TRADUCCIÓN VERSUS PRODUCCIÓN: LA COMPETENCIA LINGÜÍSTICA EN CONTEXTOS ACADÉMICOS ESPECIALIZADOS

SUSANA ÁLVAREZ-ÁLVAREZ
VERÓNICA ARNÁIZ-UZQUIZA
Universidad de Valladolid

RESUMEN

En las últimas décadas, son muchas las investigaciones lingüísticas que ponen de manifiesto la complejidad de la escritura académica en una lengua extranjera, no solo desde la perspectiva del producto final, sino también desde el punto de vista del proceso. Desde esta dimensión, son también frecuentes los trabajos que analizan la influencia que ejerce la lengua materna a la hora de componer un texto en una lengua extranjera.

El presente trabajo, enmarcado en un curso de formación para dos grupos distintos de estudiantes de doctorado sobre inglés académico desarrollado en la Universidad de Valladolid durante el curso académico 2015-2016, nace en este contexto. Las diferentes estrategias adoptadas en función de su ámbito de especialidad, el nivel de conocimiento de la lengua de trabajo, así como el grado de familiaridad con las características de la comunicación científica en inglés en determinados contextos académicos, son, en la mayoría de las ocasiones, aspectos que determinan la producción en esta lengua. Partiendo de esta información, procederemos a analizar y describir cuáles son las particularidades de los textos producidos en inglés en diferentes ramas de especialidad, con el fin de planificar e implementar en el aula técnicas y estrategias específicas que permitan desarrollar la competencia lingüística de los estudiantes en diferentes contextos académicos especializados.

Palabras clave: escritura académica, lengua materna, lengua extranjera, inglés académico.

ABSTRACT

In the last decades much literature on linguistic research has shed light into the complexity of academic writing in a foreign language, focusing not

only on the quality of end products, but also on the production processes entailed. To this respect, significant research has been devoted to studying how mother language interferes text production in a foreign language.

In this context, this paper is derived from the teacher training course "Academic English" held at the University of Valladolid in the academic year 2015-2016. The different strategies adopted by the participants according to their field of studies, their foreign language skills, and their familiarity with the distinctive features of scientific communication in English in different academic contexts are, in most cases, key issues that define text production. The study will lay the ground for describing the main characteristics of the texts produced in English by two groups of PhD students from different fields of study. Results will help us implement new specific teaching techniques and strategies to enhance the linguistic competences of the students in different specialised academic contexts.

Keywords: academic writing, mother language, foreign language, academic English.

1. INTRODUCCIÓN

Durante las últimas décadas la lengua inglesa ha ido adquiriendo protagonismo hasta convertirse en la lengua de comunicación por excelencia en los contextos especializados (Hyland, 2016). En la actualidad, los investigadores han de dominar, no solo los conocimientos propios de su área de estudio, sino también esta "lingua franca" de la comunicación científica y académica. Esta situación, a veces, supone un problema para los hablantes no nativos, ya que, a las dificultades de la escritura en una segunda lengua (L2) han de añadir la complejidad propia de la escritura académica en esta L2.

En el marco de las investigaciones en relación con la composición de textos escritos en L2 que encontramos en la literatura, podemos identificar, fundamentalmente, tres enfoques diferentes (Cumming, 2001); en primer lugar, estudios que analizan las particularidades de los textos producidos, no solo a nivel microdiscursivo (Breuer, 2015; Carrió-Pastor & Mestre-Mestre, 2014; Hawkins & Lozano, 2006), sino también macrodiscursivo (Connor, 1996; 2011; Crossley, Kyle & McNamara, 2016; Petchprasert, 2013); en segundo lugar, investigaciones que prestan atención al proceso de composición (Cohen, Brooks-Carson & Jacobs-Cassuto, 2000;

Zimmerman, 2000) y, por último, trabajos que analizan los contextos socioculturales en los que se producen los textos (v. Cumming, 2001; Silva, Velázquez & Yang, 2016). En el segundo bloque de investigaciones, es decir aquellas que estudian el proceso de composición en una lengua extranjera destacamos los trabajos que analizan la influencia que ejerce la lengua materna (L1) a la hora de componer un texto en L2 (Cohen & Brooks-Carson, 2001; Lifang, 2008; Petchprasert, 2013), ya sea porque los estudiantes utilizan la "traducción escrita" de L1 a L2 como estrategia a la hora de componer sus textos o porque traducen "mentalmente" desde su lengua materna al escribir en la segunda lengua. Por otra parte, son muchos los trabajos que centran su atención en las particularidades de la escritura académica y en cómo influyen estas en una situación de aprendizaje de L2 (Belcher & Braine, 1995; Canagarajah, 2002, 2013; Hewings, 2001).

