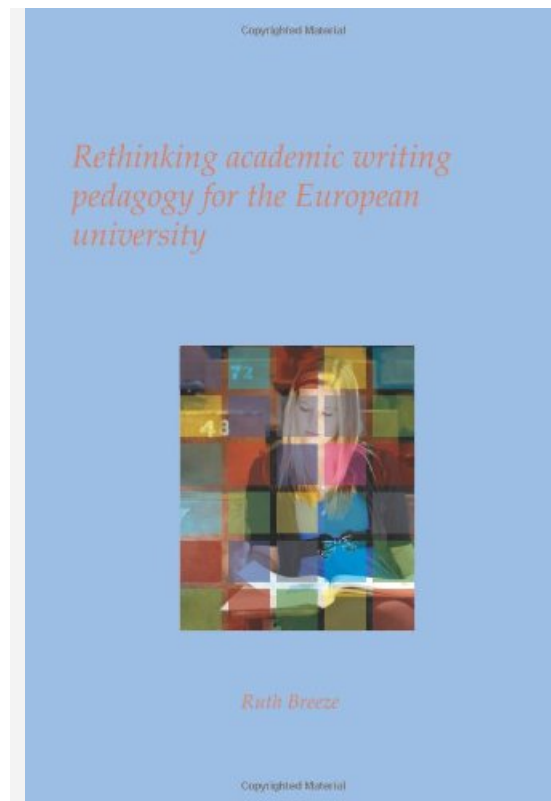


SÁNCHEZ JIMÉNEZ, DAVID

UNIVERSIDAD DE COLGATE, ESTADOS UNIDOS

TRADICIÓN Y ACTUALIDAD EN LA ENSEÑANZA DE LA ESCRITURA ACADÉMICA EN EL ENTORNO EUROPEO

RESEÑA DE *RETHINKING ACADEMIC WRITING PEDAGOGY FOR THE EUROPEAN UNIVERSITY*



Breeze, Ruth

RETHINKING ACADEMIC WRITING PEDAGOGY FOR THE EUROPEAN UNIVERSITY

Utrecht Studies in Language and Communication, vol. 23

Rodopi: Ámsterdam

2012

180 págs.

ISBN: 9789042035201

Este libro describe la evolución que ha experimentado en las últimas décadas la escritura académica en inglés en el contexto universitario europeo, al mismo tiempo que propone una revisión de estas prácticas con la finalidad de adaptar la didáctica de esta modalidad de la escritura a los medios y las metodologías actuales de la enseñanza de lenguas extranjeras. Para ello, Breeze resalta a lo largo de la obra la importancia de la escritura académica como herramienta central de trabajo en las comunidades profesionales y también en el ámbito de la educación y de la investigación. En las páginas introductorias del libro, la autora pone de relieve que la habilidad de escribir bien en la comunidad internacional es esencial para el progreso académico y profesional del alumnado de enseñanza superior dentro de una sociedad internacionalizada, como es la europea, caracterizada por el plurilingüismo y el multiculturalismo en la relación entre sus ciudadanos. Es por ello que resulta esencial que los estudiantes universitarios adquieran las habilidades funcionales de la escritura que les permitan desenvolverse de manera eficaz en este escenario.

A pesar de que la autora se refiere en el libro al panorama de la pedagogía de la escritura académica en inglés como L2, las propuestas no resultan ajenas a muchas de las prácticas que concurren en la enseñanza del español como L2. Sin embargo, valoramos positivamente la utilidad que puede tener esta obra en su adaptación a la enseñanza de la escritura en español en Europa, que cuenta con una menor tradición con respecto a países de habla inglesa como Estados Unidos, Australia o Gran Bretaña, o también con respecto a otros países de habla hispana, como Colombia, Chile, Venezuela o Argentina. En España, los trabajos publicados hasta la fecha sobre este tema han brillado por su ausencia, salvo el caso de meritorias excepciones, como las obras de Cassany (1995, 1999, 2005c), Vázquez (2001a, 2001b, 2005), Sanz Álava (2007) o Montolio (2014).

