

Dorothee Kaiser

*Acercas del saber ajeno y del saber
propio en escritos académicos.
Un análisis contrastivo entre
textos estudiantiles de Venezuela
y Alemania*

Tübingen, Alemania

1. Diferencias culturales en escritos académicos

Resulta un hecho conocido que la comunicación académica no se realiza de forma supuestamente universal, sino que también el discurso académico sigue patrones culturales y cumple normas diferentes según disciplinas y países (véase Adamzik/Antos/Jakobs 1997). Analizando textos académicos de diferentes culturas e idiomas, se pueden destacar diferencias en varios niveles: propiamente lingüísticos, discursivos y culturales (compárese con Fandrych/Graefen -en prensa-, Sachtleber 1993). En la recepción y percepción de textos de una cultura ajena, se mezclan estos aspectos confluyendo en evaluaciones muy globales e incluso estereotipadas: en la comunicación entre investigadores de Latinoamérica y Alemania, por ejemplo, existen prejuicios mutuos acerca del estilo y de la manera de presentar un trabajo académico. Se acostumbra a decir que los textos de éstos son poco originales, difíciles de entender, hasta aburridos, y que los textos de aquéllos son subjetivos, personales, incluso poco científicos. También los estudiantes de intercambio se ven confrontados con estos prejuicios al presentar sus trabajos en una cultura diferente que aparentemente tiene otro concepto de lo que ha de ser un texto académico ideal. Como el supuesto contraste entre 'subjetividad' y 'comprobabilidad' parece ser un punto clave en los prejuicios mutuos entre Alemania y Latinoamérica, quiero concentrarme en este artículo en torno a la cuestión del porqué de estos prejuicios con el objeto de describir las diferencias percibidas con recursos lingüísticos. En particular, presentaré algunos resultados de un análisis contrastivo de textos redactados por estudiantes universitarios en Alemania y Venezuela para describir la relación entre el 'saber propio' y el 'saber ajeno', la función y la cantidad de citas y fuentes,

así como las estrategias de integración y manejo del 'saber ajeno' en el propio texto. Con este fin, se procedió a analizar un corpus de un total de 120 trabajos redactados por estudiantes universitarios (50% alemanes, 50% venezolanos). Los textos se reparten a su vez entre literarios (50%) y lingüísticos (50%).¹

2. Comparación de normas de redacción académica en Venezuela y Alemania

Antes de presentar los resultados del análisis me parece conveniente ubicar la redacción académica de los estudiantes en el contexto prescriptivo de cada país y comparar las normas de redacción académica existentes en Venezuela con las de Alemania. Tanto los modelos de redacción académica que se manifiestan en los manuales de redacción como las prácticas en la enseñanza y evaluación de los textos forman la conciencia normativa de los estudiantes y condicionan la producción textual. A continuación se presentan los resultados de la comparación de manuales e instrucciones de redacción académica, completado por una encuesta acerca de la enseñanza y producción de textos en universidades de ambos países (encuesta realizada entre 1997-1998 en las universidades de Caracas, Tubinga, Munich y Paderborn, y en la cual participaron docentes y estudiantes de filología románica en Alemania, y de letras, lingüística e idiomas modernos en Venezuela, véase Kaiser 2002: 134-158).

Pero antes de nada habrá que constatar que en cuanto a los trabajos que se redactan al final de cada semestre y que sirven de evaluación, predominan diferentes tipos textuales en las carreras de ambos países que se distinguen, tanto formal como pragmáticamente. En Venezuela, los trabajos más frecuentes en lingüística son constituidos

1. El tema de la investigación y el análisis contrastivo surgió a raíz de mi experiencia personal obtenida en Venezuela durante los cuatro años en los que ejercí de lectora del Servicio Alemán de Intercambio Académico (DAAD) en la Universidad Central de Venezuela y como resultado de mi docencia en la Escuela de Idiomas Modernos.

por el *trabajo final* y el *proyecto de investigación*; en literatura es el ensayo, junto con el *comentario de texto*, que sigue siendo el texto más importante en la carrera. En Alemania, el texto principal y casi único en letras y lingüística es el *Seminararbeit* (que se correspondería aproximadamente con el *trabajo final*).

