LA ESCRITURA ACADÉMICA EN SEGUNDAS LENGUAS: PERCEPCIONES Y PRÁCTICAS DEL PROFESORADO UNIVERSITARIO ANDALUZ

Francisco Núñez-Román
Universidad de Sevilla

RESUMEN

En este trabajo se presentan los primeros resultados de una investigación sobre las percepciones y prácticas de escritura académica en segunda lengua (EA/L2) en el ámbito del profesorado universitario andaluz, que pretende responder a las siguientes preguntas de investigación: ¿Cuáles son las práctica s de escritura en L2 en los grados en lenguas modernas en las universidades andaluzas?; ¿cuáles son, según el profesorado, las dificultades que encuentran los alumnos para escribir textos académicos en L2?; y por último, ¿qué opiniones tienen los profesores universitarios sobre la escritura académica? Para ello, se ha elaborado una encuesta denominada "Percepciones y prácticas de escritura académica en L2" de 25 ítems con modalidad de respuesta según una escala de Likert de cinco grados. Los datos del estudio nos permiten afirmar que, aunque la escritura académica se considera una competencia fundamental en la universidad, no existe una estrategia clara para afrontarla con garantías en las clases de lenguas modernas.

Palabras clave: escritura académica, segundas lenguas, enseñanza superior, práctica pedagógica, competencias del docente.

ABSTRACT

In this paper we present the first results on scholars' perceptions and practices regarding academic writing in second language (AW) from Andalusian public universities. The research aims to answer the following questions: Which are the second language writing practices in modern languages degrees in the Andalusian universities?; which difficulties do students face in academic writing in L2, according to teachers?; and finally, which are scholars' opinions about academic writing? For this purpose, we have designed a 25-item survey entitled "Perceptions and practices of academic writing in L2", with response modality according to a five-degree Likert scale. The data allow us to claim that, although academic writing is considered a key competence in higher education, there is no clear strategy to deal with it successfully in modern languages classrooms.

Keywords: academic writing, second languages, higher education, teaching practice, teacher qualifications.

1. LA ESCRITURA ACADÉMICA EN SEGUNDAS LENGUAS

Escribir textos académicos en L2 es una de las competencias que los estudiantes de lenguas modernas universitarios deben adquirir. Para alcanzar este objetivo, es necesario superar la visión tradicional que considera que la escritura es una habilidad ya adquirida por los estudiantes y que las técnicas de escritura pueden transferirse de una lengua a otra (Guasch, 2001). La escritura académica (en adelante EA) es, sin embargo, una actividad "situada" cuyo aprendizaje puede prolongarse durante todo el periodo de formación (Castelló, 2014). Esta actividad, por otro lado, permitirá a los alumnos insertarse en una tradición discursiva y apropiarse de los modos de reflexión y producción del conocimiento de una comunidad científica específica (Kruse, 2013). Mejorar la EA de los alumnos universitarios es también perfeccionar su competencia comunicativa (escuchar, hablar, leer y escribir) y su capacidad de síntesis, además de ser el primer paso hacia un futuro investigador (Guzmán-Simón y García Jiménez, 2014). La escritura, por lo tanto, posee un fuerte componente epistemológico, ya que se trata de uno de los principales medios de aprendizaje en el contexto de la educación superior (Gallardo-Saborido y Núñez-Román, 2016).

En el ámbito de la L2, la escritura mantiene este fuerte carácter epistemológico. Como ha defendido Manchón (2011), la escritura en L2 (en adelante E/L2) pone en marcha diferentes operaciones cognitivas:

1. Permite focalizar el proceso de escritura.
2. Permite formular hipótesis sobre las formas lingüísticas y sus funciones.
3. Facilita la comprobación de esas hipótesis mediante la propia producción de textos y el feedback recibido.
4. Permite evaluar las diferentes opciones lingüísticas disponibles por medio del conocimiento implícito y explícito y la comparación interlingüística.
5. Favorece la reflexión metalingüística sobre los procesos de aprendizaje de la L2.