Breeze se decanta en esta obra por la lengua inglesa debido a su condición de *lingua franca* en la Unión Europea y por la expansión de este idioma por el mundo como consecuencia de la globalización económica, comenzada tras la Segunda Guerra Mundial de la mano de los Estados Unidos. No es por ello de extrañar que la autora parta del origen de la enseñanza de la escritura en L1 en este país para abordar la didáctica de esta materia en L2 en Europa. No obstante, fueron los profesores-lingüistas estadounidenses los primeros en darse cuenta de las diferencias contrastivas que se producían en la estructura retórica de los textos escritos en inglés como L2 por los estudiantes no nativos que accedían en masa a las universidades norteamericanas durante los años 60. Este es el marco del nacimiento de la Retórica Contrastiva como disciplina, que ocupará un lugar destacado y recurrente en las diferentes secciones del libro. Sin embargo, en el volumen que reseñamos se insiste en la inadecuación de adaptar a la realidad europea esta misma terapia de las metodologías y desarrollos de la escritura utilizados en las universidades de los Estados Unidos. En este sentido, Breeze advierte del peligro de utilizar los materiales de escritura académica creados en otros países anglohablantes y de imponer esos modelos de composición a los estudiantes europeos que adoptan las retóricas propias de su L1 para expresar su identidad como escritores en una L2, en este caso el inglés. Sobre este punto, Connor (2001, 2002) se refería ya hace más de una década al concepto de la *eurorretórica* como una nueva forma de lenguaje escrito en la que se fundirían las normas de las diferentes orientaciones retóricas de todos aquellos escritores que se expresan en inglés, pero que tienen una L1 diferente. Esta, a su vez guarda relación con el *World Standard Spoken English* (inglés global o inglés internacional) que comparten individuos de las nacionalidades no anglohablantes (Crystal, 1997). Por lo tanto, la autora aboga por mantener una pedagogía en la que se conserve la identidad del escritor de la L1 en contraste con este nuevo modelo de lengua inglesa paneuropeo. De esta manera,

Breeze se adhiere a aquellas voces que opinan que al escribir en una L2 las características inherentes de la L1 no deben desaparecer, primando de esta forma las convenciones retóricas que gobiernan la idiosincrasia cultural de la L1 al componer sus textos en la L2 (Canagarajah, 2002; Cassany, 2005a; 2005c; Moreno, 2010; Moreno y otros, 2012; Ferguson, Pérez-Llantada y Plo, 2011; Pérez-Llantada, 2012). Esta tendencia se opone a la imposición del estilo y los patrones retóricos ajenos a la que se someten los escritores cuando se expresan en una L2, salvaguardando así la propia identidad adquirida como escritores de la L1.

El libro se divide en una introducción y 10 capítulos, que se organizan en distintos bloques temáticos. De manera coherente con el título, tras un capítulo introductorio en el que se habla de la situación de la lengua inglesa en la universidad europea en las últimas décadas, primero se hace una revisión de la historia de la escritura y su pedagogía en la L1 y en la L2 en lengua inglesa. En los capítulos 6, 7 y 8 se comentan las novedades empíricas y didácticas ocurridas en los últimos años en este campo de estudio, con un interesante espacio dedicado al auge del uso de las tecnologías en el aula y la Lingüística de Corpus en la escritura universitaria. Tras esta exposición de las herramientas y métodos que permiten al docente repensar la posición de la escritura en la educación superior, el capítulo 9 pone el énfasis en la retroalimentación y la evaluación, para cerrar el libro con un capítulo sintético en el que se subrayan los argumentos más relevantes de las alternativas para la enseñanza de la escritura que se han ido desgranando en el resto de secciones.

En una exploración más detallada de estos temas, en el capítulo 1 se alude de forma panorámica a la situación del inglés en la universidad europea, analizando el modelo de los programas de escritura en inglés como L2 en la educación superior en Europa. Antes de llegar a la situación de globalización actual en la que el inglés cuenta con un

espacio privilegiado (carreras, cursos, posgrados que se dictan en inglés), la autora expone cómo hace no tantos años la lengua de instrucción en las distintas naciones que conforman Europa en la universidad era la L1, excepto en lo que concernía a los cursos de lengua extranjera, que se impartían en inglés, como en el caso de la Filología Inglesa en España. La posición dominante del inglés en Europa en la actualidad queda fuera de toda duda por la movilidad académica y profesional en el continente, que la favorece.