Según las respuestas de los estudiantes y docentes venezolanos ofrecidas en la encuesta, la función principal de la redacción académica durante la carrera universitaria es la de desarrollar ideas originales, presentar un pensamiento creativo acerca de un tema por medio de un lenguaje preciso y de un buen estilo. Contrastivamente, las respuestas dadas en Alemania acentúan sobre todo la importancia de practicar las técnicas de investigación, de saber redactar un texto en forma autónoma e independiente, aplicando las técnicas exigidas para citar, documentar fuentes, indicar bibliografía etc. (Kaiser 2002: 145-151). Mientras que los términos claves dados en las respuestas venezolanas son la "capacidad lingüística", el "buen estilo" y la "originalidad del pensamiento", las claves en las respuestas alemanas son las "técnicas de investigación" y la "comprobabilidad" del saber y de las fuentes. Los mismos criterios de evaluación, "creativo y original" por un lado, "científico y comprobable" por el otro, se repiten en los manuales y en las guías de trabajo que se analizaron. En general, en Venezuela no se utilizan tanto estas guías, éstas son más de uso común entre los alemanes, que suelen redactar los docentes alemanes para sus estudiantes conteniendo, sobre todo, avisos formales de redacción (estructura y extensión del texto, formato de bibliografía, citas, etc.). En Venezuela, hay mayor tendencia a recomendar manuales generales de estilo, no necesariamente de estilo académico. Sobre todo en letras, pero también en las demás carreras, se recomienda un estilo retórico, estético, hasta literario, dando modelos de literatura de buen estilo. Es decir, también el estilo de un texto académico debe ser original y agradable, debe dar gusto en la lectura. En los manuales alemanes, por el contrario, los autores incluso advierten a los estudiantes contra un estilo demasiado retórico o literario. Aparentemente, en la tradición académica alemana, todo lo que es "científico" o "académico" contradice lo que es "retórico" y literario". Esta contradicción parece ser un rasgo típico germano teniendo en cuenta las tradiciones de otros países, sobre todo de culturas románicas (cf. Adamzik 2001).

3. El manejo de la bibliografía en trabajos de estudiantes venezolanos y alemanes

Las diferencias entre las tradiciones académicas en Venezuela y Alemania observadas en los textos normativos se reflejan en los trabajos analizados de los estudiantes. Ya la distribución de los tipos textuales y sus designaciones en cada idioma es muy variada y forma parte de las diferentes tradiciones discursivas. Por esta razón no se ha podido elaborar un corpus homogéneo de un solo tipo de texto, sino de varios tipos, tratando de conseguir textos similares en cuanto a su función e importancia en las carreras respectivas de cada país. Por lo tanto, las diferencias presentadas a continuación se deben en parte a las diferencias textuales que hay que tomar en cuenta.

3.1. Las partes del texto

Los elementos prototípicos de los trabajos estudiantiles

La mera comparación de las partes introductorias y colaterales de los textos, como la portada, el índice del contenido, la bibliografía o el anexo, revelan diferencias notables no solamente en cuanto a la tipología, sino también en cuanto a la importancia y al manejo de las fuentes:

| | Venezuela | | | | Alemania | | | |
|---------------------|-------------|--------|------------|--------|-------------|--------|------------|--------|
| | Lingüística | | Literatura | | Lingüística | | Literatura | |
| Partes del texto | total | en % | total | en % | total | en % | total | en % |
| Portada | 29 | 87,88 | 30 | 88,24 | 25 | 96,15 | 27 | 100,00 |
| Índice de contenido | 6 | 18,18 | 0 | 0,00 | 25 | 96,15 | 27 | 100,00 |
| Anexo | 9 | 27,27 | 1 | 2,94 | 3 | 11,54 | 2 | 7,41 |
| Epígrafe | 2 | 6,06 | 3 | 8,82 | 1 | 3,85 | 1 | 3,70 |
| Bibliografía: | 25 | 75,76 | 16 | 47,06 | 26 | 100,00 | 26 | 96,30 |
| – títulos por texto | ∅ | 4,40 | ∅ | 2,00 | ∅ | 7,50 | ∅ | 8,30 |
| Cantidad de textos | 33 | 100,00 | 34 | 100,00 | 26 | 100,00 | 27 | 100,00 |

Fig. 2: Variación en las partes del texto de los trabajos estudiantiles

Los resultados muestran que casi todos los textos alemanes añaden la bibliografía (98%); los textos venezolanos, mucho menos: ni siquiera la mitad de los ensayos (47%) ni de los proyectos de investigación (42%) cuenta con bibliografía. Aparentemente, la obligación de incluir una bibliografía en el trabajo es menos fuerte en Venezuela, no parece un elemento tan obligatorio o prototípico como en la tradición alemana. Las referencias bibliográficas varían, además, según la cantidad de los títulos indicados: los textos lingüísticos de Venezuela tienen un promedio de 4,4 y los textos de letras un promedio de dos títulos. Sin embargo, los trabajos alemanes tienen un promedio de 7,5 títulos en lingüística y 8,3 títulos por bibliografía en letras.

