

EL TALLER DE ESCRITURA ACADÉMICA PARA ESTUDIANTES DE INTERCAMBIO

LANZONI, María Laura
mlanzoni_ab@yahoo.com.ar
Flacso – CIEE
Buenos Aires, Argentina

Resumen

El aumento en la cantidad de estudiantes universitarios extranjeros no hispanohablantes que llegan a nuestro país a través de un programa de intercambio nos enfrenta con el tema del desempeño académico en una lengua extranjera.

La mayoría de ellos tiene un nivel intermedio o avanzado de español y, por otra parte, ha adquirido habilidades académicas en su lengua materna. Sin embargo, su desempeño en las universidades locales revela que muchos de ellos tienen dificultades para la comprensión de textos complejos en español; de la misma manera, sus producciones escritas muestran inadecuaciones con respecto a las expectativas de un lector hispanohablante experto. Por estas razones, les resulta difícil cumplir con los diferentes requerimientos del medio universitario.

Como profesores de español de estos estudiantes, nos vemos enfrentados al desafío de ofrecerles herramientas para que puedan mejorar su desempeño y aprovechar al máximo su experiencia de inmersión.

A partir del análisis de un corpus de textos producidos por estudiantes universitarios estadounidenses durante sus estudios en Buenos Aires, y tomando en cuenta desarrollos teóricos de la lingüística aplicada y de la sociolingüística, se discutirán las posibles fuentes de estas dificultades y se propondrán contenidos y actividades para trabajar en un taller de escritura académica destinado al mejoramiento de las habilidades en esta área.

Introducción

Durante los últimos 10 años ha crecido la cantidad de estudiantes universitarios extranjeros que vienen a Buenos Aires para estudiar durante un semestre en las universidades locales y, en algunos casos, también para tomar clases de español. Muchos de ellos han aprendido esta lengua en sus universidades de origen. Se considera que, en general, tienen un nivel de proficiencia en español que les permitirá desarrollar las actividades propias del mundo académico (lectura, análisis y discusión de textos complejos, escritura,

exposición oral, etc.); esto suele ser confirmado por los exámenes de nivel que en muchos casos se les administran antes de comenzar las clases en la universidad.

Por otro lado, se supone que han desarrollado habilidades académicas en su lengua materna (en adelante L1) y, en algunos casos, también en español (en adelante L2). Se espera, entonces, que puedan hacer una transferencia positiva de estos conocimientos adquiridos en la L1 para desempeñarse de manera efectiva en las actividades académicas en la L2.

Sin embargo, la realidad revela que muchas veces estos estudiantes encuentran obstáculos tanto para la comprensión como para la producción de textos complejos, lo que les dificulta cumplir con éxito los diferentes requerimientos del medio universitario. Algunos de ellos deciden asistir a un taller de escritura académica en L2. Entonces, como profesores de ELE se nos plantean diferentes interrogantes: ¿qué contenidos desarrollar, si se supone que ya han adquirido los contenidos clásicos de un taller de escritura académica?, ¿qué impacto tienen en la tarea de escritura en L2 los conocimientos y la experiencia adquiridos en la L1?, ¿los errores e inadecuaciones que encontramos en los textos se deben solamente a una falta de dominio gramatical y léxico de la L2 o están actuando otros factores relacionados con el contexto cultural en el que se desarrolla la actividad de escritura? En el presente trabajo intentaremos responder estas preguntas a la luz de la experiencia en talleres de escritura académica para estudiantes de intercambio estadounidenses, tomando en cuenta desarrollos del campo de la lingüística intercultural, particularmente la retórica contrastiva. También nos proponemos analizar los cambios que hemos ido realizando en los contenidos, los materiales y la dinámica de los talleres a lo largo de la experiencia.

En primer lugar, presentaré algunas cuestiones teóricas. En segundo término, haré una comparación de las semejanzas y diferencias entre el discurso académico en español y en inglés, para luego dedicarme a analizar

un corpus de trabajos producidos por los estudiantes. Por último, discutiré los cambios que se fueron introduciendo en el taller.

La transferencia lingüística

La transferencia lingüística es una rama de la Lingüística enfocada en el estudio de la influencia de la L1 del hablante en la adquisición y uso de una L2.