A continuación, Breeze introduce el tema central del libro, se refiere a la enseñanza de la escritura académica en Europa y afirma que esta es la destreza en la que los estudiantes universitarios europeos están peor preparados, específicamente en lo que respecta al dominio del inglés como L2. Por otro lado, añadimos que lo dicho sobre el inglés también es aplicable a otras lenguas (español, alemán, italiano, francés, portugués, etc.) en este contexto. A partir de este punto de partida, en los siguientes capítulos se propondrán recetas con la intención de solucionar estas carencias, no obviando que en el caso de la L2 resulta más complicado (los estudiantes no nativos adoptan un tono conversacional; producen frases más cortas y menos complejas, sin subordinación; carecen de un conocimiento de los propósitos comunicativos y de la estructura retórica de los géneros académicos y profesionales; tanto las referencias intertextuales a otros autores como los roles que adopta el autor en la interlocución con las otras voces del texto y con la audiencia resultan inadecuadas). Como consecuencia, se expone que los estudiantes universitarios no nativos necesitan de instrucción específica y guía docente con el fin de aprender a escribir de manera eficaz sobre propósitos específicos. Los programas que se utilizan habitualmente en la universidad, según la autora, son insuficientes para lograr esta meta. Por este motivo el libro se centra en señalar las debilidades de los estudiantes universitarios no nativos que

aprenden inglés en las universidades europeas y en las alternativas posibles para remediar esta situación.

En el segundo capítulo la autora explora el rol de la escritura académica en inglés en el contexto universitario europeo. Para ello, contextualiza la enseñanza y aprendizaje de la escritura académica a través de los materiales didácticos y los modelos de escritura que han funcionado en universidades de Estados Unidos, Gran Bretaña y Australia, advirtiendo sin embargo de que se trata de propuestas ajenas a las necesidades del entorno europeo y que, por lo tanto, no resultan transferibles sin una adaptación previa a la realidad de este continente. En el caso concreto de los materiales didácticos utilizados en esta labor, Breeze refiere cómo muchos de ellos están específicamente diseñados para preparar a los estudiantes no nativos de inglés que quieren acceder a las universidades de Estados Unidos, Gran Bretaña o Australia, haciendo caso omiso de lo que los alumnos realmente necesitan producir en sus carreras universitarias en Europa. Por ello, la autora insiste en que los estudiantes deberían tener una visión más amplia de la escritura que la que aportan los ejercicios de los manuales dirigidos a la preparación del alumnado que se presenta a pruebas de nivel de lengua, como el TOEFL, de modo que los “estudiantes se pudieran beneficiar del aprendizaje de cómo llevar a cabo un análisis más profundo y crítico de los textos¹” (Breeze, 2012: 36).

Los aspectos culturales del lenguaje también tienen un efecto directo en el modo en que se enseña a escribir en una L2. Partiendo de que un escritor no se manifiesta de igual forma en la L1 que en la L2, la Retórica Contrastiva sostiene que los elementos utilizados para expresar los propósitos comunicados en el texto varían en las lenguas, así como la organización de la información o la manera de

¹ Todas las traducciones de la obra de Breeze en este texto son del autor.

mostrarse más o menos persuasivo en una u otra parte del texto. En definitiva, la forma de relacionarse con la audiencia y también la forma de posicionarse en el texto (haciendo uso de la primera persona, criticando negativamente las fuentes, evaluando a los autores citados, etc.) se realiza de una manera muy distinta en una lengua o en otra. En este capítulo la autora reflexiona sobre el tratamiento de estas diferencias culturales en el aprendizaje de una lengua extranjera a través de dos ejemplos concretos, las diferencias retóricas en la escritura continental (alemán) y la angloamericana, y los estudios que se han llevado a cabo entre las retóricas inglesa y española. Compartimos con la autora (Sánchez-Jiménez, 2012) la conclusión de que la estructura retórica de los géneros españoles son menos rígidos que en inglés “posiblemente porque hay una menor tradición en la enseñanza de la escritura académica” (Breeze, 2012: 28). Por el contrario, en lengua inglesa están sometidos a fuertes convenciones, debido al análisis que durante décadas se viene haciendo en esta lengua de los géneros académicos y profesionales (Swales, 1981, 1990, 2004). La descripción resultante de los patrones retóricos de los distintos tipos de textos propicia que se puedan diseñar materiales didácticos que van reproduciendo estas convenciones en los cursos impartidos en las universidades, incentivados por el apoyo que prestan los Centros de Escritura en las universidades anglófonas.