Aparte de las diferencias entre los dos países, se notan claramente las diferencias entre las disciplinas, primero, en cuanto a la bibliografía y segundo, en cuanto al anexo que se agrega diez veces más en lingüística que en letras y, en total, mucho más que en los textos alemanes. A primera vista, la cantidad de anexos o de títulos indicados en la bibliografía puede llevar a la conclusión de que estos trabajos contienen más 'material adicional', es decir, más información ajena que no sea propia del autor. Pero un porcentaje de 27% de trabajos de lingüística con anexo, que es, en general, un corpus lingüístico que se ha analizado en el trabajo, señala al mismo tiempo una fuerte tendencia a los métodos empíricos de investigación. Como se observa más adelante, justamente los trabajos que conllevan mucho análisis propio de un corpus, incluyen menos indicaciones bibliográficas, menos 'saber ajeno' citado de fuentes, etc., lo que sí parece típico de los textos analizados de los estudiantes alemanes que, en general, se dedican más a temas teóricos e históricos y menos a los empíricos. Estas distintas preferencias en cuanto a los métodos y temas que se trabajan influyen mucho en la relación entre el saber propio y el saber ajeno en un texto: mientras que los estudiantes alemanes deben mostrar sobre todo que manejan bien las fuentes, las teorías y que conocen las posiciones de las 'autoridades académicas' de un tema determinado, los estudiantes venezolanos deben mostrar principalmente su capacidad de interpretar un texto literario o de analizar un corpus lingüístico y presentar de manera concisa los resultados de su propia reflexión. De allí nacen obviamente muchas diferencias en cuanto a la impresión 'subjetiva' u 'objetiva' que puede tener el lector.

3.2. Frecuencia de citas e indicación de fuentes

Un rasgo típico de todo texto académico es su intertextualidad, la conexión del autor con el mundo académico a través de la integración de trabajos anteriores o similares. Casi siempre un texto académico está configurado, en parte, por resultados propios, supuestamente nuevos y originales, y en parte, por la integración de resultados y opiniones de otro(s), es decir, del contexto de investigación. Una de las funciones principales de la redacción de los estudiantes es justamente la de practicar esta conexión entre el saber propio y el saber ajeno que hay que reformular o adaptar para los propios objetivos (Jakobs 1997, 9-30). Existen diferentes formas de integrar el saber ajeno, por ejemplo, la cita directa o indirecta, la paráfrasis de una idea o la mera alusión a trabajos de otros investigadores. Estas posibilidades varían además en su formato según las tradiciones respectivas de cada país y de cada disciplina. En el corpus analizado de los 120 trabajos estudiantiles se puede constatar que gran parte de los estudiantes tiene dificultades en delimitar claramente lo 'propio' de lo 'ajeno'. Obviamente les resulta difícil conectar las diferentes partes heterogéneas de su texto para establecer algo nuevo, propio y homogéneo. Cumplir con las convenciones académicas de citar es otra dificultad formal añadida.

El análisis cuantitativo de las citas, notas a pie de página, anotaciones e indicaciones de fuentes indica ciertas diferencias entre los textos venezolanos y alemanes:² en general, las citas y las indicaciones de fuentes son más numerosas en los textos alemanes que en los venezolanos, lo que corresponde, por una parte, a los diferentes ideales de cómo debe ser un buen texto académico. Por otra parte, los diferentes métodos y tareas que tienen que aplicar los estudiantes influyen a su vez en la cantidad de citas y referencias. Si un trabajo trata en primer lugar de la presentación de los propios resultados de un análisis, llevará probablemente menos literatura citada que un trabajo que recoja material bibliográfico acerca de un tema teórico o histórico, como es el caso típico de los trabajos alemanes.

2. Estos resultados corresponden a otras comparaciones entre Alemania y Francia (conf. Adamzik 2001: 87-114; Pieth/Adamzik 1997: 31-70).

| | Venezuela | | | | Alemania | | | |
|-------------------------|-------------|-------------|------------|--------------|-------------|--------------|------------|--------------|
| | Lingüística | | Literatura | | Lingüística | | Literatura | |
| | Øtexto | Øtexto | Øtexto | Øtexto | Øtexto | Øtexto | Øtexto | |
| La documentación | 454 | 13,76 | 222 | 6,53 | 897 | 34,50 | 574 | 21,26 |
| Citas sin documentación | 5 | 0,15 | 24 | 0,71 | 14 | 0,54 | 10 | 0,37 |
| Notas a pie de página | 32 | 0,97 | 44 | 1,29 | 676 | 26,00 | 626 | 23,19 |
| Anotaciones | 24 | 0,73 | 3 | 0,09 | 185 | 7,12 | 62 | 2,30 |
| Tablas/Gráficos | 61 | 1,85 | 3 | 0,09 | 57 | 2,19 | 4 | 0,15 |
| Las citas | | | | | | | | |
| Literatura primaria | 0 | 0,00 | 331 | 9,74 | 21 | 0,81 | 442 | 16,37 |
| Literatura secundaria | 86 | 2,61 | 73 | 2,15 | 272 | 10,46 | 96 | 3,56 |
| Ejemplos de corpus etc. | 229 | 6,94 | 0 | 0,00 | 314 | 12,08 | 0 | 0,00 |
| Citas en total | 313 | 9,48 | 384 | 11,29 | 597 | 22,96 | 536 | 19,85 |