La E/L2 presenta, además, una serie de elementos que la diferencian de la escritura en L1 e inciden en su desarrollo (Silva, 1993; Hyland, 2003). La

competencia lingüística en L2 del escritor es el primer factor diferencial entre E/L2 y E/L1, ya que numerosos estudios determinan que se trata de la mayor dificultad para los escritores en L2 (Silva, 1997). No obstante, diferentes estudios muestran que la competencia escrita en L1 es un factor más determinante que la competencia lingüística en L2, ya que aquella dota al escritor de las estrategias que le permiten afrontar con mayores garantías los diferentes aspectos de la composición; de hecho, la falta de competencia escrita en L2 suele reflejar esa misma carencia en L1, independientemente de la competencia lingüística en L2 (Guasch, 2001). Por otro lado, la competencia escrita en L1 puede ser un obstáculo en lugar de una ayuda durante el proceso escritor, ya que no siempre es posible transferir los conocimientos de escritura de la L1 a la L2.

La imposibilidad de transferir los conocimientos de escritura de la L1 a la L2 se basa en el segundo elemento característico de la E/L2: las diferencias culturales entre ambas lenguas (Hyland, 2003). Estas diferencias pueden afectar al proceso escritor desde distintas perspectivas. En primer lugar, desde el punto de vista de las tradiciones textuales, que pueden ser muy diferentes; en segundo lugar, desde el punto de vista de la percepción del propio proceso de enseñanza-aprendizaje; por último, los factores culturales afectan también a la actitud hacia el conocimiento de los estudiantes.

Todos estos factores harán que los escritores en L2 utilicen estrategias que difieren de las usadas por un escritor en L1. Guasch (2001, p. 47) destaca las siguientes:

1. Falta de automatización de determinados aspectos de la composición debido al menor conocimiento de la L2.

2. Menor planificación del texto y atención a los objetivos globales.

3. Proceso de textualización más intermitente debido a las dudas lingüísticas; priorización de las formas lingüísticas frente al desarrollo conceptual.

4. Menor tendencia a la producción de nuevos borradores y mayores dificultades en el proceso de revisión.

5. Producción de textos más breves y recurso a la lengua materna para solucionar bloqueos provocados por la falta de competencia en L2.

Ante todos estos elementos, es importante que el profesor de L2 tenga en cuenta una serie de factores que permitirán mejorar la E/L2 de sus estudiantes

y, en consecuencia, potenciar la capacidad de aprendizaje de los mismos. En este sentido, es necesario ser flexibles, explícitos en las expectativas y claros en la justificación de nuestra metodología (Hyland, 2003).

Por ello, esta investigación pretende ofrecer una primera aproximación que dé respuesta a las siguientes preguntas de investigación: ¿cuáles son las prácticas de E/L2 en los grados en lenguas modernas en las universidades andaluzas?; ¿cuáles son, según el profesorado, las dificultades que encuentran los alumnos para escribir textos académicos en L2?; y, por último, ¿qué opiniones tienen los profesores universitarios sobre la EA?

2. METODOLOGÍA

Para la realización del presente estudio, se ha optado por una metodología cuantitativa basada en un estudio descriptivo.

2.1 Población y muestra

En esta investigación han participado 125 profesores universitarios pertenecientes a las universidades públicas de Andalucía. Se ha elegido una técnica de muestreo no aleatorio voluntario. El perfil de los sujetos participantes está recogido en las figuras 1-4.

Como se puede observar en la figura 1, la mayor parte de los participantes en el estudio proceden de las tres principales universidades andaluzas (Granada, Málaga y Sevilla: n=81, 64,8%), y están adscritos mayoritariamente, como se observa en la figura 2, al Área de Filología Inglesa o Estudios Ingleses (n=58, 46,4%). Este porcentaje aumenta si incluimos los participantes pertenecientes al Área de Traducción e Interpretación en la especialidad de lengua inglesa (n=10)[1]. Este dato se refleja en la lengua en la que imparten docencia los participantes en el estudio (figura 3), pu esto que el inglés es la lengua preferentemente usada por un 79,4% de los mismos (n=76), seguida muy de lejos por el francés (n=24, 18,8%), el alemán (n=13, 10,2%) y el italiano (n=9, 7%). Respecto a los años de experiencia docente (figura 4), la mayoría de los participantes cuenta con una experiencia docente superior a quince años (n=78, 62,4%).