Por otro lado, Breeze repara también en el acercamiento y el calco que estos modelos están teniendo en la escritura de los géneros académicos y profesionales en la escritura del inglés como L2 en zonas geográficas de economía emergente, como son China o América Latina. En estos países se tiende a seguir la retórica que se ha descrito en los distintos géneros discursivos fijados en la lengua inglesa, como por ejemplo en el caso arquetípico del artículo de investigación descrito por Swales en algunos de los trabajos que mayor impacto han tenido en la retórica angloamericana (Swales y

Feak, 1994, 2000). Esta actitud contribuye a la universalización de un modelo de escritura, a lo que Breeze se opone apoyándose en el trabajo de Atkinson (1999), argumentando que algunas culturas prefieren escribir en L2 como lo hacen en L1, oponiéndose así a los que tratan de adaptarse a la retórica de la L2. En este sentido, las propias bases de la Retórica Contrastiva se han ido modificando con el paso de las décadas desde el artículo fundacional de Kaplan de 1966, que incluía aquellas famosas infografías mediante las que se establecían las diferencias retóricas de los textos escritos en distintas culturas (inglés directo, chino, etc.). Este esquema simplificado fue el germen de una didáctica basada en eliminar las diferencias en la escritura académica de los estudiantes no nativos que aprendían inglés para acceder a los estudios superiores en universidades estadounidenses. A pesar de que en los años 60 se trataban de corregir estas *desviaciones* producidas por el desconocimiento de los usos retóricos de la L2, la renombrada retórica intercultural (Connor, 2011) reconoce el valor de la expresión de la voz cultural en L1 del individuo que escribe en la L2 en la búsqueda de un equilibrio que permita adaptar la voz del autor a la L2 sin perder su propia identidad cultural, conservando rasgos distintivos de su formación como escritor en L1. Se acepta, por lo tanto, como un hecho inevitable del cambio de lengua que surjan diferencias entre los escritos en L1 y L2 de un mismo autor. En este sentido, al producir un texto en la L2, los estudios empíricos señalan que mientras que la voz del escritor en una lengua no nativa permanece más invisible a la audiencia, en L1 este se muestra más asertivo y “hace un uso estratégico de la adjetivación y los adverbios de forma enfática para causar este efecto (de asertividad y persuasión) en el lector, mientras que los académicos en L2 tienden a dibujar conclusiones más inciertas” (Breeze, 2012: 30). Aunque los escritores en L2 tratan de adaptarse a esa retórica, hay algunos aspectos de la comunicación que resultan más complejos y difícilmente se pueden reproducir, por

lo que se crea un híbrido entre los aspectos lingüístico-estructurales de la L1 y la L2 en los textos compuestos en la L2.

Estas son cuestiones sobre las que el docente debe tener conocimiento y sobre las que debe estar concienciado, con el fin de asesorar a los escritores universitarios y evitar problemas de tipo interlingüístico en la expresión de los contenidos. Por lo tanto, la labor del docente en este proceso de formación del escritor en una L2 resulta fundamental, por lo que su preparación para resolver este tipo de dificultades ha de ser la adecuada, con el objetivo de guiar al alumnado en el análisis de los diferentes géneros académicos que se trabajen en el aula. Además de conocer las diferencias culturales que ocurren entre la L1 y L2, el profesor de lenguas extranjeras debe familiarizarse con la variabilidad existente entre las distintas disciplinas (Filosofía, Medicina, Lingüística, Biología, etc.) con la finalidad de poder ofrecer una respuesta válida a las necesidades expresivas del escritor europeo en una lengua no nativa. La forma en que los autores se representan a sí mismos varía de una disciplina a otra y de un género a otro dentro de la disciplina y la cultura, por lo que el docente debe recabar la mayor cantidad de información posible sobre la escritura en los géneros requeridos en el curso, comprender el propósito comunicativo de los mismos y su información textual, es decir, debe conocer la estructura retórica y los patrones lingüísticos definidores del género y su variabilidad en la disciplina y en la L2 con la que se está trabajando.

En el capítulo 3 se hace un recorrido histórico por los diferentes enfoques metodológicos existentes en la enseñanza de la escritura en L1 –desde su consideración pedagógica como producto en sus inicios de la didáctica– hasta la actualidad. Breeze enfatiza el cambio conceptual que supuso para la enseñanza de la composición el paso de la escritura entendida como un producto terminado a la consideración de las distintas fases que se suceden en la

composición de un texto. De la mano de las teorías humanistas, en los años 60 y 70 florecen los enfoques de la escritura como proceso y la escritura expresiva, que subrayan como prioridad la expresión de la voz del autor y la necesidad e importancia del uso del conocimiento teórico que se adquiere en la universidad en relación a la propia experiencia escritora. Sin embargo, ambos enfoques ignoran el contexto social en el que se genera el texto, el cual es un aspecto que pasará al primer plano en las metodologías que se suceden en las décadas posteriores. Un ejemplo de esta tendencia es el modelo cognitivo, que considera que la expresión de la voz personal está lejos de ser la principal razón por la que se escribe, especialmente en el marco universitario. Este nuevo enfoque reivindica la pedagogía, la escritura diaria y la creación de modelos analíticos del proceso de la escritura, dando énfasis a las diferentes fases de producción y operaciones mentales que han de tenerse en cuenta en el contexto en el que surge el texto escrito. De este modo, en modelos como el propuesto por Flower y Hayes (1980), la máxima es que los estudiantes necesitan desarrollar un conocimiento estratégico para elaborar los textos eficazmente, teniendo en cuenta los factores que intervienen en la planificación, la textualización y la revisión del escrito.