Fig. 3: Diferencias en las técnicas de documentación y citación³

3.3. Función de las citas y conexión con el texto

La función de una cita en un texto académico puede ser múltiple: puede repetir un saber básico formulado por un experto, referir la posición de un autor (a veces en contraste con otro), servir de ilustración o de argumento o puede asegurar la propia posición a través de una 'autoridad académica'. A través de una cita se definen y explican términos técnicos o se ilustran ideas.

3. En caso de las "citas sin documentación" sólo se contabilizaron los casos obvios en los cuales figuraba material ajeno sin indicación de fuente. No se contabilizaron sin embargo los casos de "plagios disfrazados". En este análisis se contaron únicamente las citas apartadas del texto de un mínimo de una oración completa. No se contaron palabras o términos sueltos integrados en el texto del alumno. "Literatura primaria" se refiere aquí a las obras literarias que se interpretan y analizan, por "literatura secundaria" se entiende la literatura académica de apoyo acerca de los diferentes temas, p.ej. sobre un autor literario. Por "corpus" entendemos todo tipo de material (corpus oral, escrito, etc.) que sirve de análisis lingüístico. Como "anotación" se contabilizaron todas las notas a pie de página que contenían más que la indicación de la fuente, es decir, que tenían algún comentario personal o una información adicional.

Una técnica muy frecuente es la de avisar al lector con *elementos catafóricos*:

1. La cita directa se introduce con un verbo de decir (*dice*., *explica*., *comenta*.) o por un elemento que anuncia explícitamente la cita, como: *a continuación, de la siguiente manera, que se presenta seguida - mente*.
2. La cita indirecta puede anunciarse por medio de un verbo de decir introduciendo una oración indirecta: *Explica que, nos dice, ella dice, en la primera cita, dice que, cuando afirma etc., aclara que, hace una descripción de, señala que, que se presenta seguidamente, como expone*.
3. La cita indirecta puede también introducirse con patrones estandarizados, como por ejemplo *según Chomsky*.
4. Las citas de un corpus lingüístico, es decir, las partes de un texto o un corpus analizado, sirven muchas veces de ejemplo y son anunciadas como tales: *por ejemplo, son sólo ejemplos, para ilustrar*.

Otra forma de integrar la cita en el texto es la conexión posterior, que se puede realizar a través de una reformulación de la cita, de una explicación o interpretación, es decir relacionando la cita con el propio texto con *elementos anafóricos*:

1. *X nos explica aquí, como se puede observar en Y, ...*
2. *Es decir, en otras palabras, Esto quiere decir, en otros términos ...*
3. A veces, se puede reconocer la cita solamente a través de la fuente indicada, en forma abreviada o como nota a pie de página, sin que haya ningún comentario adicional.

En el corpus analizado, las citas tienen estas funciones arriba mencionadas y otras más que resultan, por lo menos en parte, de las dificultades de manejar diferentes fuentes de saber ajeno en un solo texto. Ocurre que las citas substituyen la propia formulación por parte del estudiante; en este sentido se puede observar cierto 'abuso' de citas porque a veces aparecen 'en lugar' de las palabras y explicaciones del estudiante. O se incluyen citas sin conectarlas con la argumentación

del texto, pudiéndose a veces apenas adivinar su función. O se retoma con la cita un párrafo anterior para repetir estas ideas al lector en las palabras, supuestamente más logradas, de otra persona. Muchas veces faltan reformulaciones o explicaciones que indiquen al lector que el estudiante ha entendido de verdad lo que está citando. Estas dificultades se rastrean tanto en los textos venezolanos como en los alemanes.

