le pongo el caso de una niña de 8 años, que sólo habla quechua y que fue violada por dos sujetos. Está embarazada y su cuerpo no aguanta el peso del embarazo. Ella no tiene idea de que está embarazada y pidió una muñeca de regalo. Los hombres la violaron y no pasó nada. Esos casos no los podemos seguir permitiendo en Perú.



“Hablar de una castración física o química es una tontería porque el deseo sexual está en la cabeza no en los órganos genitales. La castración no serviría para nada”

“¿Por qué si en Perú en el año 1993 se amplió en la Corte de San José la pena de muerte por el flagelo que sufríamos y se aceptó, hoy día no hay terrorismo en Perú?”



Martes, 10 de octubre de 2006 - 16:14 GMT

"Aún pago por el crimen de mi marido"

Ana Angarita

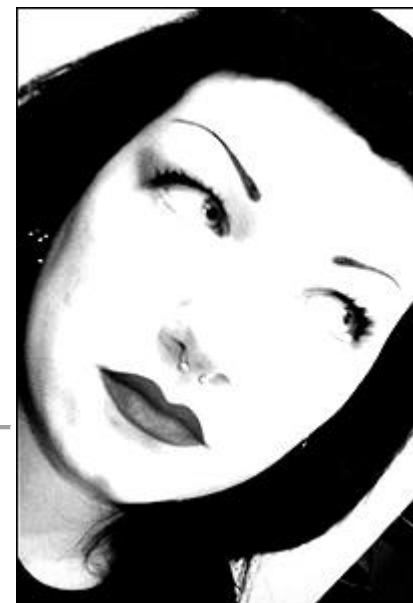
BBC Mundo, Londres

Christina Lawson perdió a su padre a los 9 años. David Lawson fue asesinado a golpes por cuatro hombres.

La rabia y el vacío que le provocó esa situación la llevó a apoyar la pena de muerte.

Años después, a Christina le volvió a cambiar la vida. Su esposo, David Martínez, fue ejecutado en 2005 en Texas, EE.UU., tras ser condenado por el asesinato de Kiersa Paul, una joven de 24 años.

Ahora, Christina dirige una organización denominada "Víctimas de Texas" (*Victims of Texas*), encargada de oponerse a la pena capital y de dar apoyo a las familias de los ejecutados y a aquellos que están en el "corredor de la muerte".



Christina Lawson tuvo que cambiar su identidad y la de sus hijos.

¿Cómo fue su niñez luego de la muerte de su padre y qué sentimientos le despertaban sus asesinos?

Mi niñez fue un tiempo de mucho vacío en la vida. Mis padres se divorciaron, y poco después mi padre fue asesinado. Sentía mucha rabia, odio y tristeza contra los asesinos de mi padre, e incluso hubo un momento en el que pensé que yo misma podría matarlos por lo que hicieron.

En ese momento no estaba consciente de que existía la pena de muerte pero los sentimientos de venganza sí eran una respuesta natural a la devastación que se siente.

Cuando alguien muy cercano a tí es asesinado se produce una montaña rusa de emociones por la que pasas.

En un momento en medio de todas estas emociones aparece esa necesidad de venganza, que es algo natural en estos casos, pero la decisión de actuar o no sobre este sentimiento es otra cosa.

Sin embargo, los asesinos de su padre cumplieron sentencias: ¿sentía que se había hecho justicia en el caso?

Cuando ya estaba en secundaria, no sentía que el tiempo de estas personas en la cárcel había sido suficiente. Me sentía traicionada. Todavía estaba muy molesta y herida. Estaba en esa época en donde también te comienzas a formar opiniones sobre la manera en que el mundo funciona.

No fue sino recientemente que comencé a pensar que dos de los convictos sirvieron suficiente tiempo pero los otros dos no, porque fueron liberados por detalles técnicos.

En la secundaria fue cuando comencé a convencerme de que era necesaria la pena de muerte. Creía que era la única vía que me haría sentir mejor.

Pero aparecieron nuevos eventos en su vida...

Sí. Cuando me dijeron que mi esposo había sido arrestado por haber asesinado a una muchacha mientras trotaba. Toda la familia estaba destrozada. Yo regresé a la época en que mi padre fue asesinado y todo lo que eso provocó en la familia y lo que aún continúa provocando en ella.

Hubo un tiempo de aflicción y también de *shock* al saber que una persona que yo conocía podía ser capaz de acabar con la vida de otra persona. Era demasiado horrible para mí.