En esta evolución, el análisis de género se presenta como algo más que un método analítico utilizado para definir los modelos que subyacen a los diferentes tipos de textos que se producen a diario en distintos ámbitos sociales, tanto académicos como profesionales. El principio fundamental de esta escuela considera que los géneros son productos sociales que desempeñan funciones comunicativas construidas mediante una combinación regularmente definida de elementos lingüísticos, lo que permite diferenciar entre un artículo académico, una carta de protesta, un folleto turístico o un panfleto bancario. Para que la enseñanza de los géneros se realice con éxito en el aula universitaria, el profesor debe tener un conocimiento

amplio de los diferentes tipos de textos existentes para servir como guía en un aprendizaje que propicie la participación de los estudiantes como entes sociales activos de la sociedad. De este modo, Breeze comenta que “la idea básica del movimiento del género es que la escritura tiene una función social: los géneros han desarrollado una forma convencionalizada de discurso que sirve para realizar propósitos con una función concreta dentro de la sociedad” (Breeze, 2012: 53).

En definitiva, junto a las técnicas de la escritura como progreso y las del desarrollo de las estrategias, el movimiento del género ha contribuido a introducir un cambio fundamental en la manera que se enseña la escritura en la L1.

El capítulo 4, estrechamente ligado a los contenidos descritos en el capítulo anterior sobre la escritura en L1, se exploran los cambios que se han producido en la enseñanza de la escritura en L2 a lo largo de las últimas décadas. La L2 ha reflejado en esta evolución el modelo de investigación y práctica de la L1, estableciendo una relación de dependencia con esta. De hecho, según la autora, no ha sido hasta que se han resaltado las habilidades de escritura centradas en el proceso hasta que las estrategias para la enseñanza de la lengua han cobrado un lugar protagonista en la enseñanza de las lenguas extranjeras.

Breeze sostiene que se ha de realizar un mayor esfuerzo en la enseñanza de las estrategias que permita transferir las habilidades o el conocimiento de una lengua a otra y aplicarlas a la escritura. Sin embargo, advierte la autora que la simple aplicación de estrategias no justifica los resultados en la construcción de un buen texto. También critica que los materiales tradicionales dedicados a la enseñanza de la escritura se limiten a la composición de cartas formales o informales o ejercicios descontextualizados que tienen

como único fin preparar a los estudiantes para un examen de lengua. Destaca Breeze la importancia de centrarse en la didáctica de los géneros en la enseñanza de la escritura académica y profesional en el contexto europeo y pone como modelo los avances realizados por los lingüistas sistémico-funcionalistas en este terreno, tras haber descrito los procedimientos pedagógicos utilizados por las tres escuelas que hasta el momento han abordado la teoría del género: la enseñanza del inglés para fines específicos, la nueva retórica y la lingüística sistémico-funcionalista. Las dos primeras se acercan al género desde una perspectiva lingüística, y estrechamente vinculadas a la enseñanza del inglés como L2. La nueva retórica entiende el lenguaje desde una perspectiva social y cultural. Por ello, ponen menos atención en los rasgos gramaticales y léxicos del texto para centrarse en el contexto situacional, tratando los valores, actitudes y comportamiento de las personas que integran las comunidades en las que se desarrollan los distintos géneros discursivos.

En el capítulo 5 se describen algunas críticas y desafíos que deben resolver los profesionales que enseñan escritura académica en L2. Se critican los modelos didácticos basados en el proceso, las estrategias y el género, y se señalan los desajustes que se producen al aplicar en L2 los procedimientos basados en la enseñanza de la escritura en L1. Breeze también comenta el peligro que corren estos enfoques, que pueden llegar a estandarizarse, reduciéndose así a una simple lista de instrucciones que se aplique de manera mecánica desde el modelo del proceso de escritura generado por la psicología cognitiva o desde la construcción de los géneros. Otros factores que deben preocupar a los docentes que abordan la escritura académica en sus clases es la gran heterogeneidad que existe en la aplicación del proceso de escritura o de los géneros, así como el hecho de priorizar los rasgos esquemáticos de la lengua descritos en los géneros y de obviar el componente social inmediato para el cual han

sido generados como elementos de comunicación. Del mismo modo, Breeze reivindica nuevamente la necesidad de que los escritores de L2 mantengan su identidad cultural y no renuncien a su voz y a su posicionamiento en el texto frente a estos modelos tipificados que proceden del mundo anglosajón.