Otro problema para la comprensión por parte del lector son las fronteras a veces 'invisibles' entre el saber ajeno y el saber propio: a veces, el lector reconoce con dificultad las diferentes autorías, ya porque el comienzo o el final de la cita no siempre están bien marcado, ya porque la fuente no está indicada, como se observa en el siguiente caso:

El único estudio encontrado que aborda directamente este tipo de estudio en niños está hecho sobre el problema en inglés. La autora es Catherine Garvey (1978) y se llama "Requests and responses in children's speech". Ella estudió las peticiones en la interacción entre parejas de niños entre 3 y 7 años dentro del marco de los actos de habla: "I will present an account of the communication of one speech-act type in the speech of nursery school children" (...) "The request is an illocutionary act whereby a speaker (S) conveys to an addressee (H) that S wishes H to perform an act (A)" (Garvey, 1978-294, 295). La petición es un acto ilocutivo que Searle (Escandell, 1993) llamó dentro de su clasificación de los actos ilocucionarios, *actos directivos*. (VEN-LING-ID-38).

A veces hay plagio sin ninguna indicación de fuente, fingiendo haber escrito algo propio. Por supuesto, el fenómeno del plagio no se puede considerar como lapso o falta de rutina académica, sino que ya es un defecto más grave contra la lealtad académica puesto que permite inferir que el estudiante está omitiendo a sabiendas las fronteras entre lo propio y lo ajeno.

4. 'Saber propio' en los textos estudiantiles

Los textos venezolanos y alemanes no se distinguen únicamente en el manejo del 'saber ajeno', sino también en las diferencias a la hora de presentar el 'saber propio' y la actitud del autor frente a su propio tex-

to. Como sabemos, la percepción de 'subjetividad' en un texto puede resultar de aspectos muy diferentes y puede radicar en diferentes niveles lingüísticos (conf. Benveniste 1966, 258-266 y Stein/Wright 1998). Por un lado, la deixis personal indica en cierto modo la presencia del autor en el texto, por ejemplo en su manera explícita de expresar opiniones, pensamientos, etc. Además, los rasgos estilísticos, p.ej. el estilo "nominal" o "verbal" de un texto, la omisión (o no omisión) del agente, contribuye a la explicitud del autor como agente de las oraciones. Por otro lado, los diferentes actos de habla, en particular, los actos metacomunicativos, revelan también la actitud del autor frente a su texto. Un trabajo que se compone principalmente de citas o de paráfrasis de fuentes ajenas presenta naturalmente otros actos de habla que un trabajo en el cual el estudiante ofrece los resultados de una interpretación o de un análisis. En consecuencia, aparte de las diferentes maneras de presentarla, más o menos explícitas, más o menos directas, subjetivas, personales, etc., también será distinta la necesidad y frecuencia de expresar su opinión.

4.1. *¿Yo, nosotros, ich o wir?* Diferencias en la deixis personal

La frecuencia de la deixis personal de primera persona no puede informarnos directamente sobre la relación del saber propio y del saber ajeno en un texto, pero sí nos indicará cuántas veces el autor es agente en su texto (vid. Ventola 1999, 11-65). Comparando los trabajos venezolanos con los alemanes, se observan diferencias notables en el uso de la deixis de autor.⁴

En el corpus analizado, las formas de la primera persona son más numerosas en los textos venezolanos que en los textos alemanes. Igualmente varía la distribución entre las formas del singular y las del plural:

4. Como deixis personal de autor, se contaron tanto los pronombres personales y posesivos como los verbos en forma de primera persona singular o plural.

| | Venezuela | | | | Alemania | | | |
|--------------------------|-------------|--------|------------|--------|-------------|--------|------------|--------|
| | Lingüística | | Literatura | | Lingüística | | Literatura | |
| | total | en % | total | en % | total | en % | total | en % |
| 1a pers. singular | 269 | 36,70 | 83 | 19,12 | 50 | 60,98 | 69 | 72,63 |
| 1a pers. plural | 460 | 62,76 | 351 | 80,88 | 31 | 37,80 | 26 | 27,37 |
| "el autor" | 4 | 0,55 | 0 | 0,00 | 1 | 1,22 | 0 | 0,00 |
| En total | 733 | 100,00 | 434 | 100,00 | 82 | 100,00 | 95 | 100,00 |
| Distribución en el texto | | | | | | | | |
| | total | Øpág. | total | Øpág. | total | Øpág. | total | Øpág. |
| Introducción | 162 | 4,26 | 72 | 4,88 | 31 | 1,70 | 28 | 1,60 |
| Cuerpo | 530 | 1,88 | 350 | 1,26 | 38 | 0,10 | 57 | 0,16 |
| Conclusión | 41 | 3,22 | 12 | 1,50 | 13 | 0,74 | 10 | 0,71 |
| En total | 733 | 2,21 | 434 | 1,44 | 82 | 0,20 | 95 | 0,25 |

Fig. 5: Frecuencia y distribución de la deixis del autor en los textos de estudiantes