En este marco de referencia, llevamos a cabo un estudio dentro del curso de formación de estudiantes de doctorado titulado "Cómo escribir *abstracts* y artículos de investigación en lengua inglesa" impartido en dos ediciones diferentes en la Universidad de Valladolid durante los meses de enero y febrero de 2016. El objetivo de la investigación era, por una parte, valorar las herramientas y estrategias que utilizan los estudiantes a la hora de producir textos académicos en inglés y, por otra, analizar las particularidades de esos textos a través de la identificación de errores. El error en el marco de la investigación se concibe no como un elemento "no deseado" en el proceso de aprendizaje de la lengua, sino como una fuente de información que se puede utilizar para mejorar la producción en esa lengua (Carrió-Pastor & Mestre-Mestre, 2014). Desde esta perspectiva, la información obtenida en el estudio permite planificar y diseñar acciones formativas específicas con el objeto de mejorar la competencia linguística escrita de los estudiantes en los diferentes contextos académicos.

2. METODOLOGÍA

Como hemos expuesto previamente, la investigación se llevó a cabo dentro de un curso estructurado en dos ediciones diferentes en función de las especialidades de los programas de doctorado que

participaban en el mismo; la primera edición del curso estaba destinada a estudiantes de programas de doctorado de las áreas de Ciencias, Ciencias de la Salud, Ingeniería y Arquitectura (bloque 1), mientras que la segunda estaba dirigida a estudiantes de las áreas de Arte y Humanidades, y Ciencias Sociales y Jurídicas (bloque 2).

El primer bloque estaba integrado por 28 estudiantes que realizaban sus investigaciones doctorales en diferentes áreas de conocimiento. El nivel de L2 (inglés) de los participantes no era homogéneo, ya que el grupo mayoritario (57%) acreditaba un nivel B2 del Marco Común Europeo de Referencia (MCER), el 22% un nivel B1 y el 21% poseía un nivel C1.

A la hora de definir a los participantes en el estudio, también consideramos pertinente prestar atención a la experiencia que tenían en relación con la escritura académica, no solo en su primera lengua (en este caso el español), sino también en su L2. Desde esta perspectiva, el 64,3% de los estudiantes de este primer bloque reconocían tener experiencia previa en la redacción de documentos académicos y científicos en español, siendo los informes (77,6%), las memorias de investigación (72,2%) y los artículos científicos (61,1%) los tipos de documentos más frecuentes. Por otra parte, únicamente el 35,7% de los participantes declaraba no tener experiencia previa en la redacción de documentos académicos en L2, en contraposición con el 64,3% que reconocía su experiencia en la redacción de este tipo de textos. En relación con los tipos de documentos a cuya redacción estaban más acostumbrados podríamos señalar los *abstracts* (94,1%) y los artículos de investigación (82,4%) como géneros predominantes, y los informes (41,2%) y memorias de investigación (35,3%) y las reseñas (11,8%) como géneros secundarios.

El segundo bloque, integrado por estudiantes de programas de doctorado de las áreas de Arte y Humanidades y Ciencias Sociales y Jurídicas, estaba formado por 39 participantes. En relación con su nivel de L2, tampoco nos encontramos en este grupo con homogeneidad, ya que un porcentaje equivalente (38%) de estudiantes de este bloque acreditaban un nivel B1 y un nivel B2 del MCER, mientras que un grupo minoritario (21% y 3%) presentaban niveles C1 y C2, respectivamente. Por lo que respecta a la experiencia previa de los doctorandos con la redacción de documentos académicos y

científicos, cabría decir que el 84,6 % de ellos reconocía redactar habitualmente este tipo de documentos en L1, pero solo el 41% lo hacía en L2. En este sentido, el 81,3% de los participantes en el curso afirmaba escribir habitualmente artículos científicos en L1 (en contraposición con el 31,3% que lo hacía en L2), mientras que el 59,4% redactaba *abstracts* en L1 (en contraposición con el 93,8% que lo hacía en L2). Por otra parte, otros tipos de textos como las memorias (31,3%), los informes (28,1%) y los proyectos de investigación (21,9%) eran únicamente redactados (y no con tanta frecuencia) en L1 por la muestra de estudiantes que participaron en el estudio.