[1] El Área de Traducción e Interpretación incluye las siguientes lenguas de especialidad: inglés (n=10), italiano (n=3), francés (n=3), alemán (N=2), rumano (N=1), árabe (n=1).

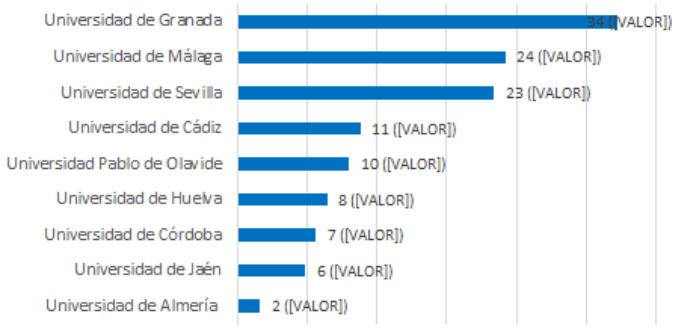

Figura 1. Número y porcentaje de participantes por universidad de origen.

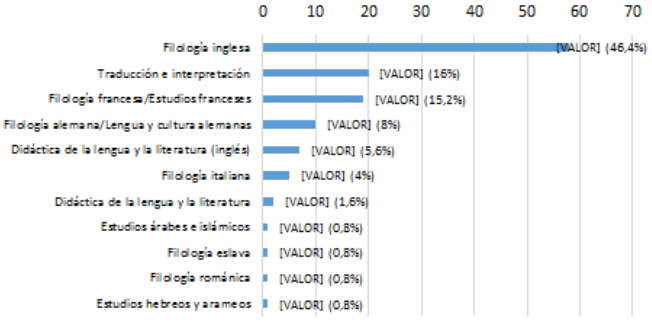

Figura 2. Número y porcentaje de participantes por área de conocimiento.

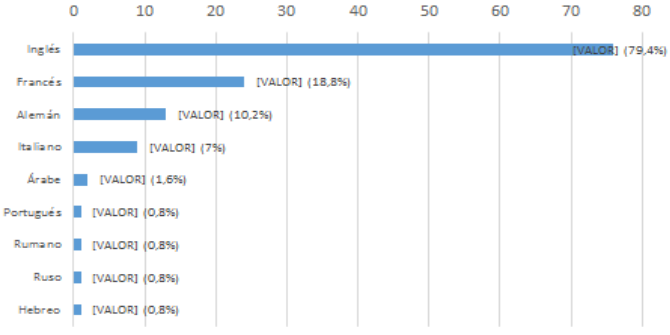

Figura 3. Número y porcentaje de participantes según el idioma de docencia.

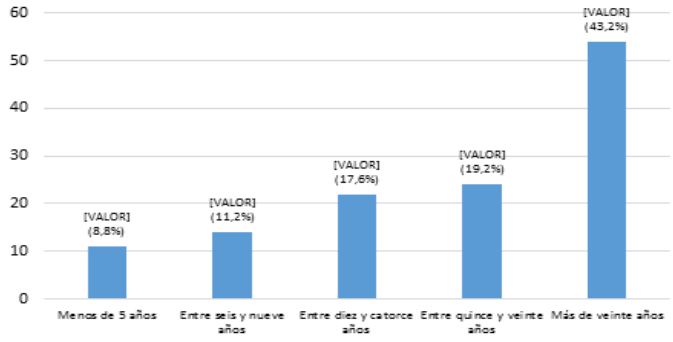

Figura 4. Número y porcentaje de participantes según los años de experiencia docente.