En definitiva, en este capítulo se pone de manifiesto la condición de no idealizar ninguna de las metodologías descritas en los apartados anteriores, de ser crítico con el uso que de ellas se hace en el aula, teniendo siempre en cuenta las necesidades comunicativas de los estudiantes y considerando la posibilidad de combinar diferentes enfoques en la práctica docente de la escritura académica.

Tras revisar en los capítulos anteriores los diferentes enfoques utilizados en la enseñanza de la escritura en L1 y L2, en el capítulo 6 se proponen algunas nuevas formas de literacidad surgidas en los últimos años mediante las cuales el profesional en la docencia de la escritura puede aproximarse al discurso académico escrito en la L2 en el aula, como son la integración de la lectura y la escritura, la escritura centrada en el conocimiento, la introducción de la simulación en la escritura académica o la escritura colaborativa. Estos nuevos métodos inciden principalmente en el desarrollo del trabajo cooperativo y en el de los aspectos metacognitivos dentro de las comunidades disciplinarias, con el objetivo de integrar la escritura con otras habilidades académicas que consoliden el conocimiento y la capacidad para promover la comunicación interdisciplinar desde una perspectiva constructivista.

El capítulo 7 contempla los enfoques dedicados a la enseñanza de la escritura académica que tienen en cuenta el desarrollo de la información utilizando herramientas tecnológicas, las cuales añaden una nueva dimensión a la experiencia que adquieren los estudiantes mediante la composición de textos. El uso de computadoras en la

enseñanza escrita en L2 se realiza mediante la aplicación de las técnicas de corpus en los cursos de escritura académica, que permiten analizar el comportamiento de elementos lingüísticos específicos en un tipo concreto de texto y, por otra parte, el uso de Internet, blogs, wikis o plataformas online, que habilitan la comunicación del estudiante con una audiencia más amplia y que posibilitan que se desarrollen interacciones y prácticas colaborativas en la escritura en el aula. En este marco, se potencia la escritura de publicaciones en línea (revistas, periódicos, blogs, wikis, etc.), que acercan al estudiante universitario a la experiencia de la escritura en el mundo real mediante una práctica altamente motivadora. En relación a esta idea, el uso de la tecnología posibilita el desarrollo autónomo de la escritura por parte del estudiante, que toma el control de su propio aprendizaje, adquiriendo un conocimiento que no es común en las clases de escritura tradicional.

A pesar de los valores positivos que representa este tipo de aprendizaje, Breeze nos recuerda que se necesitan realizar más estudios empíricos en este campo antes de aventurar conclusiones definitivas.

El capítulo 8 se ocupa de analizar mediante la revisión de diferentes estudios empíricos cómo los escritores universitarios llegan a convertirse en buenos escritores en la L2. Sin embargo, la población objeto de este capítulo se reduce a los estudiantes de posgrado y a los escritores expertos que elaboran sus artículos de investigación en el contexto académico, mostrando cuáles son los problemas reales con los que se enfrentan los escritores profesionales y las estrategias que utilizan para solucionarlos en la construcción de sus publicaciones en la L2. Para ello, sólo basta con conocer la organización retórica y conceptual de los párrafos y capítulos que estructuran el texto. Para llegar a ser escritores eficientes en una lengua extranjera, los individuos deben aprender a construir una voz

científica en la lengua meta, utilizando procedimientos como la traducción, el uso de modelos o la copia de frases enteras tomadas de las fuentes consultadas para elaborar sus escritos con éxito.

En este proceso de construcción de una nueva identidad, los estudiantes universitarios que aspiran a convertirse en científicos cuentan con el apoyo de los centros de escritura en las universidades. Estos centros surgieron en Estados Unidos en la década de 1930, y en los años 70 y 80 adoptaron una nueva labor como centros en los que se ofrece remedio para solucionar los problemas surgidos en la composición de los escritos universitarios, poniendo énfasis en facilitar el proceso de escritura, así como el sentido de pertenencia del escritor en el texto y el enfoque colaborativo en la instrucción de la escritura. Aunque es habitual encontrar estos centros en las universidades de Estados Unidos, en Europa todavía no se ha extendido su implantación de manera generalizada en las instituciones con titulaciones superiores.