En relación con los procedimientos para la recogida de datos, cabría destacar la utilización de dos instrumentos diferentes vinculados a los objetivos de la investigación. En primer lugar, diseñamos un cuestionario *online*[1] de 22 preguntas que los estudiantes cumplimentaron unas semanas antes de la celebración del curso formativo, con el fin de recoger información sobre el perfil de los estudiantes, sobre las estrategias y procedimientos que utilizaban a la hora de componer un texto en L2, así como sobre las dificultades que identificaban en el proceso.

En segundo lugar, planificamos una tarea específica para recoger información sobre la producción de los estudiantes en L2. La tarea, presentada el primer día del curso, consistía en la redacción en lengua inglesa de un *abstract* de 250-300 palabras sobre su ámbito de especialidad, y tenía como objetivo obtener información sobre la producción de los discentes. El análisis de la información y la categorización de los errores se llevaron a cabo de forma manual, para lo que se diseñó un sistema de categorización *ad hoc* basado en los modelos de Carrió-Pastor y Mestre-Mestre (2014), Hurtado (1999) y Wu y Garza (2014) (v. Tabla 1 en Anexo 1).

3. RESULTADOS

Uno de los objetivos del estudio era conocer cuáles eran las estrategias adoptadas por los participantes en la redacción de textos en L2 y las herramientas que utilizaban en el proceso. Los resultados extraídos del cuestionario reflejaron importantes diferencias entre

ambos bloques. Por un lado, el bloque 1 reveló que más de la mitad de los participantes (53,6%) redactaba directamente en L2, frente a un 46,4% que, partiendo de la redacción en su L1, adoptaba diversas estrategias para la redacción en inglés: el 14,3% realizaba la traducción de sus textos personalmente; un 17,9% realizaba una traducción automática y llevaba a cabo una revisión posterior; un 3,6% realizaba la traducción automática pero no llevaba a cabo revisión posterior, y un 7,1% buscaba ayuda externa para la traducción de sus propios textos.

Por lo que respecta al segundo bloque, las respuestas recogidas mostraban prácticas significativamente diferentes, con únicamente un 30,8% de los participantes habituados a redactar directamente en L2. El grueso de los participantes -69,2%- solía redactar en L1 y realizar la traducción de sus textos utilizando diferentes estrategias: un 23,1% realizaba una traducción automática y llevaba a cabo una revisión posterior; un 17,9% realizaba la traducción del texto de forma personal -manual- frente al mismo porcentaje que buscaba ayuda externa; un 2,6% se servía de la traducción automática sin revisión posterior; y finalmente, un 7,7% de los participantes utilizaba métodos diferentes, no identificados en el cuestionario.

Como complemento a sus estrategias de producción textual en L2, se les preguntó por las herramientas que solían utilizar en sus procesos de redacción en esta lengua, encontrando, también aquí, diferencias entre ambos bloques. En este sentido, resulta significativo el hecho de que fuera el bloque 1 el que afirmaba utilizar más herramientas para la producción, siendo especialmente representativo el mayor uso de diccionarios generales *online* (el 82,1% frente a un 66,7% en el bloque 2) y de herramientas de traducción automática (un 60,7% de los participantes del bloque 1, frente a un 48,7% de los participantes del bloque 2). No obstante, a excepción de en el uso de diccionarios generales en papel (mayor en los ámbitos humanísticos) el bloque 1 hacía más uso de herramientas en sus procesos de producción textual en L2, no solamente en lo referente a herramientas especializadas (diccionarios), sino también en el uso de recursos de corte más general, como correctores ortográficos, con un 60,7% de usuarios pertenecientes al bloque 1, frente a 51,3% del bloque 2.