2.2 Instrumento

Se ha elaborado una encuesta denominada "Percepciones y prácticas de escritura académica en L2" de 25 ítems con modalidad de respuesta según una escala de Likert de cinco grados. Esta encuesta ha sido diseñada a partir de la "Encuesta Europea sobre la escritura Académica (EEEA)" (2015), modificando los ítems para adaptarla a los docentes de lenguas extranjeras. La encuesta se compone de tres dimensiones: 1) *Prácticas de escritura académica en L2* (ítems 1-10); 2) *Dificultades en la escritura académica en L2* (ítems 11-20); y 3) *Creencias sobre la escritura académica en L2* (ítems 21-25). Los datos han sido recopilados por medio de la aplicación Google Forms en formato Excel, y se ha realizado posteriormente un análisis factorial con el programa SPSS 22.0.

3. RESULTADOS Y DISCUSIÓN

En la figura 5 se muestran los resultados obtenidos en la primera dimensión. Como podemos observar, las prácticas de EA más utilizadas por los profesores encuestados son las instrucciones orales para la realización de la tarea de escritura y la explicación de cómo evitar el plagio (el 90,5% y el 81,8% respectivamente declara hacerlo siempre o casi siempre). Son también prácticas habituales, aunque en menor medida que las anteriores, las instrucciones escritas (siempre o casi siempre: 75,6%), informar sobre la elaboración de refe-

rencias bibliográficas (73,2%), discutir con los estudiantes sobre los textos que están elaborando (70,9%) y proporcionar a los estudiantes modelos textuales (69,3%).

Entre las prácticas de EA menos empleadas están la revisión de borradores (67,7%), el análisis de modelos textuales (63%) y proporcionar información sobre los destinatarios del texto (61,5%), mientras que la escritura de textos académicos en clase solo es realizada por el 21,2% de los profesores encuestados.

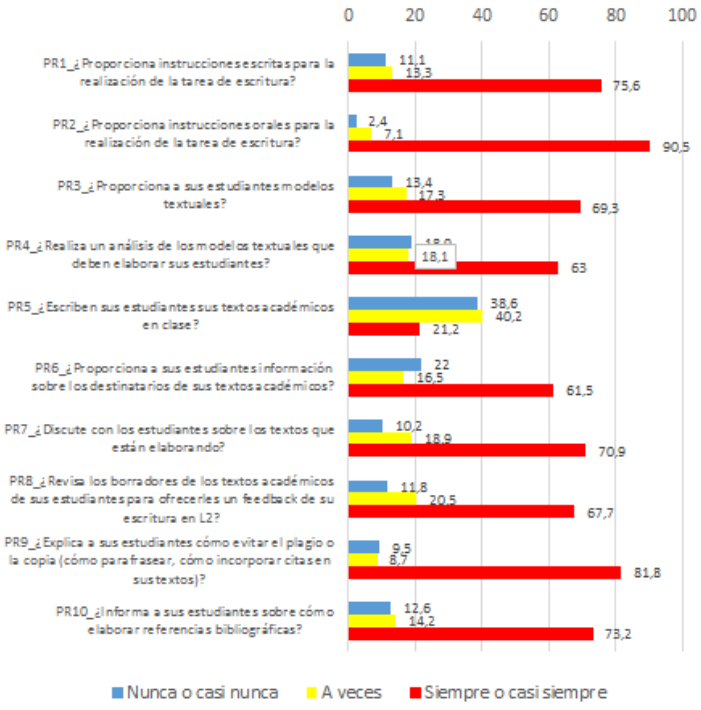

Figura 5. Prácticas de escritura académica en L2.

La figura 6 nos muestra las dificultades que los alumnos tienen en la elaboración de textos académicos en L2. Los profesores encuestados consideran determinantes o muy determinantes la mayoría de los aspectos por los que se les ha preguntado, con porcentajes que van desde el 64,6% (la falta de au-

tomatización de los procesos de revisión) hasta el 74,8% (el desconocimiento de los elementos de cohesión). Hay que destacar que los aspectos que consideran menos determinantes son los problemas derivados del tratamiento de elementos interculturales (sólo el 45,6% lo considera determinante) y el temor que provoca en los alumnos saber que su texto será evaluado, aspecto que la mayoría considera poco o nada determinante (31,5% vs. 27,6% determinante o muy determinante).