El capítulo 9 se centra en lo que ocurre después de la composición del texto, concretamente en la retroalimentación que recibe el estudiante y la forma de llevar a cabo la evaluación del escrito en L2. De acuerdo con la autora, esta es la parte del proceso de composición del texto más importante, ya que en ella –al igual que en la vida real– se descubre si el escrito es válido y cumple el propósito para el que fue concebido. Esto es, si el informe contenta al jefe en la oficina habrá cumplido su función, pero si ha sido rechazado, el escritor del texto habrá fracasado en su cometido. En esta sección también se proponen varias técnicas para ofrecer una retroalimentación efectiva que contribuya a la mejora del texto, al mismo tiempo que se incide en la importancia de que tanto el profesor como el alumno participen activamente y de manera coordinada en este proceso con el fin de que las medidas de revisión y guía del texto resulten constructivas y efectivas.

El capítulo 10 que cierra el libro revisa los temas más importantes diseminados en los capítulos previos y enuncia algunos principios fundamentales que pueden servir de guía en la generación de cursos específicos de escritura académica o de cursos que la integren como un componente orgánico del mismo. Para concluir, Breeze recuerda que existen muchas y muy distintas formas de aproximarse a la escritura académica en L2 en el entorno europeo, y que el libro no aporta conclusiones definitivas sobre una pedagogía única de la escritura que se pueda imponer, como tampoco recomienda que se utilicen los modelos de los textos y materiales didácticos desarrollados en los Estados Unidos para la enseñanza del inglés como L2 sin un filtro previo que permita adaptarlos a la realidad europea mediante un análisis previo contrastivo de cómo se construyen los géneros discursivos en cada contexto concreto de comunicación.

En conclusión, la completa información contenida en la obra y la organización histórica que ofrece el libro sobre la evolución de los distintos enfoques y metodologías surgidos en la escritura académica, narrada con claridad y detalle, facilitan la lectura a un público no especializado. Sin embargo, se echa en falta una mayor incisión en la compleja realidad europea y un análisis pormenorizado de algunos de los principales contextos de enseñanza de este entorno poliédrico. Del mismo modo, no se anuncian tendencias propias de la escritura académica concebidas en el ámbito europeo o que se utilicen de manera generalizada en sus instituciones de educación superior. Esto es en parte comprensible, debido a la gran diversidad cultural y académica existente en la universidad europea. Tampoco existe un aparato práctico formado por actividades que ilustren la teoría expuesta en los distintos capítulos. Esto hubiera sido deseable, especialmente en aquellos apartados que se ocupan de describir los nuevos enfoques que abordan la escritura académica

en el presente. La autora únicamente se ciñe al comentario de los estudios empíricos existentes en este terreno para dar una visión aproximada de estos hechos. Por otro lado, la dependencia de las obras y referencias a las prácticas de escritura académica en L2 que se realizan en los Estados Unidos difumina la línea de las metodologías que se utilizan en el continente americano y en el europeo, lo cual tampoco nos ha de extrañar, sobre todo si tenemos en cuenta la superioridad en el desarrollo de la didáctica de la escritura académica en L2 en Estados Unidos, que además de contar con una tradición más amplia y rica en este terreno, continúa a la cabeza de los avances que se realizan en este aspecto de la enseñanza de la L2.

La amplitud de miras y la heterogeneidad en la consideración que presenta este volumen de las prácticas didácticas aplicadas a la enseñanza de la escritura académica en el ámbito no nativo en lengua inglesa ponen en evidencia la falta de un discurso paralelo del español como L2 en Europa. Esta carencia no es solo evidente en la escasez de materiales didácticos que existen para tratar esta materia en la clase de lenguas extranjeras, sino también en la ausencia de una investigación empírica sólida y de unos cimientos teóricos robustos que posibiliten la construcción de una didáctica de la escritura académica del español como L2 en Europa, que se sitúe al mismo nivel que en los últimos años ha adquirido en este entorno la enseñanza de la gramática o la interacción oral en el aula. Por lo tanto, debemos entender la escritura académica como un complemento esencial de la clase de español en el nivel universitario, no tan sólo en L2, pero también en L1, y tratarla desde una perspectiva social y colaborativa que permita que el alumno haga un uso efectivo de los principales géneros que se utilizan en la disciplina en la que se especializa en el mundo académico y profesional.

Este libro es, en definitiva, una herramienta útil y práctica para la clase de inglés e imprescindible para adentrarse en la comprensión de la realidad académica escrita en Europa, además de actuar como un espejo desde el que los investigadores y docentes en España armen el andamiaje para construir una didáctica actualizada del discurso académico escrito de la L2 en español.