En el mismo cuestionario se preguntó a los participantes cuáles eran las principales dificultades a las que tenían que hacer frente a la hora de redactar en L2. De forma muy similar, tanto el bloque 1 como el bloque 2 se refirieron a los problemas de índole lingüística como el principal obstáculo en un 85,7% y 84,6% de los casos respectivamente. Por otra parte, el 53,6% de los participantes del bloque 1 y el 48,7% del bloque 2 aludió a los problemas de estructura textual como principal dificultad en la redacción. Por lo que respecta a las dificultades lingüísticas, nuevamente las respuestas difieren para ambos bloques. Si bien para los dos grupos las dificultades de tipo fraseológico (75% de los participantes en el caso del bloque 1 y 61,5% en el bloque 2) y las referentes a las convenciones lingüísticas (71,4% y 59% respectivamente) destacaron como los principales escollos en la producción en L2, cabe señalar cómo un porcentaje significativamente mayor de participantes del bloque 2 (61,5% frente al 42,9% del bloque 1) hizo referencia a los aspectos léxicos y terminológicos, único elemento en el que el porcentaje de respuestas del bloque 2 superaba al del 1. En cuarto lugar, en el conjunto de dificultades ortográficas, gramaticales y sintácticas se observaron respuestas similares entre los dos grupos, con unos índices en ambos casos superiores al 50% (57% en el bloque 1 y 59% en el 2).

Como ya se ha planteado con anterioridad, tras el cuestionario de valoración previa, en la primera sesión del curso se planteó a los alumnos la elaboración de un *abstract* en L2 que cumpliese con los requisitos básicos de cada uno de sus ámbitos de especialidad. Así, en el caso del bloque 1 contamos con 25 textos de una extensión media de 287 palabras. Por su parte, en el bloque 2 contamos con 31 textos finales que presentaban una extensión media de 281 palabras.

Una vez realizada la entrega, las docentes procedieron a analizar los textos producidos por ambos bloques de estudiantes. Para ello se empleó la Tabla 1 de clasificación de errores (v. Anexo 1) en la que se identificaron ocho categorías de errores: Gramaticales y sintácticos; Léxicos y terminológicos; Fraseológicos; Ortográficos; Puntuación; Estilo; Coherencia y Cohesión Textuales; e Inadecuación al género. La evaluación de los textos de ambos bloques permitió identificar un importante número de errores en total: 719 en la producción del bloque 1 y 1055 en la del bloque 2. El análisis del promedio de errores

identificados en cada caso arrojó valores diferenciales: el bloque 1 presentó 28,8 errores de media por texto, con un mínimo de 14 y un máximo de 50 errores por muestra; por su parte, el bloque 2 presentó 32,8 errores de media, con un mínimo de 10 y un máximo de 63 (v. Figura 1).

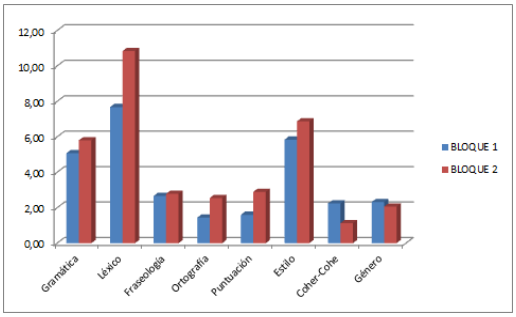

Figura 1. Número de errores presentes por categorías

De todas las categorías identificadas, el mayor número de errores se concentró en ambos casos en el bloque Léxico y terminología. Dentro de este apartado destaca la presencia prevalente de un uso incorrecto del artículo (determinado e indeterminado) en ambos bloques, concentrando el 35,4% y el 30,6% de los errores de esta categoría respectivamente. Sin embargo, también en este grupo de errores, los relacionados con la elección del verbo y el adjetivo (15,6% en ambos casos) constituyen el fallo más recurrente en la producción textual del bloque 1, mientras que en el bloque 2 la elección del sustantivo (20,2%) y el uso de preposiciones (13,6%) son los tipos más detectados.

La siguiente categoría, en lo que respecta al número de errores, es la categoría Estilo, en la que el primer grupo de errores –Estilo- recoge la mayor concentración para ambos bloques: 69% para el bloque 1 y 76% para el 2.