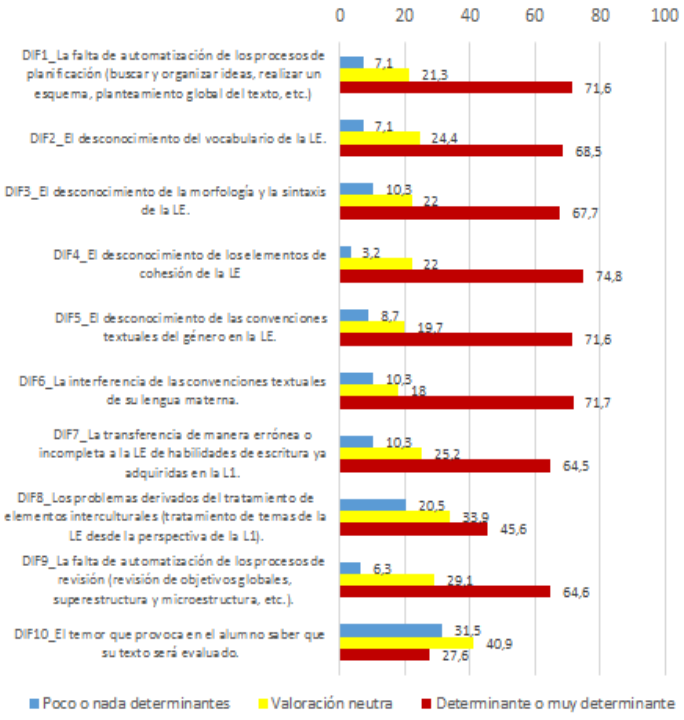

Figura 6. Dificultades en la escritura académica en L2.

Finalmente, la figura 7 muestra los resultados de la dimensión 3 (*Creencias sobre la escritura académica en L2*). Los participantes en el estudio muestran un alto porcentaje de acuerdo al considerar que la EA es un importante instrumento para el desarrollo del sentido crítico y el logro de los objetivos de aprendizaje (CR3: 91,3%). Por otro lado, el 85,1% de los encuestados cree que para escribir un texto académico en L1 solo es necesario transferir los conocimientos de escritura en L1.

Hay que destacar que se observa una mayor división de opiniones sobre el grado de responsabilidad del profesorado en el desarrollo de la EA, ya que el 43,3% considera que sobrepasa las competencias de sus asignaturas mientras que el 35,4% no lo cree así.

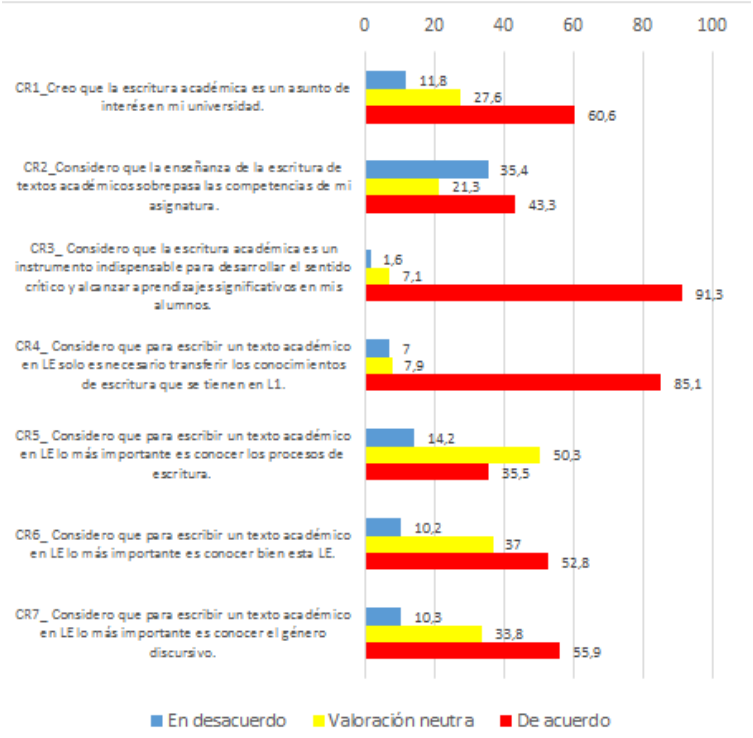

Figura 7. Creencias sobre la escritura académica en L2.