En los textos venezolanos, se registra más la tendencia a utilizar las formas del plural *nosotros*, mientras que en los textos alemanes se usa más el singular *ich*. La interpretación de los resultados no es tan fácil como parece. ¿Se tratará, pues, más que nada de preferencias estilísticas de cada cultura académica, o será que las frecuencias tan distintas dependen de la necesidad pragmática, es decir, de los diferentes actos de habla en los textos? Creo que aquí han de entrar ambos factores. En cuanto al uso general de la deixis del autor, la alta frecuencia en los textos venezolanos muestra un rasgo muy típico de las tradiciones del discurso académico en ese país (así como en el resto de Hispanoamérica), pero también depende de otros factores, como la tendencia cara a tareas distintas en ambos países (trabajos empíricos o interpretativos y trabajos históricos, bibliográficos y teóricos) que, en consecuencia, influyen en la estructura y secuencia de los actos de habla en los textos (analizar, interpretar, presentar resultados y definir, citar, referir, resumir). En cambio, la distribución entre las formas del plural y del singular es principalmente estilística o, mejor dicho, discursiva, porque siempre se refieren al autor, tanto el *yo* como el *nosotros*. Lo que varía es el grado de explicitud, la manera directa o indirecta de mencionarse en el texto o de usar la forma más tradicional del

nosotros que es tan frecuente y tan típica del discurso académico de casi todas las lenguas romances. El plural *nosotros* puede tener varias funciones según el contexto: puede ser inclusivo, es decir incluir al lector del texto, puede ser exclusivo en la función del “nosotros de la modestia”, en teoría también puede tratarse el *nosotros* de un colectivo de autores (lo que no es el caso en el corpus analizado). De todas formas, el plural de la primera persona parece ser la forma preferida por parte de los autores latinos, así como la tendencia a evitar la mención directa del *yo*, mientras que los autores alemanes optan por las estrategias de omisión del agente (voz pasiva, el *man* impersonal, otras formas impersonales) o por introducir directamente el *yo*.

4.2. Toma de posición explícita por parte del autor

La deixis personal se manifiesta sobre todo en la toma de posición por parte del autor, en especial al comienzo y al final del texto. Las funciones principales que se encuentran en el corpus analizado son las siguientes:

Opinión personal

- (1) pienso que, creemos, creo que
- (2) me inclino a pensar, según nuestra interpretación, a mi parecer
- (3) ich denke, ich meine, ich glaube
- (4) meiner Ansicht nach, meiner Meinung nach

Expresión de sentimientos

- (5) me interesa, me sorprende, sentimos que ...
- (6) es erfreut mich, ich empfinde es als störend, mich hat sehr erstaunt

Expresión de duda y de inseguridad

- (7) no se puede decir si,
- (8) no se sabe con exactitud ...
- (9) Es bliebe zu fragen, ob nicht
- (10) Ferner bleibt die Frage offen, ob ...

Es interesante constatar que la frecuencia de estas tres funciones en el corpus analizado varía según los países y las disciplinas:

| | Venezuela | | | | Alemania | | | |
|---------------------------|-------------|-------|------------|-------|-------------|-------|------------|-------|
| | Lingüística | | Literatura | | Lingüística | | Literatura | |
| Expresiones explícitas de | total | en % | en % | en % | en % | en % | en % | |
| Opinión personal | 118 | 68,6 | 29 | 18,47 | 17 | 34,69 | 23 | 12,5 |
| Sentimiento | 37 | 21,51 | 63 | 40,13 | 13 | 26,53 | 20 | 10,87 |
| Duda o inseguridad | 17 | 9,88 | 65 | 41,4 | 19 | 38,78 | 141 | 76,63 |
| En total | 172 | 100 | 157 | 100 | 49 | 100 | 184 | 100 |

Fig. 6: Frecuencia y distribución de tomas de posición

En el caso de los textos tomados en Venezuela, la expresión explícita de la opinión personal domina en los textos de lingüística (68,6%), la expresión de sentimientos se manifiesta sobre todo en los textos de literatura (40,13%), tanto como las dudas y la inseguridad (41,4%). En los textos alemanes, la toma de posición explícita es en total menos frecuente, pero resulta sorprendente que las expresiones de opinión personal y de sentimientos sea más frecuente en los textos de lingüística (34,69% y 26,53%), mientras que las expresiones de duda o inseguridad es muy alta en los textos de literatura (76,64%). En total, los estudiantes venezolanos parecen más seguros de sí mismos en su función de autor posicionándose de manera más valiente.