La tercera categoría en orden de importancia fue la que recogía los errores gramaticales y sintácticos, destacando en este grupo los errores relacionados con la estructura sintáctica -29% y 34% respectivamente- y los tiempos verbales -19% y 30% respectivamente- para ambos bloques.

La categorías Coherencia-cohesión y Género son las dos únicas en las que el número medio de errores identificados por las docentes

en el bloque 1 superó al del bloque 2. Así, por ejemplo, en el caso del género, el 53% de los textos presentaba problemas de macroestructura, frente al 46% de los textos del bloque 2. Sin embargo, tenemos que sumar en esta categoría los errores que vienen determinados por la presencia de una macroestructura más marcada que condiciona la redacción, con un mayor número de partes diferenciadas y presencia prácticamente generalizada de fuentes bibliográficas. Todos estos elementos, propios de los *abstracts* en determinados ámbitos -como es el caso de las áreas incluidas en el bloque 1-, no suelen ser habituales en otros campos de especialidad -como, por ejemplo, los recogidos en el bloque 2-, motivo por el cual los errores vinculados al género identificados justifican una mayor presencia de este tipo de errores en el primero de los bloques. Del mismo modo, dentro de la categoría Coherencia-cohesión, el número de errores del bloque 1 también resulta mayor, como consecuencia, probablemente, de la misma rigidez estructural y de la naturaleza de la redacción identificada en la categoría Género.

4. CONCLUSIONES

El presente estudio identifica los errores cometidos en la producción en L2 de textos académicos (*abstracts*) por parte de dos grupos diferentes de estudiantes de doctorado clasificados en función de sus áreas de especialización. Tal y como se desprende de los resultados, los principales problemas de los estudiantes (tanto del bloque 1 como del bloque 2) se basan en el uso inadecuado de unidades léxicas y terminológicas (artículos, sustantivos y verbos principalmente), seguidos de los errores de estilo y de los de índole sintáctica y gramatical. Si bien estos tipos de errores se identifican en ambos bloques objeto de estudio, resultan más frecuentes en el caso del bloque 2, integrado por estudiantes de Artes y Humanidades. Además de las posibles carencias en el nivel lingüístico, ya que un número muy limitado de estudiantes contaba con un nivel C1 o superior, este hecho podría verse justificado por las diferentes estrategias y herramientas que utilizan los discentes en el proceso de composición en lengua extranjera, pues un gran número de los estudiantes (46,4% en el bloque 1 frente al 69,2% del 2) toma como

punto de partida la redacción en L1 a la hora de componer sus textos en L2, al tiempo que se sirve de un menor número de herramientas, tanto generales como especializadas, para la producción de estos textos.

A la luz de los datos obtenidos en el cuestionario, los estudiantes parecen ser conscientes de cuáles son estos errores, pues identifican tanto los aspectos léxicos y terminológicos como los gramaticales y sintácticos como algunos de los principales puntos de dificultad a los que se enfrentan a la hora de escribir un texto académico en L2.

Tanto el análisis de la producción de los estudiantes como su propia auto-percepción ofrecen información muy útil desde el punto de vista didáctico para el diseño de acciones formativas orientadas, no solo a la mejora de las competencias lingüísticas y textuales, sino al uso de herramientas que permitan mejorar la calidad de su producción en aquellos aspectos en los que se identifica una mayor necesidad.

NOTAS

[1] El cuestionario puede visualizarse en la siguiente dirección electrónica: https://docs.google.com/forms/d/1Fem5X8MM4szRcsfL6jhMjY8UEON46Ae_Cw7uzPvN5vM/viewform

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Belcher, D. & Braine, G. (1995). *Academic writing in a second language. Essays on Research and Pedagogy*. New Jersey: Ablex Publishing Corporation.

Breuer, E.O. (2015). *First language versus foreign language: Fluency, errors and revision processes in foreign language academic writing*. Peter Lang GmbH: Frankfurt am Main.

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

Canagarajah, A. S. (2013). The end of second language writing? (Disciplinary dialogues). *Journal of Second Language Writing*, 22, 440-441.