Terence Odlin (2005), en un artículo en el que desarrolla la historia de este campo, ubica el punto de partida en *Languages in contact* (1953) de U. Weinreich y *Linguistic across cultures* (1957) de Robert Lado. Señala que los primeros trabajos ponían el acento en la **transferencia negativa**, considerada como interferencia de la L1 del hablante para su correcto desempeño en la L2. Sin embargo, otros autores remarcaron el papel facilitador que las semejanzas entre la L1 y la L2 podían tener en la adquisición de la nueva lengua, como **transferencia positiva**.

Ahora bien, como remarca Odlin, no siempre los elementos que podrían facilitar u obstaculizar la adquisición de una lengua por parte de un estudiante actúan de la manera en que se espera a partir de la comparación previa de su L1 y la L2 que está adquiriendo. En este sentido, Odlin menciona que Weinreich enfatizaba la diferencia que existe entre la comparación abstracta de dos lenguas y lo que realmente ocurre en la mente de un hablante en particular (Odlin, 2005:442-443).

Si tomamos en cuenta el comportamiento individual de una persona que está adquiriendo una nueva lengua, necesariamente tendremos que considerar la influencia de factores personales, tales como el nivel de conocimiento de la L2, la competencia comunicativa, el nivel de instrucción, el género, etc.

La retórica contrastiva

Para este trabajo vamos a utilizar en particular los desarrollos de la retórica contrastiva, que se ocupa de la influencia intercultural que ejercen las convenciones discursivas y las estructuras retóricas de la L1 sobre el

aprendizaje y uso de una L2, básicamente en el medio académico. Su surgimiento está directamente relacionado con la llegada a las universidades estadounidenses de estudiantes extranjeros que hablaban una lengua diferente. Robert Kaplan es considerado el iniciador de estos estudios, con su trabajo de 1966¹¹. Se toma como punto de partida la **hipótesis del relativismo cultural de Whorf-Sapir**. Sapir sostenía que “el ‘mundo real’ es, en amplia medida, construido inconscientemente sobre la base de los hábitos lingüísticos del grupo”. De la misma manera, Whorf planteaba que el hablante “está constreñido a usar ciertos modos de interpretación aun cuando se considere totalmente libre”¹². Aunque esta formulación fuerte de la hipótesis ha sido desestimada, se acepta la formulación débil: la lengua tiene influencia en los procesos de percepción y de pensamiento. En esta perspectiva se pone, entonces, el acento en las diferencias culturales, en contraste con las posiciones que ponen énfasis en los universales del lenguaje.

La retórica contrastiva ha recibido algunas críticas, sobre todo en su etapa inicial: que sólo tomaba en cuenta el producto final, sin considerar las variables de educación y proceso de desarrollo. También se consideraba que tenía una actitud etnocéntrica, al proponer que los estudiantes extranjeros debían adquirir la modalidad típica del discurso académico de los hablantes nativos de inglés. Por otro lado, se le criticó que al comienzo pusiera el énfasis en la transferencia negativa de la L1, y que no contemplara la adquisición de la L1 por parte de los estudiantes que escribían en L2¹³.

En las últimas décadas, a partir de la investigación y los aportes recibidos de otras disciplinas (como la retórica, la traductología, la lingüística textual, etc.),

¹¹ Kaplan, R (1966). “Cultural thought patterns in intercultural education”. *Language Learning*, 16 (1) 16-20.

¹² Rossi-Landi, Ferruccio (1974). *Ideologías de la relatividad lingüística*. Buenos Aires, Ediciones Nueva Visión. (Publicado originalmente en Italia en 1972).

¹³ En publicaciones posteriores Kaplan modificó sus propuestas iniciales. Por ejemplo, en lo que se refiere a los diferentes patrones de pensamiento propuestos (textos anglosajones con desarrollo lineal, en contraste con la presencia de digresiones en los escritores de lenguas románicas), pasó a sostener que las estructuras retóricas de una lengua no necesariamente reflejan diferentes estructuras de pensamiento, sino más bien diferentes convenciones culturales (Connor 2008).

ya no se pone tanto el acento en el modelo que se aplica a la producción textual; se enfoca más bien en factores como la efectividad comunicativa de los textos; la relación entre el emisor y el receptor del texto, cuyos roles son considerados como interdependientes; la negociación en la construcción del significado; el estudio de estructuras discursivas en diferentes culturas y géneros; etc.