5. Conclusiones

Comparando la distribución y la presentación del 'saber ajeno' y del 'saber propio' en los textos redactados por estudiantes en Venezuela y Alemania, los resultados más llamativos del análisis son los siguientes:

1. A nivel de tipología textual, se notan diferencias en cuanto a las preferencias metodológicas y al manejo de fuentes. Casi todos los textos alemanes suelen tener una bibliografía; sin embargo, en Venezuela son más los textos introducidos por un epígrafe y más de la tercera parte de los textos de lingüística tiene un anexo.

2. Comparando la 'cantidad del saber ajeno' que se manifiesta en la superficie del texto, es decir la frecuencia de las citas, las indicaciones

de fuentes, las notas a pie de página, se puede constatar que se vislumbra más 'saber ajeno' en los textos alemanes. Mientras que éstos tienen un promedio de unas 25 notas a pie de página, los textos venezolanos apenas tienen una sola. También la cantidad de citas es más elevada en los textos alemanes, y, por consiguiente, también la indicación de fuentes, sobre todo las citas de literatura secundaria.

3. En cuanto al manejo y a la integración de las fuentes, no se pueden observar diferencias sistemáticas entre los trabajos venezolanos y alemanes. El carácter de las fuentes (corpus, literatura académica, etc.) y sus funciones en el texto son muy variados: pueden servir de ejemplo, de ilustración, de argumentación o justificación de la propia opinión. En los trabajos alemanes, la tendencia a apoyar su punto de vista por una autoridad académica parece algo más fuerte. En el corpus entero se intuyen las dificultades que tienen los estudiantes a la hora de integrar información ajena, de transformarlo en algo propio que corresponda a la coherencia y a la estructura de su texto. Falta, de vez en cuando, la indicación de la fuente, a veces no está indicado claramente lo que es 'propio' y lo que es 'ajeno'. Las citas pueden parecer 'seltas', sin conexión lógica con el texto.

4. La presencia del autor es mucho más fuerte en los textos venezolanos. La frecuencia de la deixis personal de primera persona es mucho más alta que en los textos alemanes, comparando sólo los textos de lingüística, la frecuencia es diez veces mayor en el corpus venezolano. Dentro de las formas de primera persona (tanto verbales como pronominales), hay una clara preferencia por las formas del plural en Venezuela y por el singular en Alemania.

5. La presencia del autor no sólo varía en la deixis personal sino también en el nivel pragmático. En general, los estudiantes venezolanos expresan de manera más directa y explícita sus propias opiniones y sentimientos. Sólo la expresión de duda o inseguridad es más frecuente y más explícita en los textos de los alemanes, sobre todo en los de literatura.

Estos resultados del análisis contrastivo muestran claramente que en los trabajos de estudiantes de Venezuela y Alemania se reflejan (co-

mo era de esperar) las diferencias culturales y discursivas de la tradición académica de ambos países. Debido a las divergencias en el sistema educativo, por ejemplo, las distintas exigencias en las carreras de literatura y lingüística en ambos países, el corpus está formado por textos de diferentes tipos, los cuales están relacionados en parte con los diferentes métodos y técnicas de redacción que se prefieren en cada carrera y en cada país: mientras que en Venezuela existe la tendencia a practicar la redacción académica con interpretaciones en literatura (*ensayo*) y trabajos empíricos y analíticos en lingüística (*trabajo final y proyecto de investigación*), los docentes alemanes tienden a dar temas teóricos e históricos, tanto en lingüística como en literatura, que requieren más las técnicas monográficas y bibliográficas que los métodos empíricos.

Pero aparte de los temas y las técnicas distintas, los textos se distinguen también en el nivel estilístico. A un lector alemán, muchos de los textos venezolanos pueden parecerle muy subjetivos y personales por la frecuencia de la deixis personal y de las formas explícitas de posicionamiento personal. Sin embargo, a un lector venezolano, los textos alemanes le pueden resultar algo aburrido y poco original, debido al estilo impersonal (omisión del autor como agente) y a la gran cantidad de citas y referencias. Lo que se ofrece como modelo ideal en un país no lo es necesariamente en otro. Todas las diferencias aquí descritas indican además que también la enseñanza de la redacción académica varía en ciertos puntos y que obviamente los docentes enfocan aspectos diversos en la producción y aplican criterios distintos de evaluación. Con esto quiero decir que no sólo los modelos y las normas influyen en la redacción de los estudiantes, sino también en gran parte la forma de enseñar, de corregir y de evaluar textos. En ambos sistemas educativos, los estudiantes se encuentran en el camino hacia la redacción académica, los docentes los guían de formas distintas en el proceso complejo de redactar un texto académico, transmitiendo, casi siempre inconscientemente, las normas de su cultura.

