

La formación de competencias de escritura académica en estudiantes de licenciatura en Enseñanza de Lengua Extranjera (Inglés)

M.A. Jorge Mejía Bricaire
Mtra. María de Lourdes Argüello Falcón
Lic. Dulce María Labastida Sandoval
Escuela Normal No. 4 de Nezahualcóyotl

Línea temática: Nuevas formas de aprender y enseñar.

Palabras clave: Competencia, educación superior, escritura académica, inglés.

Resumen

Este trabajo tiene por objetivo describir, desde una perspectiva holística, el proceso que siguen los estudiantes de licenciatura en Enseñanza de Lengua Extranjera (Inglés) para desarrollar la competencia de escritura de textos de intervención educativa en este idioma. La metodología empleada fue un estudio cualitativo de carácter instrumental, de tipo transversal; la muestra del estudio fue de tipo dirigida, así fueron seleccionados cuarenta estudiantes de sexo indistinto, pertenecientes a dos programas de licenciatura: a) Veinte de la licenciatura en Educación Secundaria con especialidad en Lengua Extranjera (LE) (Inglés), pertenecientes a la Escuela Normal No. 4 de Nezahualcóyotl y b) Veinte de la licenciatura en Enseñanza de Inglés como Lengua Extranjera de la FES Acatlán, UNAM. Algunas conclusiones importantes expuestas en este documento giran en torno a que los estudiantes desarrollan con mayor frecuencia ensayos como texto académico u actividad de escritura; se identifican tres fases consistentes en relación con la forma en que desarrollan esta competencia: I) Planeación, II) Textualización y III) Revisión, sin embargo, ésta última sólo se realiza ocasionalmente, lo que implica una baja frecuencia en la corrección de inconsistencias en los textos; Estos hallazgos permiten apreciar un proceso en el que las fases descritas proporcionan un orden cognitivo y actitudinal, se encuentran estrechamente vinculadas con las características del estudiante y su nivel de logro en la adquisición de la LE.

Introducción

Para Arguidín (2010) la escritura es un acto social que implica una necesidad y una intención de comunicarse, además sostiene que es un acto que permite interactuar con otros individuos, con nuestros semejantes y, por tanto, un instrumento para comunicarnos, por ende, se da el establecimiento de un diálogo con el otro.

Benvegnù, Galaburri, Pasquale y Dorronzoro (2001), citados en Rojas (2012:20), afirman que la escritura pertenece a las construcciones culturales de la humanidad, persigue objetivos claramente discernibles, se soporta en diversos medios y técnicas, tiene un carácter procesual y, además, tiene efectos sobre las poblaciones que la utiliza. Específicamente, en las sociedades alfabetizadas, los procesos



de comprensión y producción discursiva escrita son actividades que se entienden en los contextos culturales donde surgen y se comunican.

Por tanto, se establece que la escritura, desde una perspectiva cultural, es un proceso meramente social, el cual produce una interacción, en otras palabras, un diálogo íntimo con el lector, esto desde la perspectiva misma del contexto en el que se desarrolle dicho proceso. En este sentido, Cassany (2002:13) conceptualiza a la escritura de una manera notable, desde un enfoque más educativo, al afirmar que escribir significa mucho más que conocer el abecedario o saber “juntar letras” y añade que es la capacidad de expresar información de forma coherente y correcta para que la entiendan otras personas.

Desde esta perspectiva, la escritura académica se convierte en una herramienta de aprendizaje, en un medio de expresión y de impresión de las formas de pensamiento, aún más para estudiantes de educación superior. Morales y Espinoza, (2003) citados en Cervantes y Reyes (2013:1), soportan esta idea al sostener que la escritura académica, como uno de los aspectos centrales de la alfabetización académica, constituye uno de los retos más significativos a los que se enfrentan los universitarios.

Así, el estudiante del nivel superior debe desarrollar la escritura académica a fin de encontrar una construcción idónea de sus capacidades de análisis, síntesis y pensamiento crítico; la escritura en la educación superior constituye una herramienta básica del aprendizaje y de la adquisición de la cultura, al tiempo que se forma como una habilidad que influye directamente en el perfil profesional del estudiante.

La competencia de la escritura académica en el ámbito de la enseñanza del inglés.

Escribir es básicamente organizar información. Se trata de un complejo proceso, producto de diferentes subprocesos, y no un simple y espontáneo acto de creación. Desinano y Avendaño (2008) proponen que la escritura es una concertación de etapas que dependen de la planificación, la textualización y la revisión, conceptualizándolos de la siguiente manera:

“En un primer momento, la planificación de un escrito, es la planificación de ideas, la organización de las mismas y determinación del propósito de escritura en función a la comunicación y el destinatario; como segunda fase está la textualización, la cual es el conjunto de procedimientos que permiten transformar los insumos de la planificación en unidades de comunicación concluidas y autónomas, según formatos reconocidos socialmente y finalmente la revisión, que consiste en efectuar correcciones y reajustes que mejoren el texto y lo tornen más eficaz” (Desinano y Avendaño, 2008, p. 69).

Desde esta definición de escritura, y desde el punto de vista muy particular de los autores, se transforma en un proceso, éste a su vez con tareas específicas que se unen para obtener la construcción de un texto.

De esta manera, la figura anterior representa a la escritura que, en definitiva, no es un hecho aislado, a ella van unidos procesos complejos, tales como la lectura y el aprendizaje del lenguaje. Por tanto, se reconoce que la escritura académica es un proceso ordenado, que tiene como objetivos fundamentales dar a conocer hechos, expresar ideas y conceptualizar lo aprendido, todo esto desde la perspectiva de la



lengua materna (L1), sin embargo, la escritura académica en una Lengua Extranjera (LE) o *English as a Foreign Language* (EFL, por sus siglas en inglés) manifiesta desafíos y procesos diferentes, pero no distantes.

A propósito Grossmann (2009) afirma que el proceso de escritura académica es justamente más importante que el producto terminado ya que el proceso determina el contenido y el significado del escrito (cita transcrita al español); de esta manera, este argumento permite observar esta relación existente entre la escritura académica en L1 y aquella llevada a cabo en LE ya que ambas son caracterizadas como un proceso.

Por otra parte, si bien los procesos de escritura referidos tienen un fuerte vínculo, el proceso de escritura académica en LE expone algunos desafíos significativos para los estudiantes del nivel superior.

Al respecto de estas problemáticas, Nunan (1999: 271), citado por Grossman (2009), puntualiza que la producción de textos coherentes en LE representan un reto mayor que aquéllos escritos en L1.

A propósito, algunas experiencias en investigación referidas a cómo los estudiantes y profesores expresan sus expectativas en torno al discurso escrito en LE (Cuatlapantzi y Perales-Escudero, 2010) y a la recuperación del proceso de escritura de estudiantes universitarios (Cervantes y Reyes, 2013) concluyen que la escritura académica y, en especial, aquella desarrollada en LE depende del objetivo mismo de la actividad, los requerimientos del profesor en cuestión, el tema a desarrollar, las características, hábitos y el nivel de la competencia lingüística del estudiante.

Por tanto, el panorama general del estudio de la escritura académica refleja la variedad de trabajos realizados para explorar el proceso mediante el cual los estudiantes escriben. No obstante, en el contexto del estudio, es notable la falta de acercamientos que puedan dar cuenta de cómo escriben los estudiantes, considerando las tareas específicas de escritura que se les demandan en LE.

De esta manera todo profesor debe embarcarse en un viaje largo de vida de desarrollo de competencia profesional. La amplia gama de competencias que n docente de lengua extranjera debe poseer son propuestas por Richards y Renandya; sin embargo enfatizan la competencia de la escritura académica al sostener que Los docentes de inglés comunican ideas innovadoras, ya sean teóricas o prácticas, comunica al público en general: a través de seminarios internos, conferencias nacionales e internacionales, revistas y libros (Richards y Renandya 2008, 391).

Esta afirmación conlleva a pensar en la importancia del desarrollo de esta competencia, no solo para la enseñanza, también para la vida académica y profesional del sujeto en cuestión, desde la competencia lingüística y los procesos metacognitivos que ostentan.

Problema de investigación

Por ello, la investigación de la cual forma parte este trabajo, se orientó a dar respuesta a la pregunta:



¿Cómo es el proceso que siguen estudiantes de licenciatura en Enseñanza de Lengua Extranjera (Inglés) para desarrollar la competencia de escritura académica; en específico de textos de intervención educativa?

Objetivo de la investigación

Describir el proceso que siguen estudiantes de licenciatura en Enseñanza de Lengua Extranjera (Inglés) para desarrollar la competencia de escritura académica; en específico de textos de intervención educativa.

Método

Se trata de una investigación no experimental basada en un enfoque mixto, de carácter descriptivo ya que se enfoca en observar las situaciones y fenómenos tal y como se dieron en sus propios contextos. Además, el tipo de investigación fue de tipo transversal ya que los datos fueron recolectados en un sólo momento en el tiempo (febrero 2014) y su principal propósito es describir las variables, a su vez, plasmadas en el instrumento aplicado.

Muestra

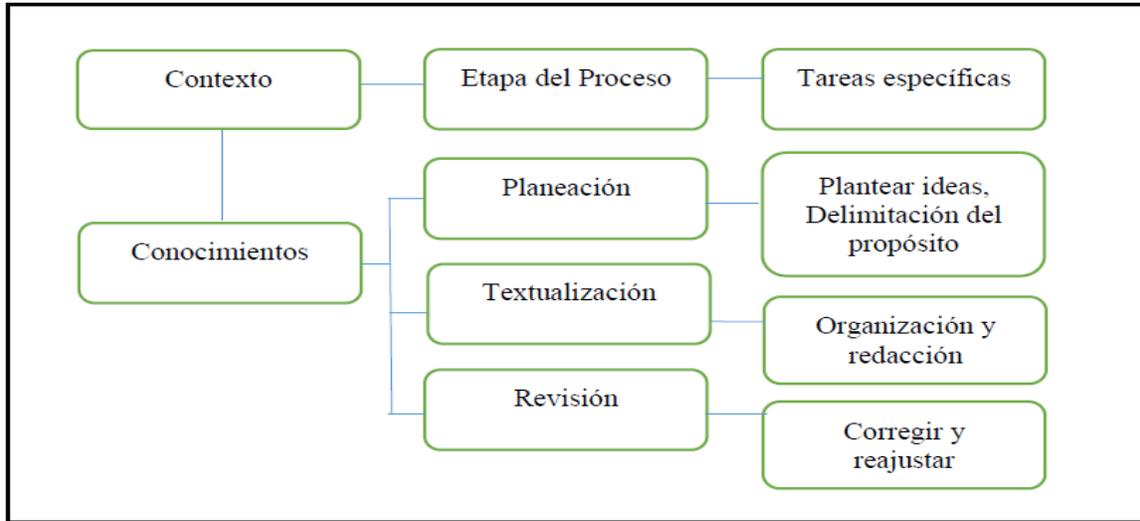
La muestra del estudio es de tipo dirigida o no probabilística ya que fueron seleccionados cuarenta estudiantes de sexto semestre, pertenecientes a dos programas de licenciatura en la Enseñanza de Lengua Extranjera (Inglés) de dos Instituciones de Educación Superior (IES), que son: a) Veinte estudiantes del Programa de Licenciatura en la Enseñanza de Inglés como Lengua Extranjera, dependiente de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) en la Facultad de Estudios Superiores Acatlán y b) Veinte estudiantes del Programa de Licenciatura en Educación Secundaria con Especialidad en la Enseñanza de Lengua Extranjera (Inglés), impartido por la Escuela Normal No. 4 de Nezahualcóyotl (EN4N).

Cabe señalar que en esta clase de muestra la elección de los elementos no depende de la probabilidad, sino de causas propias al investigador (Hernández, Fernández y Baptista, 2006), en este caso, a la disposición de los estudiantes de participar en el trabajo y a la disponibilidad de los recursos.

Al respecto se muestra una tabla de frecuencias de la muestra seleccionada, es relevante mencionar que la edad de los estudiantes oscila entre los veinte y veinticinco años.



Figura 1. Proceso de la escritura



Fuente: elaboración propia a partir de Desinano N. et al. (2008) Pp. 69-71

Diseño del instrumento de investigación

El instrumento utilizado fue un cuestionario basado en una categoría y ocho criterios, compuesto por treinta preguntas: dos abiertas, tres cerradas y veinticinco contenidas en una escala de valoración tipo Likert, la cual corresponde a un método de puntuaciones sumadas, este método tiene como ventaja el no utilizar jueces y consiste en la elaboración de un gran número de declaraciones que se aplican a una muestra representativa del universo de estudio (Rosado, 2003, p. 174).

Tabla 2. Categorías y criterios del instrumento

CATEGORIAS	CRITERIOS
Alumnos	1. Variedad de textos académicos o aquellos escritos de uso más frecuente. 2. Planeación 3. Textualización 4. Revisión y corrección. 6. Materiales de consulta (Incluidas TIC) 7. Estrategias para desarrollar el texto 8. Errores comunes. 9. Comunicación del texto

Fuente: elaboración propia.

Esta escala estuvo representada en los siguientes gradientes, en orden descendente, en donde 5 representa: Siempre lo llevo a cabo / lo utilizo; 4: Frecuentemente lo llevo a cabo / lo utilizo; 3: A veces lo llevo a cabo / lo utilizo; 2: Casi nunca lo llevo a cabo / lo utilizo, y 1: Nunca lo llevo a cabo / lo



utilizo. Así mismo, las veinticinco preguntas estuvieron divididas en bloques de cuestionamientos, de manera tal que tres correspondieron a planeación del texto, siete a la textualización del escrito, cinco a la revisión, cuatro a los materiales de consulta (incluidas las TIC), y cinco ubicadas en la comunicación del texto.

Resultados

Se exhiben los porcentajes derivados del análisis de los cuestionamientos del instrumento aplicado:

En relación con las certificaciones de los alumnos de los programas de licenciatura que participaron en el ejercicio, un 67.5 % no cuenta con alguna de las certificaciones internacionales del idioma inglés, seguido por un 12.5 % que cuenta con la certificación First Certificate of English de la Universidad de Cambridge, la cual representa un nivel B2 como usuario independiente de la lengua; seguido por el 15 % que ostenta la certificación TOEFEL (Test Of English as a Foreign Language) que en una equivalencia con el Marco Común Europeo de Referencias para las Lenguas (MCERL) el alumno también es un usuario independiente de la lengua; sólo un 5 % cuenta con la certificación CAE (Cambridge Advanced of English), lo que representa un dominio operativo eficaz o avanzado, esto según el MCERL (Consejo de Europa, 2002).

Esto implica que los estudiantes en su mayoría tienen una competencia lingüística que permite la escritura de textos en fases iniciales.

En lo que se refiere a la planeación de un texto académico, los resultados con respecto al cuestionamiento: “Planteo el objetivo de lo que escribo” nos refiere que el 60 % del total de los alumnos encuestados frecuentemente lleva a cabo una planeación del texto académico a desarrollar, un 30 % afirma que siempre lo lleva a cabo, mientras que el 7.5 % dice que a veces lo lleva a cabo y sólo el 2.5% nunca realiza dicha planeación del texto.

En lo que concierne a la textualización de un escrito académico, los resultados del ítem: “Otorgo un orden lógico al presentar la información en el texto” indican que un 57.5 % afirma que siempre otorga un orden lógico, dependiendo el tipo de texto; un 37.5 % declara que frecuentemente le otorga un orden al texto, y un 5 % afirma que sólo a veces otorga un orden lógico al texto.

En el cuestionamiento: “Mantengo conexiones lógicas, lógico-temporales y causa-consecuencia” que hace referencia a la coherencia de las ideas en los párrafos, un 27.5 % declara que siempre mantiene las conexiones lógicas en el texto, un 47.5 % declara que frecuentemente lo lleva a cabo y sólo un 25 % menciona que esta cualidad en la textualización del escrito la lleva a cabo de manera irregular.

A continuación se describen los resultados de la revisión de textos. En lo que refiere al cuestionamiento: “Reviso, ajusto o reescribo lo que se cree conveniente”, un 27.5 % afirma que siempre lleva a cabo ejercicios de corrección en los textos académicos que realiza, un 52.5 % menciona que lo lleva a cabo



frecuentemente, por otro lado, un 12.5 % afirma que lo lleva a cabo de manera regular, sólo un pequeño segmento correspondiente al 2.5 % afirma que casi nunca realiza ejercicios de corrección.

En lo que concierne a las actitudes que los estudiantes tienen para lograr la correcta construcción de textos académicos en lengua extranjera, un 70 % argumenta que se encuentra en total disposición para llevarlo a cabo ; otro segmento, el 17.5 % aún se encuentra en el desarrollo de ha actitudes pertinentes para hacer frente a las tareas específicas (relacionado con el uso de Tecnologías de la Información y la Comunicación), además sólo un 13.5 % no ha desarrollado actitudes pertinentes para favorecer el desarrollo de dicha competencia.

Concerniente al acompañamiento por parte de académicos que imparten clase en dichas licenciaturas, el 42.5 % argumenta que los docentes realizan retroalimentación y corrigen los errores de interferencia de la L1 (primera lengua), en este caso: el español; un 22.5 % percibe que los docentes corrigen de manera muy superficial los escritos que son redactados, estos a su vez carecen de coherencia interna en los párrafos; un 45 % afirma que los textos académicos no son corregidos o son revisados solamente como un mero trámite, lo que implica un alto porcentaje de textos no son corregidos.

Conclusiones

Las principales conclusiones a las que se llegaron en la presente investigación fueron las siguientes:

En cuanto a los resultados que se obtuvieron una vez que se aplicó el instrumento se concluyó que la mayoría de los estudiantes no cuenta con una certificación del inglés, esto no quiere decir que esto tenga o no influencia sobre la pertinencia de los escritos desarrollados, sin embargo, puede incidir de manera directa en el uso del léxico y en la conformación morfosintáctica de las oraciones, ello a consecuencia de que a mayor conocimiento de registros lingüísticos existe un mejor desarrollo de la habilidad para escribir.

Además se encontró que los estudiantes desarrollan con mayor frecuencia ensayos como texto académico u actividad de escritura dentro de la IES a la que pertenecen, por otra parte, en el criterio de la planeación de textos, de manera general, los estudiantes frecuentemente llevan a cabo esta actividad, situación que permite desarrollar un escrito más articulado y coherente.

Se concluye también que existe una regularidad en la coherencia de los párrafos de los textos, además de una conservación de las conexiones lógicas de tiempo y de causa-consecuencia, sin embargo, otro hallazgo indica que una mayoría de estudiantes que participaron en el ejercicio revisan ocasionalmente sus textos, lo que indica que no son reescritas o corregidas las inconsistencias en los trabajos.

De igual forma, con el desarrollo de esta investigación pudimos conocer que los estudiantes de lengua extranjera utilizan mayoritariamente como principal herramienta de consulta los diccionarios, aunque es notable el porcentaje que utiliza la web para solicitar apoyo en el conocimiento del léxico y de la formación morfosintáctica de las frases en los párrafos.



Por otra parte, los estudiantes perciben que el acompañamiento es insuficiente para poder tener un desarrollo óptimo de la competencia, sin embargo las actitudes hacia la práctica de la escritura los orientan a desarrollar textos completos con un propósito específico.

Referencias

- Arguidín Y. (2010). Aprender a pensar escribiendo bien: desarrollo de habilidades para escribir. México. Trillas. Pp.198.
- Cassany, D. (2002). La cocina de la escritura. México. SEP-Anagrama. Pp. 25.
- Cervantes, M. & Reyes, M. (2013). Escribir en la universidad. Recuperación del proceso de escritura de una estudiante de la licenciatura en asesoría psicopedagógica de la Universidad Autónoma de Aguascalientes. Ponencia publicada en la Memoria del XII Congreso Nacional de Investigación Educativa (CNIE), pp. 1-9.
- Desinano N. y Avendaño. F., (2008) Didáctica de las ciencias del lenguaje. Enseñar ciencias del lenguaje. Series didácticas. Homo sapiens editores Argentina. pp.240
- Grossmann, D. (2009). Process Approach to Writing. Centre for English Language Studies Masters in Teaching English as a foreign or second language. University of Birmingham. Pp. 22.
- Hernández, R.; Fernández, C. y Baptista, P. (2010). Metodología de la investigación. México. Mc Graw Hill.
- Marco Común Europeo de Referencia de la Lengua (MCERL). (2014) Explicación de los estándares lingüísticos internacionales. Recuperado el 22 de Marzo de 2014, de: <http://www.cambridgeenglish.org/es/exams-and-qualifications/cefr/>.
- Morales, O. y Cassany, D. (2008) Leer y escribir en la universidad: Hacia la lectura y la escritura crítica de géneros científicos. Revista Memorialia, Universidad Nacional Experimental de los Llanos Ezequiel Zamora (Unellez). Documento en dictaminación. Venezuela. Pp. 14.
- Perales-Escudero, M. (2010). Literacy in Higher Mexican Education: texts and contexts. México. BUAP. 36-74.
- Richards, J y Renandya, W. (2008). Methodology in Language Teaching: An Anthology of Current Practice. México: Cambridge University Press.
- Roldán, C. Vázquez, y A. Rivarosa, A. (2011). Mirar la escritura en la educación superior como un prisma. Revista Iberoamericana de Educación. Vol. 3. Número 55. Pp. 1-13.
- Rojas, G. y Jiménez., H. (2012). La educación superior desde la lectura y la escritura. Revista Amazonia Investiga. Colombia. Julio-Diciembre. Número 19. Pp. 19-35.
- Rosado, M. (2003). Metodología de la investigación y la evaluación. México. Trillas. Pp. 253.



Contacto

M.A. Jorge Mejía Bricaire, jorge288_5@hotmail.com

Mtra. María de Lourdes Argüello Falcón, arguellofalcon@yahoo.com.mx

Lic. Dulce María Labastida Sandoval, dul_princess1@hotmail.com