Luego en su juicio, ser testigos de su carácter era absolutamente doloroso en muchos niveles. Mirar las caras de la familia de Kiersa Paul, ver su dolor, recordarlo y saber que no puedes hacer nada para aliviarlo... pero también viendo a mi hijo que se parece tanto a su padre me preguntaba cómo mi pequeño cuando creciera, sería capaz de afrontar y cargar con lo que su padre había hecho.

¿Cuál fue su reacción bajo esta nueva situación?

Después de que fue condenado, lo visitaba cada mes en prisión y también hubo mucha confusión.

Llegué a pensar que la familia de Kiersa Paul tenía suerte de recibir lo que yo consideraba era justicia en ese momento. Esperando que de repente ellos tendrían el cierre de heridas que yo nunca tuve.

¿Entonces usted apoyaba la ejecución de su esposo?

Sí. Hubo partes de mí que estaban de acuerdo con la medida en ese momento, sí. Después hubo una parte, tras ocho años que David estuvo en prisión, en que pensaba en tener que perderlo por algo que yo no hice y me di cuenta de que él no iba a ser castigado pero que yo sí, al igual que nuestros hijos.

La última semana que David estuvo vivo fui todos los días a la cárcel y él me decía: "me siento tan mal por ti, Christina, porque yo voy a ser libre, de una manera u otra voy a salir de prisión, y tú te vas a tener a quedar y cargar con lo que yo he hecho".

¿Cuándo supo que la pena de muerte no era una opción?

Alrededor de ese tiempo, comencé a pensar que la pena de muerte no estaba funcionando. La hija de esa familia no va a regresar, ni mi padre tampoco, y todavía duele. Sin embargo, con esta decisión todo va a doler más para mí y para mis hijos que ahora ni siquiera tienen padre.

Me convencí de que esto no podía seguir sucediendo luego de la ejecución de David. Al salir de la prisión la gente nos gritaba diciendo que "él lo merecía" y nos tiraban cosas. Allí pensé "yo no merezco esto", porque si la medida era tan correcta, ¿por qué siento tanto dolor?

Me di cuenta que la pena de muerte es 100% mala, porque es una mentira. Lo que hace es crear un grupo nuevo de víctimas.

¿Cuál fue la reacción de la sociedad tras la ejecución en el día a día?

¡Dios mío! Tuve que cambiar mi identidad y la de nuestros hijos y reinventarme una vida que nunca tuve. El caso estaba en todos los noticieros, todos hablaban de la ejecución y mis hijos no podían ir a la escuela sin toparse con un profesor que no hablara del caso en el patio.

Nos hizo reclusos y nos hizo sentir como si hubiéramos hecho algo malo. Como si tuviéramos que haber sabido que él iba a hacer algo como eso. La situación es terrible y todavía lo es.

Hay una gran diferencia en la actitud de la gente cuando me preguntan cómo murió mi papá y digo que él fue asesinado. En ese momento, todo el mundo quiere abrazarme y decirme cosas con tal de hacerme sentir mejor.

Cuando alguien me pregunta cómo murió mi esposo y yo les respondo que el estado de Texas lo ejecutó, la gente se aleja como si tuviera una enfermedad contagiosa denominada pena de muerte, y tienen miedo de que se les pegue.

Nadie se detiene a pensar que probablemente tú aún amas a esa persona, y que sentirás dolor



“Llegué a pensar que la familia de Kiersa Paul tenía suerte de recibir lo que yo consideraba era justicia en ese momento”

“Cuando alguien me pregunta cómo murió mi esposo y yo les respondo que el estado de Texas lo ejecutó, la gente se aleja como si tuviera una enfermedad contagiosa denominada pena de muerte, y tienen miedo de que se les pegue”

después de que esa persona se haya ido.

No fue sino tres meses después de su ejecución que me rebelé y comencé a hablar sobre el tema y a admitir cómo nos había afectado. Es totalmente penoso y duro afrontar la vida cotidiana cuando todo el mundo sabe que estabas casada con un asesino y me pregunto si mis hijos cuando crezcan se van a odiar a sí mismos por venir de donde vienen.

Más allá de la parte emocional, ¿qué argumentos tiene en contra de la pena de muerte?

Siempre existe ese argumento de que la pena de muerte es racista. En este estado, tenemos más minorías esperando su ejecución que blancos. Cuesta US\$3,2 millones ejecutar a alguien, y sólo miles de dólares mantenerlo con vida en una cárcel. Además de mi experiencia, que muestra que soy yo la que paga por sus crímenes. De hecho, cada apelación abría de nuevo las heridas, no las cicatrizaba. La pena de muerte no resuelve nada.