Frente al proceso de globalización que vivimos, también en el mundo académico, sería una tarea interesante e importante hacer más transparentes las normas y los criterios de evaluación que aplicamos a los textos estudiantiles. Deberíamos transmitir cierta sensibilidad y tolerancia hacia las tradiciones discursivas que se distinguen de las nuestras para entender los criterios y el gusto estilístico de otras culturas.

Referencias bibliográficas

- Adamzik, Kirsten (2001) (ed.): *Kontrastive Textologie. Untersuchungen am Beispiel deutscher und französischer Sprach- und Literaturwissenschaft*. Tübingen: Stauffenburg.
- Adamzik, Kirsten / Antos, Gerd / Jakobs, Eva-Maria (1997): *Domänen- und kulturspezifisches Schreiben*. Frankfurt a.M. etc.: Lang.
- Benveniste, Émile (1966): "De la subjectivité dans le langage". En: Benveniste, Émile, *Problèmes de linguistique générale*. Paris: Gallimard, 258-266.
- Ciapuscio, Guiomar (1994): *Tipos textuales*. Buenos Aires: UBA.
- Coseriu, Eugenio (31994): *Textlinguistik*. Tübingen/Basel.
- Danneberg Lutz / Niedehäuser, Jürg (1998): *Darstellungsformen der Wissenschaft im Kontrast. Aspekte der Methodik, Theorie und Empirie*. Tübingen: Narr.
- Ehlich, Konrad (1992): "Scientific texts and deictic structures". En: Stein, Dieter (ed.), *Cooperating with written texts*. Berlin: De Gruyter, 201-230.
- Fandrych, Christian / Graefen, Gabriele (en prensa): "Text commenting devices in German and English scientific articles". En: *Multilingua*.
- Fariás, Levy (1996): "Sobre la incoherencia de los 'trabajos estudiantiles', o la monografía como tortura". En: *Tribunal del Investigador* (Caracas), tomo 3, Nº 1, 23-36.
- Feía Goyaz, Juan José (1997): *Presentación de trabajos académicos*. Sonora (México).
- Jakobs, Eva-Maria (1997): "Textproduktion als domänen- und kulturspezifisches Handeln. Diskutiert am Beispiel wissenschaftlichen Schreibens". En: Adamzik, Kirsten/Antos, Gerd/Jakobs, Eva-Maria (eds.), *Domänen- und kulturspezifisches Schreiben*. Frankfurt a.M. etc.: Lang, 9-30.
- Jakobs, Eva-Maria/Knorr, Dagmar (1997): *Schreiben in den Wissenschaften*. Frankfurt a.M. etc.: Lang.
- Kaiser, Dorothee (2002): *Wege zum wissenschaftlichen Schreiben. Eine kontrastive Untersuchung zu studentischen Texten aus Venezuela und Deutschland*. Tübingen: Stauffenburg.
- Kerbrat-Orecchioni, Catherine (1980): *L'énonciation de la subjectivité dans le langage*. Paris: Armand Colin.
- Koch, Peter (1997): "Diskurstraditionen. Zu ihrem sprachtheoretischen Status und zu ihrer Dynamik". En: Frank, Barbara / Haye, Thomas / Tophinke, Doris (eds.), *Gattungen mittelalterlicher Schriftlichkeit*. Tübingen: Narr, 43-80.

- Koch, Peter / Oesterreicher, Wulf (1985): "Sprache der Nähe – Sprache der Distanz. Mündlichkeit und Schriftlichkeit im Spannungsfeld von Sprachtheorie und Sprachgeschichte". En: *Romanistisches Jahrbuch* 36, 15-43.
- Sachtleber, Susanne (1993): *Die Organisation wissenschaftlicher Texte: eine kontrastive Analyse*. Frankfurt a. M.: Lang.
- Skudlik, Sabine (1990): *Sprachen in den Wissenschaften: Deutsch und Englisch in der internationalen Kommunikation*. Tübingen: Narr.
- Stein, Dieter/Wright, Susan (ed.) (1998): *Subjectivity and subjectivisation. Linguistic perspectives*. Cambridge: University Press.
- Traugott, Elisabeth (1998): "Subjectification in grammaticalisation". En: Stein/Wright (eds.), 31-54.
- Ventola, Eija (1999): "Interpersonal Language Realizations in Academic Texts. Realizaciones del Lenguaje Interpersonal en Textos Académicos". En: Araoz Robles, María Edith / De la Vara Estrada, Ana Bertha / Orozco Estebané, Hortencia (eds.), *Actas del Primer Congreso Nacional sobre textos académicos*. Hermosillo, Sonora: Universidad de Sonora, 11- 65.