4. CONCLUSIONES

Los datos obtenidos nos permiten afirmar que el profesorado universitario andaluz de segundas lenguas está especialmente sensibilizado respecto a la EA/L2, como muestra la importancia que le otorga a esta como instrumento fundamental de aprendizaje. Sin embargo, la mayoría de los participantes en el estudio consideran que la EA supera las competencias de sus asignaturas, lo que indica una clara incoherencia con el aspecto anterior.

En general, los profesores encuestados basan sus prácticas docentes relativas a la EA en las indicaciones orales y, en menor medida, en indicaciones escritas, sin embargo, no suelen llevar a cabo tareas relevantes para la inclusión del alumno en la comunidad discursiva de su especialidad, como el análisis de modelos textuales. Por otro lado, consideran la EA una actividad individual y solitaria, ya que con poca frecuencia dedican tiempo en sus clases a escribir. En este sentido, el porcentaje de profesorado que siempre o casi siempre le proporciona un feedback al alumno durante el proceso escritor es claramente insuficiente, teniendo en cuenta la relevancia de esta práctica.

Consecuentemente, los encuestados no le otorgan una gran importancia al conocimiento de los procesos de escritura, ya que consideran como una de las dificultades menos determinantes el desconocimiento de los procesos de revisión; sin embargo, consideran que es suficiente con aplicar este conocimiento para escribir un texto académico en L2, sin tener en cuenta el conocimiento de la L2 y del género discursivo. De hecho, los factores interculturales y la transferencia errónea de las habilidades de escritura en L1 están entre los obstáculos menos relevantes.

En definitiva, si bien los profesores encuestados entienden la importancia de la EA en segundas lenguas, los resultados sugieren que los docentes desconocen todos los factores que determinan el éxito de la EA en segundas lenguas y se basan en ideas estereotipadas sobre la escritura.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

(2015) "Appendix 2. European Writing Survey (EUWRIT) / Apéndice 2. Encuesta Europea sobre la escritura Académica (EEEA). Versión profesores", *Cultura y Educación*, 27/3, 660-668. doi: 10.1080/11356405.2015.1089069

Castelló, M. 2014. "Los retos actuales de la alfabetización académica: estado de la cuestión y últimas investigaciones", *Enunciación*, 19/2: 346-365.

Gallardo-Saborido, E. J. & Núñez-Román, F. 2016. "La escritura académica en la Universidad: reflexiones y propuestas para alumnos y docentes". La alfabetización multimodal: nuevas formas de leer y de escribir en el entorno digital. Coord. A. Gómez Camacho. Madrid: Síntesis. 69-84.

Guasch, O. 2001. *L'escriptura en segones llengües*. Barcelona: Graó.

Guzmán-Simón, F. & García-Jiménez, E. 2014. "Los hábitos lectoescritores en los alumnos universitarios", *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 17/3: 79-92.

Hyland, K. 2003. *Second language writing*. Cambridge: Cambridge University Press.

Kruse, O. 2013. "Perspective on academic writing in European higher education: genres, practices, and competences", *Revista de Docencia Universitaria*, 11/1: 37-58.

Manchón, R.M. 2011. "Writing to learn the language. Issues in theory and research". Learning-to-Write and Writing-to-Learn in an Additional Language. Ed. R.M. Manchón. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing. 61-82.

Silva, T. 1993. "Toward an understanding of the distinct nature of L2 writing: the ESL research and its implications". *TESOL Quarterly*, 27: 665-77.

Silva, T. 1997. "Differences in ESL and Native-English-Speaker writing: the research and its implications". Writing in multicultural settings. Eds. C. Severino, J. Guena & J. Butler. New York: Modern Language Association of America. 209-19.