BBC EL MUNDO. Martes, 10 de octubre de 2006 - 16:14 GMT .

http://news.bbc.co.uk/hi/spanish/international/newsid_5405000/5405364.stm

9. Bibliografía general.

9.1. Bibliografía utilizada.

CASSANY, DANIEL. (2005) *Expresión escrita en L2/ELE*. Madrid, Arco/Libros. Cuadernos de didáctica del español/LE.

DEVINE, JOANNE & RAILEY, KEVIN & BOSHOF, PHILIP. (1993) "The Implications of Cognitive Models in L1 and L2 Writing" en *Journal of Second Language Writing*, 2 (3), 203-225.

DUFRENNEM, MIKEL. (1963) *Language and Philosophy*, Henry B. Veatch (traductor), Bloomington, págs. 35-37.

GALLEGO MAYORDOMO, JUAN LUIS. (2002) "Dimensión intercultural del lenguaje académico y necesidades comunicativas en la enseñanza de EPFA (español para fines académicos)" en MANUEL PÉREZ GUTIÉRREZ(ed. lit.), JOSÉ COLOMA MAESTRE (ed. lit.)*El español, lengua del mestizaje y la interculturalidad. actas del XIII Congreso Internacional de la Asociación para la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera, ASELE : Murcia, 2-5 de octubre de 2002 , 2003,, págs. 274-287*

GONZÁLEZ HERMOSO, A. & ROMERO DUEÑAS, C. (1998). *Curso de Puesta a Punto en español. Escriba, hable, entienda... ..argumente*. Edelsa. Madrid.

GRINSELL, SCOTT & KOGAN, NATALY. (ed) (2005). *Tackling the College Paper. Tips on Getting it Done and Get the A*. New York, The Berkeley Publishing Group. Penguin Group.

HARVEY, MICHAEL. (2003). *The Nuts and Bolts of College Writing*. Indianapolis/Cambridge. Hackett Publishing Company, Inc.

KAPLAN, ROBERT. (1966). "Cultural Thought Patterns in Inter-Cultural Education" en *Landmark Essays on ESL Writing*. Silvia, Tony & Matsuda, Paul Key (editores). Hermagoras Press, 2001.

MATSUDA, PAUL KEI & CANAGARAJAH, A. SURESH & HARKLAUC & HYLAND, LINDA & WARSCHAUER, MARK. (2003). "Changing Currents in Second Language Writing research: A colloquium" en *Journal of Second Language Writing*, 12, págs. 151-179.

OJEDA, J.A. (1972). *Cartas Alemanas*. Mexico City, págs. 100-114.

REYES, GRACIELA. (2008) *Cómo escribir bien en español*. (6ª Edición) Edición primera (1998). Madrid. Arco/Libros.

TRUJILLO SÁEZ, FERNANDO. (2003) "Textos expositivos y narrativos en inglés y español: análisis contrastivo del discurso" en MARÍA DOLORES MUÑOZ NÚÑEZ, ANA ISABEL RODRÍGUEZ-PIÑERO ALCALÁ, GÉRARD FERNÁNDEZ SMITH Y VICTORIA BENÍTEZ SOTO (eds.), *Actas del IV Congreso de Lingüística General*, Servicio de Publicaciones de la Universidad de Cádiz, volumen IV, págs. 2413-2424.

VÁZQUEZ, G. (coord.) (2001) *Actividades para la escritura académica*. Madrid. Edinumen, Proyecto Adieu Estudiar en Español.

VV.AA. (2002) *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Madrid. Anaya.

VV.AA. (2008) *Estudios de productos turísticos. 4. Turismo Idiomático*. Instituto de turismo de España. TURESPAÑA, España.

VV.AA. *Textos. Explicar y argumentar*. Núm. 29. 30 de Abril del 2002. Número 29, Año VIII, Enero 2002. Publicación trimestral. Barcelona, Editorial Grao.

YOON, HYUNSOOK & HIRVELA, ALAN.(2004) "ESL student attitudes toward corpus use in L2 writing " En *Journal of Second Language Writing 13*, págs. 257–283.

9.2. Bibliografía citada.

ALCARAZ VARÓ, E., MARTÍNEZ, J. M., & YUS RAMOS, F. (Eds.). (2007). *Las lenguas profesionales y académicas*. Barcelona, Ariel.

ALLEN, J. Y WIDDOWSON, H. (1974). *English for Specific Purposes. A case Study Approach*. London: Longman Group Ltd.

BELCHER, D., & CONNOR, U. (Eds.). (2001). *Reflections on multiliterate lives*. Clevedon, UK:Multilingual Matters.