En este sentido, es interesante mencionar un artículo reciente de Daniel Cassany (2011), en el que hace referencia a la retórica contrastiva. Allí propone que: “aprender a escribir en una L2 no es solo una cuestión de adquisición del léxico y la gramática del idioma meta, ni tampoco del aprendizaje de la estructura y la función de unos tipos textuales; al contrario, se requiere un aprendizaje más global, que también incluya aspectos pragmáticos, culturales y retóricos”.

En esta misma dirección se pueden mencionar las reflexiones de Fan Shen, un estudiante de posgrado de origen chino, sobre su experiencia personal de adquisición de la habilidad de escribir textos académicos en inglés. Sostiene que aprender las reglas de composición en inglés es, en cierto grado, aprender los valores de la sociedad angloamericana, que normalmente están “naturalizados” para los hablantes nativos pero no se transmiten de manera explícita a los que provienen de otras culturas. Va un poco más allá cuando plantea que hay una conexión muy estrecha entre cultura, estilo de escritura e identidad. Relata su proceso de redefinición de su identidad a partir de la experiencia de escritura en inglés como L2, considerada en su dimensión de actividad social y cultural¹⁴.

Se presenta, entonces, el tema de la identidad del autor en la lengua meta: en qué medida mantiene rasgos de la escritura en L1 y en qué medida adopta características de la nueva cultura. Sobre este punto, Cassany plantea la pregunta de si los hablantes de otra lengua deberían escribir naturalmente en una L2, como si fueran hablantes nativos. Algunas personas responden

¹⁴ “The Classroom and the Wider Culture: Identity as a Key to Learn English Composition” En: Colombo et al, 1997: 176.

afirmativamente a esta pregunta, como hemos visto en el caso de Fan Shen. También Ulla Connor, una lingüista de origen finlandés, una de las investigadoras más reconocidas en el campo de la retórica contrastiva, cuando habla de su propio proceso de adquisición del inglés L2, afirma que finalmente pudo adquirir las convenciones de la nueva lengua. Sin embargo, Cassany opina que no se le puede exigir al estudiante/al autor el desarrollo de una nueva identidad en la L2. Por otra parte, sería utópico pensar que un hablante podría llegar a eliminar totalmente las marcas de su L1 en la producción en una L2.

Discurso y convenciones académicas en español y en inglés. Semejanzas y diferencias.

Al analizar manuales de escritura utilizados en las universidades estadounidenses se puede comprobar que, a grandes rasgos, tienen contenidos similares a los de español destinados a hispanohablantes:

- Presentación de las características de diferentes tipos textuales (narración, descripción, exposición, argumentación), incluyendo propuestas de práctica sobre los pasos a seguir y características que deben reunir los textos.
- Características de los tres segmentos básicos: la introducción, el desarrollo y la conclusión.
- Trabajo con los modos de inclusión de voces en el texto.
- Recomendaciones referidas a la claridad, legibilidad y nivel de formalidad requeridos.

Se puede considerar, entonces, que en principio habría un “saber hacer” referido a la organización general de un texto académico y ciertos requisitos del medio académico que los estudiantes estadounidenses podrían transferir al desarrollo de la escritura en L2, como nivel de formalidad, necesidad de justificar el punto de vista personal, análisis de lecturas, inclusión de citas, etc.

Ahora bien, si tomamos en cuenta los estudios sobre los rasgos característicos del discurso académico en español y en inglés, así como los

que comparan la escritura académica en las dos lenguas, se observan algunas diferencias de estilo (Vázquez 2001, Cassany 2011, Ciapuscio 1992, García Negroni 2005):

- En los medios académicos estadounidenses se valora la expresión del punto de vista personal, frente a la importancia dada a la erudición en los textos académicos en español.
- El uso de la primera persona del plural con diferentes valores es más frecuente en el español que en el inglés.
- En español se usan muchas nominalizaciones, en lugar de verbos conjugados, lo que produce mayor abstracción e impersonalidad.
- En español se usan oraciones más largas que en inglés, que desarrolla las ideas en forma más segmentada.
- En español hay una actitud más prudente y diplomática del autor, frente a una tendencia polémica en inglés, característica observada por Ciapuscio y Otañi en las conclusiones de los artículos de investigación (2002).

Nuestra experiencia - Análisis del corpus

El análisis de las primeras producciones del taller reveló desajustes de diverso orden: gramatical y léxico, pero también contextual y discursivo. En este trabajo nos ocuparemos solamente de las dificultades vinculadas con el aspecto contextual y discursivo, ya que los errores gramaticales y léxicos podrían producirse en otros ámbitos de escritura. En este contexto nos interesan especialmente los problemas vinculados directamente con la escritura académica, que es el objetivo específico del taller.

Entre los problemas que se detectaron podemos mencionar: escasez o ausencia de atenuaciones y matizaciones; generalizaciones; escasos recursos argumentativos (ejemplos, citas de autoridad, etc.); no respeto a la información del texto fuente; “saltos lógicos”: falta de desarrollo del hilo argumentativo; presencia de opinión personal en textos que requieren objetividad; falta de inclusión de los puntos de vista opuestos en un texto argumentativo; falta de

introducción y/o conclusión claramente delimitadas, con marcas léxicas típicas; ausencia de tesis o, cuando aparece, no está claramente formulada.

Para este trabajo me voy a concentrar en el análisis de textos expositivo-explicativos producidos por los alumnos sobre el fenómeno de los barrios cerrados en Buenos Aires, a partir de la lectura de dos fuentes. Presento algunos ejemplos:

1. “En estas casas de ‘country’ grupos segregados se aislaron en predios cerrados con espacios específicamente designados para programas sociales.”

Aquí la estudiante intenta definir un “country”, pero utiliza expresiones que no aparecen en las fuentes en referencia a los habitantes de estos barrios: “grupos segregados”, “programas sociales”. Por otra parte, no incluye las características definitorias de estos espacios.

2. “En resumen, barrios cerrados y otras maneras de urbanización privatizadas no solo tienen repercusiones negativas para la integración y la funcionalidad de una ciudad, pero también resulta en una represión social de la gente que no están considerada parte del grupo.”

En este caso utiliza una expresión que no está en las fuentes: “represión social”, sin considerar, además, el peso que tiene en nuestro contexto histórico, político y social.

3. “Nadie es intrínsecamente mejor que otro persona; todos son humanos.”

Aquí el estudiante intenta referirse a la relación entre los que viven en los barrios cerrados y “los otros”, con una frase-cliché que además implica una posición personal en un texto en el que se solicita explicar un fenómeno a partir de la lectura de las fuentes.

4. “Desafortunadamente, esos nuevos barrios se empeoran en socialización verdadera, exposición a gente diferente, y en valor social.”

“Las nuevas tecnologías ‘inteligentes’ tienen el poder de ofrecer a cada obrero una vida fácil y rica, tristemente solo hacen lo mismo que siempre: enriquecer los ricos, y separarlos de los pobres.”

En este caso, en la conclusión el estudiante utiliza la modalización apreciativa, al tiempo que presenta una afirmación con una carga ideológica importante.

En casi todos los casos, en la Introducción se presenta el tema general, se mencionan las fuentes que se van a utilizar, pero no se expresa el objetivo del trabajo.

Posibles razones para estas inadecuaciones

Una primera explicación que podemos proponer es que los estudiantes cometen errores similares cuando escriben un texto académico en su propia lengua¹⁵. Sin embargo, se trata de estudiantes en el segundo o tercer año de sus estudios universitarios. Muchos de estos desajustes también son mencionados en algunos textos académicos en inglés como problemas a evitar; en otras palabras, se supone que han trabajado con esas dificultades en la producción académica en su L1. Por otro lado, los estudiantes suelen manifestar que sienten que hay una brecha entre sus producciones escritas en L1 y en L2 y reconocen sentir una menor confianza en sus habilidades académicas en la L2. De hecho, muchos de ellos expresan el deseo de llevar su proficiencia al mismo nivel que se atribuyen en la L1.

En un análisis de las inadecuaciones halladas en monografías producidas en español por estudiantes avanzados hablantes de alemán, Susana Gallardo (2005) concluye que el obstáculo radica en el desconocimiento de la clase

¹⁵ Para este punto sería interesante analizar un corpus de trabajos académicos de estudiantes universitarios estadounidenses escritos en su L1, pero excede los límites del presente trabajo.

textual, no en el escaso dominio de la lengua. En nuestro caso, considero que puede deberse no tanto al desconocimiento de la clase textual sino más bien al hecho de que a veces no son conscientes de que pueden hacer una transferencia de su “saber hacer” en la L1 a la L2, lo que podría facilitar la tarea. Podemos concluir, entonces, que la transferencia de la L1 a la L2 no se produciría en forma automática (cfr. Odlin, 2005 y Romaine, 2005).

Asimismo, como en nuestro caso se trata de estudiantes con un nivel intermedio de español, el escaso dominio de la lengua meta puede tener un mayor peso en la dificultad para aplicar adecuadamente las convenciones del tipo textual; en otras palabras, saben qué hacer pero no saben cómo hacerlo en español.

Por otro lado, los elementos que difieren entre una cultura y otra podrían ser considerados como transferencia negativa. Podríamos considerar, por ejemplo, la gran importancia que se otorga en la cultura académica estadounidense a la posición personal con respecto a los temas tratados como la razón por la que incluyen sus opiniones en tipos textuales que exigen objetividad y reproducción fiel del contenido de la fuente y, además, con una actitud poco diplomática, sin matizaciones.

Cambios en el taller de escritura académica

Teniendo en cuenta este análisis de las primeras experiencias en el taller decidimos reducir los contenidos teóricos, posiblemente ya trabajados en mayor o menor medida en su L1, para presentarlos de manera práctica como ejercicios de reconocimiento y de producción. Se privilegiaron los puntos de mayor dificultad: interpretación de textos polifónicos; inclusión de diferentes voces en el texto, con diferentes estrategias y respetando el contenido de la fuente; uso adecuado de modalizadores; empleo de diferentes recursos para la despersonalización; segmentos y marcas léxicas típicas de la introducción y la conclusión, etc. Asimismo, las consignas para los trabajos de escritura fueron

redactadas con un mayor grado de detalle, haciendo mención a los diferentes elementos requeridos para cada tipo textual solicitado.

Otra decisión relacionada con el manejo de las fuentes fue preparar guías de trabajo más exhaustivas, cuyos resultados son discutidos y consensuados en las clases, para ir orientando la preparación de los insumos necesarios para la posterior escritura de los textos. De la misma forma, también se aumentó el nivel de detalle en los cuatro criterios de las fichas de revisión y corrección: adecuación, discurso, gramática y léxico, a través de la formulación de preguntas que los estudiantes pudieran utilizar en el momento de revisar tanto las producciones propias como las de sus compañeros.

Por otro lado, considerando los aportes teóricos mencionados, se elaboró un cuestionario que los estudiantes completan al comienzo del curso con el objetivo de recabar información detallada sobre su formación previa en escritura académica tanto en L1 como en L2 y de indagar sus representaciones sobre la cultura académica en ambos medios. Este cuestionario se revisa al finalizar el curso para determinar si han podido confirmar, rectificar y/o ampliar las ideas que tenían al comienzo.

Del mismo modo, a lo largo del taller se han generado espacios de reflexión sobre las semejanzas/diferencias entre ambas culturas. Estas actividades han aportado una mayor conciencia de elementos que a menudo no forman parte del saber explícito y han permitido reflexionar de manera más profunda sobre los procesos de lectura y escritura, lo cual tiene un impacto también sobre el texto que se produce. De esta manera se pone el acento en lo procesual, pero sin descuidar el producto final.

Por último, se introdujo un “cuaderno de bitácora” en el que los estudiantes van registrando su experiencia, a través del que se intenta que tengan una mayor conciencia del camino que cada uno fue haciendo a lo largo del taller.

En las siguientes ediciones del taller se observó en términos generales un mayor respeto por las convenciones para el tipo textual, salvo en unos pocos casos de estudiantes con un nivel de español más bajo que el resto y/o una

actitud de poco compromiso con la tarea. Por otro lado, en varios casos continuaron introduciendo expresiones subjetivas y afirmaciones sin modalización en temas que son objeto de discusión. En este sentido, me parece interesante mencionar la reflexión de una estudiante del taller luego de haber escrito un texto argumentativo, a continuación del mencionado texto expositivo-explicativo: “Este trabajo era diferente porque era personal. Podía usar mi voz más y poner mis propias ideas en vez de solamente resumir las ideas de otros.” Una muestra más de la mencionada importancia otorgada a la expresión de la opinión personal en la cultura académica de su país de origen.

Algunas conclusiones

En respuesta a las preguntas formuladas en la introducción, podemos decir que en un taller de escritura académica para hablantes no nativos de la lengua, es importante desarrollar los contenidos clásicos, pero con el acento puesto en las convenciones y las estrategias lingüísticas que caracterizan a la L2, haciendo hincapié en el “saber hacer” que los estudiantes traen de su L1 y en la reflexión sobre las semejanzas y diferencias interculturales.

En lo que se refiere al tema de la identidad del autor, si bien nuestros estudiantes no tienen el nivel de proficiencia en L2 ni la motivación que tiene un estudiante de posgrado o un profesional, como los citados anteriormente, es interesante que puedan plantearse la pregunta de si un hablante debe adaptarse a la L2 para ser aceptado en la nueva comunidad académica o si puede decidir mantener las marcas de su L1.

Por último, como mencioné anteriormente, los trabajos de los estudiantes han mejorado en cuanto al cumplimiento de las convenciones académicas, aunque hay que seguir avanzando en este camino. En este sentido, coincido con la propuesta de Carlino: no es suficiente la descripción de las prácticas concretas, es necesario indagar las representaciones que sustentan la lectura y la escritura en los diferentes medios académicos (2005:8).

Bibliografía

Arnoux, Elvira et al. (2001). *Prácticas de lectura y escritura en la universidad*. Ciclo Básico Común.

Carlino, Carla. "Prácticas y representaciones de la escritura en la universidad: el caso de Australia, Canadá, EEUU y Argentina". Trabajo presentado en el I Congreso Nacional de Estudios Comparados en Educación. Buenos Aires, noviembre de 2005.

Ciapuscio, Guiomar y Otañi, Isabel. "Las conclusiones de los artículos de investigación desde una perspectiva contrastiva". *Revista del Instituto de Investigaciones Lingüísticas y Literarias* (15), 2002, 117-133.

Connor, Ulla (1996) *Contrastive Rhetoric: Cross-cultural aspects of second language writing*. Cambridge University Press. Cambridge Applied Linguistic Series.

Connor, Ulla, Nagelhout, Ed and Rozycki, William (eds) (2008). *Contrastive Rhetoric: Reaching to intercultural rhetoric*. Pragmatics & Beyond New Series.

Cassany, Daniel. "Sobre las fronteras retóricas del español escrito. Universitat Pompeu Fabra". *CUADERNOS COMILLAS*, 2011, 1.

Calsamiglia Blancafort, H. y Tusón Valls, A (1999). *Las cosas del decir. Manual de análisis del discurso*. Barcelona, Ed. Ariel.

Gallardo, Susana. "La monografía universitaria como aprendizaje para la producción de artículos científicos". En Vázquez, Graciela (coord.) (2005). *Español con fines académicos*. Madrid, Edinumen.

García Negroni, María Marta et al. "Ambigüedad, abstracción y polifonía del discurso académico: interpretación de las nominalizaciones". En *Revista Signos* 2005, 49-60.

Montolío, Estrella (2000). *Manual práctico de escritura académica*. Barcelona, Ed. Ariel.

Klein, Irene (coord.) (2007). *El taller del escritor universitario*. Buenos Aires, Prometeo Libros.

Odlin, Terence, "Cross-Linguistic Influence". En Doughty, C. and Long, M. (eds.) (2005). *The Handbook of Second Language Acquisition*. Blackwell, p. 437-486.

Padilla de Zerdán, Constanza. "Exposición, explicación y argumentación en el discurso académico escrito en español". En Vázquez, Graciela (coord.) (2005). *Español con fines académicos*. Madrid, Edinumen.

Romaine, Suzanne. "Variation". En Doughty, C. and Long, M. (eds.) (2005). *The Handbook of Second Language Acquisition*. Blackwell, p. 409-435.

Rossi-Landi, Ferruccio (1974). *Ideologías de la relatividad lingüística*. Buenos Aires, Ediciones Nueva Visión. (Publicado originalmente en Italia en 1972).

Vázquez, Graciela (coord.) (2001). *Guía didáctica del discurso académico escrito. Cómo se escribe una monografía*. Madrid, Edinumen.