Carrió-Pastor, M.L. & Mestre-Mestre, E.M. (2014). Lexical errors in second language scientific writing: some conceptual

implications. *International Journal of English Studies*, 14(1), 97-108.

Cohen, A. D. & Brooks-Carson, A. (2001). Research on direct versus translated writing: students' strategies and their results. *Modern Language Journal*, 85 (2), 169-188.

Cohen, A.D., Brooks-Carson, A. & Jacobs-Cassuto, M. (2000). *Direct vs. translated writing: what students do and the strategies they use*. Research Report. University of Minnesota.

Connor, U. (1996). *Contrastive Rhetoric: Cross-cultural aspects of second language writing*. New York: Cambridge University Press.

Connor, U. (2011). *Intercultural Rhetoric in the writing classroom*. Ann Arbor: The University of Michigan Press.

Crossley, S.A., Kyle, K. & McNamara, D.S. (2016).The development and use of cohesive devices in L2 writing and their relations to judgments of essay quality. *Journal of Second Language Writing*, 32, 1-16.

Cumming, A. (2001). Learning to write in a second language: two decades of research. *International Journal of English Studies*, 1(2), 1-23.

Hawkins, R. & Lozano, C. (2006). Second Language Acquisition of Phonology, Morphology, and Syntax. En K. Brown (Ed.) *The Encyclopaedia of English Language and Linguistics* (2nd Edition) (pp. 67-74). London: Elsevier.

Hurtado, A. (1999). *Enseñar a traducir. Metodología en la formación de traductores e intérpretes*. Madrid: Ed. Edelsa.

Hewings, M. (Ed.) (2001). *Academic writing in context: implications and applications: papers in honour of Tony Dudley-Evans*. Birmingham, UK: University of Birmingham Press.

Hyland, K. (2016). Academic publishing and the myth of linguistic injustice. *Journal of Second Language Writing*, 31, 58-69.

Lifang, Z. (2008). Comparison of two writing processes: direct versus translated composition. *Cross-cultural Communication*, 4(1), 8-17.

Lillis, T. & Scott, M. (2007). Defining academic literacies research: issues on epistemology, ideology and strategy. *Journal of Applied Linguistics*, 4(1), 5-32.

Petchprasert, A. (2013). A study of cohesive markers used in L1 and L2 essay writing: translation versus direct composition. 3L: Language Linguistics Literature, *Southeast Asian Journal of English Language Studies*, 19(1), 19-33.

Silva, T., Velázquez, A.J. & Yang, K. (2016). Selected bibliography of recent scholarship in second language writing. *Journal of Second Language Writing*, 32, 58-66.

Wu, H.P. & Garza, E.V. (2014). Types and attributes of English writing errors in the EFL context: a study of error analysis. *Journal of Language Teaching and Research*, 5(6), 1256-1262.

Zimmerman, R. (2000). L2 writing: subprocesses, a model of formulating and empirical findings. *Learning and Instruction*, 10 (1), 73-99.

ANEXO 1: Tabla 1 de categorización de errores

Categorización de errores (Carrió Pastor & Mestre-Mestre, 2014; Hurtado, 1999; Wu & Garza, 2014)	
Errores gramaticales y sintácticos	▪ Tiempos verbales ▪ Estructura oracional ▪ Nexos y conectores ▪ Proposición de relativo ▪ Singular / plural ▪ Omisión verbal ▪ Omisión de sujeto ▪ Concordancia S/V ▪ Fragmento
Errores léxicos y terminológicos (inadecuación de unidades léxicas/terminológicas)	▪ Nombre ▪ Pronombre ▪ Verbo ▪ Adjetivo ▪ Adverbio ▪ Artículo ▪ Preposición ▪ "Word form" ▪ Interjección
Errores fraseológicos	
Errores ortográficos	▪ Uso de mayúsculas ▪ "Spelling"
Errores de puntuación	

Errores de estilo	▪ Registro ▪ Estilo ▪ "We / You" ▪ Aseveración categórica ▪ Alternancia terminológica
Errores de coherencia y cohesión textuales	▪ Coherencia ▪ Cohesión
Errores de inadecuación al género textual (*abstract)*	▪ Estructura del texto ▪ Convenciones lingüísticas