BIBLIOGRAFÍA

Atkinson, D (1999), "TESOL and culture", *TESOL Quarterly* 33, 4: 625-654.

Canagarajah, A.S. (2002), "Multilingual Writers and the Academic Community: Towards a Critical Relationship", *Journal of English for Academic Purposes* 1, 1: 29-44.

Cassany, D. (1995), *La cocina de la escritura*. Barcelona: Anagrama.

Cassany, D. (1999), *Construir la escritura*. Barcelona: Paidós.

Cassany, D. (2005a), "Investigaciones y propuestas sobre literacidad actual: multiliteracidad, internet y criticidad" [en línea]. Conferencia inaugural. *Congreso Nacional Cátedra UNESCO para la lectura y la escritura, Sede Concepción*. Chile: Universidad de Concepción [consulta: 24 febrero 2009] Disponible en la web: <http://www2.udc.cl/catedraunesco/index.htm>.

Cassany, D. (2005b), "Investigaciones sobre la lectura y escritura multilingües desde las ciencias del lenguaje". En Matute, J. (ed) (2005): *Aprender a leer y escribir en diferentes lenguas y realidades*. Guadalajara (México): Universidad de Guadalajara.

Cassany, D. (2005c), *Expresión escrita en L2/ ELE*. Madrid: Arco/ Libros.

Connor, U. (2001), "Changing Currents in Contrastive Rhetoric: New Paradigms". En Moreno, A.I. & Colwell, V. (eds.) (2001): *Perspectivas recientes sobre el Discurso*. León: Universidad de León.

Connor, U. (2002), "New Directions in contrastive rhetoric", *TESOL Quarterly* 36, 4: 493-510.

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

Crystal, D. (1997), *English as a global language*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.

Ferguson, G., Pérez-Llantada, C & Plo, R. (2011), "English as an International Language of Scientific Publication: A Study of Attitudes", *World Englishes. Journal of English as an International and Intranational Language* 30, 1: 41-59.

Flower, L & Hayes, J. (1980), "The cognition of Discovery: Defining a rhetorical problem", *College Composition and Communication* 31: 21-32.

Kaplan, R. B. (1966), "Cultural Thought Patterns in Inter-cultural Education", *Language Learning* 16, 1-2: 1-20.

Montolio, E. (2014), *Manual de escritura académica y profesional*. Barcelona: Ariel.

Moreno, A.I. (2010), "Researching into English for research publication purposes from an applied intercultural perspective". En

Ruiz-Garrido, M.F., Palmer-Silveira, J.C. & Fortanet-Gómez, I. (eds) (2010): *English for Professional and Academic Purposes*. Amsterdam: Rodopi.

Moreno, A.I, Rey-Rocha, J., Burgess, S., López-Navarro, I., & S. Itesh (2012), "Spanish researchers' perceived difficulty writing research articles for English medium journals: the impact of proficiency in English versus publication experience", *Ibérica* 24: 157-184.

Pérez-Llantada, C. (2012), *Scientific Discourse and the Rhetoric of Globalization. The Impact of Culture and Language*. London, New York: Continuum.

Sánchez-Jiménez, D. (2012), "El uso de las funciones de las citas en la estructura retórica de las Introducciones de memorias de máster escritas en español por estudiantes nativos españoles y filipinos no nativos", *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada a la Enseñanza de Lenguas* 12: 137-187.

Sanz Álava, I. (2007), *El español profesional y académico en el aula universitaria*. Valencia: Tirant Lo Blanch.

Swales, J. (1981), *Aspects of Article Introductions*. Birmingham: Universidad de Aston.

Swales, J. (1990), *Genre analysis: English in academic and research settings*. Cambridge: Cambridge University Press.

Swales, J. (2004), *Research genres: explorations and applications*. Cambridge: Cambridge University Press.

Swales, J. & Feak, C. (1994), *Academic Writing for Graduate Students*. Ann Arbor: University of Michigan Press.

Swales, J. & Feak, C. (2000), *English in today's research world. A writing guide*. Michigan: Michigan University Press.

Vázquez, G., (Coord.) (2001a), *Guía didáctica del discurso académico escrito: ¿cómo se escribe una monografía?* Madrid: Edinumen.

Vázquez, G., (Coord.) (2001b), *Actividades para la escritura académica*. Madrid: Edinumen.

Vázquez (Coord.) (2005), *Español con fines académicos: de la comprensión a la producción de textos* (29-44). Madrid: Edinumen

FECHA DE ENVÍO: 17 DE ENERO DE 2015