BHATIA, V. K. (2001). "Initiating into academic community: Some autobiographical reflections". En D. BELCHER & U. CONNOR (Eds.), *Reflections on multiliterate lives* (págs. 38–50). Clevedon, UK: Multilingual Matters.

BLOCH, J. (2001). "Plagiarism and the ESL student: From printed to electronic text"s. In D. BELCHER & A. HIRVELA (Eds.), *Linking literacies: Perspectives on L2 reading-writing connections* (págs. 209–228). Ann Arbor, MI: University of Michigan Press.

BLOCH, J., & BRUTT-GRIFFLER, J. (2001). "Implementing commonspace in the ESL composition classroom". In BELCHER & A. HIRVELA (Eds.), *Linking literacies: Perspectives on L2 reading-writing connections* (págs. 209–228). Ann Arbor, MI: University of Michigan Press.

CANAGARAJAH, A. S. (1999). *Resisting linguistic imperialism in English teaching*. Oxford: Oxford University Press.

CANAGARAJAH, A. S. (2001). *The fortunate traveler: Shuttling between communities and literacies by economy class*. In D. BELCHER & U. CONNOR (Eds.), *Reflections on multiliterate lives* (págs. 23–37). Clevedon, UK: Multilingual Matters.

CANAGARAJAH, A. S. (2002a). *Critical academic writing and multilingual students*. Ann Arbor, MI: University of Michigan Press.

CANAGARAJAH, A. S. (2002b). *A geopolitics of academic writing*. Pittsburgh: University of Pittsburgh

CASSANY, D. (1987). *Descriure escriure*. Empúries, Barcelona. Versión castellana. *Describir el escribir*, Barcelona, Paidós.

CASSANY, D. (1999). *Construir l'escriptura*, Barcelona, Graó, Versión castellana: *Constuir la escritura*, Barcelona, Paidós, 1999.

CONNOR, U. (1999). "Learning to write academic prose in a second language: A literacy autobiography". En G. BRAINE (Ed.), *Non-native educators in English language teaching* (págs. 29–42). Mahwah, NJ: Erlbaum.

HALLIDAY, M. A. K. (1992). "Language as system and language as instance: The corpus as a theoretical construct". En J. SVARTVIK (Ed.), *Proceedings of Nobel Symposium 82 on Directions in corpus linguistics*, STOKHOLM, 4–8, August 1991 (págs. 61–77). Berlin: Mouton de Gruyter.

KRAMSCH, C. (2000, March). "Linguistic identities at the boundaries". Paper presented at the annual convention of American Association for Applied Linguistics, Vancouver, Canada.

KRESS, G. (1998). "Visual and verbal modes of representation in electronically mediated communication: The potentials of new forms of text". En I. SNYDER (Ed.), *Page to screen: Taking literacy into the electronic era* (págs. 53–79). London: Routledge.

LAM, W. S. E. (2000). "L2 Literacy and the design of the self: A case study of a teenager writing on the Internet". *TESOL Quarterly*, 34(3), 457–482.

LU, M. Z. (1994). "Professing multiculturalism: The politics of style in the contact zone". *College Composition and Communication*, 45(4), 442–458. MIT Press.

R. SCHOLLON, S. SCHOLLON & A. KIRKPATRICK (EDS.) *Contrastive Discourse in Chinese and English—A Critical Appraisal*, 170-177. Beijing Foreign Language Teaching and Research Press.

RAIMES, A. (1991). "Out of the woods: Emerging traditions in the teaching of writing". *TESOL Quarterly*, 25, 407–430.

SINCLAIR, J. (1991). *Corpus, concordance, collocation*. Oxford: Oxford University Press.

SWALES, John. (1990). *Genre Analysis: English in academic and research settings*, Cambridge: Cambridge University Press.

TRIBBLE, C. (2002). "Corpora and corpus analysis: New windows on academic writing". En J. FLOWERDEW (Ed.), *Academic discourse* (págs. 131–149). Harlow, UK: Longman.

TRIMBLE, L. (1981) *English for science and technology: A discourse approach*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.

TSAI, M.-D. (2001). "Learning is a lifelong process". En D. BELCHER & U. CONNOR (Eds.), *Reflections on multiliterate lives* (págs. 135–140). Clevedon, UK: Multilingual Matters.

WARSCHAUER, M. (1999). *Electronic literacies: Language, culture, and power in online education*. Mahwah, NJ: Erlbaum.

WARSCHAUER, M. (2000). *Online learning in second language classrooms: An ethnographic study*. In M. WARSCHAUER & R. Kern (Eds.), *Network-based language teaching: Concepts and practice*.

WARSCHAUER, M. (2003). *Technology and social inclusion: Rethinking the digital divide*. Cambridge: