

## ACOTACIONES

### *La enseñanza de redacción académica en inglés como lengua extranjera, basada en un enfoque de práctica social de la escritura*

David Camps Melgar<sup>1</sup>

El presente artículo discute que la enseñanza de la redacción académica en inglés, como lengua extranjera, debe realizarse a partir de un enfoque de práctica social de la escritura, en lugar de un conjunto de habilidades. Se propone un curso basado en las prácticas compartidas y aceptadas por las distintas áreas académicas a las que los estudiantes pertenecen.

Este artículo propone un enfoque social para la enseñanza de redacción académica en inglés como lengua extranjera. Se discutirá que la redacción académica en inglés como lengua extranjera, debe verse como un conjunto de prácticas de lecto-escritura en lugar de una colección de habilidades desarrolladas en el aula. Este tipo de prácticas se concibe como las diversas maneras de abocarse a un acto de escritura (Barton, 1994). La mayor parte de la discusión en la literatura sobre la escritura como práctica social está basada en investigaciones y estudios en inglés como lengua materna (Street, 1984; Barton, 1994; Baynham, 1995; Lea y Street, 1998). Sin embargo, sus principios y fundamentos son aplicables también a la enseñanza e investigación de redacción en segunda lengua debido a que, sean estudiantes de inglés como lengua extranjera o estudiantes de inglés de lengua materna, en el momento de ingresar a la educación superior entablan una socialización con la universidad, y es precisamente en esta interacción que aprenden nuevas formas de acercarse a la redacción de sus trabajos con el fin de cubrir los requisitos y las convenciones o los formatos, y los géneros, además de empezar a familiarizarse con el discurso académico específico de sus carreras (Currie y Cray, 2004; Camps, 2005a).

Así, primeramente, con base en mi experiencia como profesor de redacción académica de inglés como lengua extranjera para alumnos avanzados universitarios, con

un puntaje en el TOEFL de 530 a 590, explicaré en qué consiste el enfoque basado en habilidades para enseñar redacción, al mismo tiempo que propondré un enfoque social de la escritura. Segundo, me concentraré en la conceptualización del aspecto social de la redacción como prácticas lecto-escriturales. Tercero, discutiré de qué manera un curso de redacción académica de inglés como segunda lengua para alumnos avanzados puede enfocarse en prácticas y cómo se lleva a cabo proponiendo algunas actividades en el aula. Además, toda esta discusión será con base en los resultados arrojados en investigaciones y reflexiones provenientes de mi experiencia docente.

#### ENFOQUE DE LA ENSEÑANZA DE LA REDACCIÓN BASADO EN HABILIDADES

La forma más común y popular entre maestros de redacción es enfocar sus clases al desarrollo y a la adquisición de habilidades, puesto que libros de texto y programas están basados primordialmente en este enfoque. El método de estos libros consiste en promover un juego de habilidades como parte del proceso de pensamiento. En este caso, el proceso de escritura consiste en textualizar los pensamientos en palabras en donde utilizamos habilidades fijas para asistirnos en etapas específicas del proceso (Camps 2005a), pasando por alto su naturaleza dinámica y recursiva, además de los factores sociales que lo afectan (Clark e Ivanic, 1997). El objetivo estriba en transferir automáticamente habilidades que puedan ser aplicables a cualquier acto de escritura

<sup>1</sup> Profesor Investigador del Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey Campus México.

sin importar y sin considerar su contenido y su contexto (Camps 2000).

El enfoque en habilidades en la enseñanza de lenguas tiene sus orígenes en la psicología cognitiva donde la lectura y la escritura son tratadas como habilidades en la mente del individuo (Barton, 1994; Ellis, 2003). En una clase de redacción, las habilidades son separadas en partes, desde simples a complejas, para que los estudiantes puedan emplearlas para cualquier acto o situación en donde la escritura desempeña un papel (Camps, 2005a). En este sentido, las habilidades son fijas, automáticamente transferibles y aplicables para cualquier acto de escritura sin considerar el contexto. Por ejemplo, los profesores pueden esperar que sus alumnos activen la habilidad de hacer párrafos en una actividad en clase al incorporar mecánicamente los elementos principales de un párrafo. La construcción del párrafo es vista como una habilidad autónoma y descontextualizada en lugar de ser un acto que podría suceder en contextos sociales y no solamente en la clase (Street 1984; Barton 1994).

De acuerdo con mi experiencia de profesor de inglés como lengua extranjera, *habilidad* es una palabra utilizada ampliamente en las clases de idiomas, pero los maestros nunca nos detenemos a reflexionar acerca de qué significa esta palabra y cómo se usa en nuestras clases. Sin embargo, por lo regular podemos decir que habilidad es una palabra genérica que significa la destreza que cualquier estudiante puede desarrollar al emprender una actividad compleja (Camps, 2000). En la enseñanza de lenguas, el término habilidad se usa tanto para referirse a habilidades comunicativas de recepción (escuchar y leer) como de producción (hablar y escribir) (Harmer, 1993; Ellis, 2003). El término se vuelve aún más complicado en dependencia de qué habilidades quieren desarrollar los maestros. Si hay habilidades más específicas, entonces estaremos hablando de habilidades principales. Por ejemplo, puedo centrar la enseñanza del proceso de redacción de una composición, con el fin de separar cada uno de sus pasos en el desarrollo de habilidades específicas como generar y organizar ideas, o redactar el borrador, corregirlo, entre otros. Digamos, centro la atención en organizar ideas a través del bosquejo como una de las partes iniciales del proceso de pensamiento

(Camps, 2000). La suposición es que estas mismas habilidades pueden aplicarse indistintamente a partir de la redacción de una carta a un amigo o a la elaboración de un ensayo o novela, sin tomar en cuenta que el escritor podrá emplear estas habilidades de manera diferente para cada uno de estos actos de escritura y para cada contexto sociocultural.

Ver la redacción como un juego de habilidades es pensar en ésta solamente como tecnología (Barton, 1994, Clark e Ivanic, 1997). Sabemos que cada vez que participamos en un acto de escritura necesitamos una herramienta con el fin plasmar palabras para comunicar algo. La herramienta puede variar desde una pluma y una hoja de papel hasta un instrumento más sofisticado como un procesador de palabras. Si queremos aprender a manejar la herramienta, necesitamos volvernos diestros en ella; por tanto, pensamos que la escritura tiene sólo que ver con la manipulación apropiada del instrumento. Un ejemplo claro de la escritura vista como tecnología se aprecia en el ámbito de educación primaria donde en los primeros años a los alumnos se les enseña a utilizar el lápiz o la pluma al hacer trazos o actividades de caligrafía para que aprendan a tener letra legible y a familiarizarse con la tecnología disponible. Sin embargo, los educadores deben tomar en cuenta que la escritura es más que una tecnología, pues está inmersa en la vida diaria y que cada uno de nosotros, al involucrarnos en algún tipo de escritura, encontramos maneras o prácticas compartidas de cómo y qué escribir para poder comunicar algo significativo y claro dentro de un contexto determinado (Camps, 2005a).

El enfoque en el desarrollo de habilidades de redacción en inglés académico como lengua extranjera o segunda lengua ha sido promovido por el modelo de proceso de composición (Susser, 1994; Casanave, 2003; Hyland, 2003). Dicho modelo sostiene que durante el proceso de composición el alumno aprende habilidades útiles para emplear cada una de ellas en las distintas etapas (Cassany 2005). A pesar de su popularidad, este enfoque ha sido criticado por pasar por alto el aspecto social de la escritura (Bizzell, 1992; Clark e Ivanic, 1997; Lea y Street, 1998) porque no toma en cuenta que cada vez que sucede un acto de escritura los estudiantes se enfrentan a retos, y son introducidos en prácticas

compartidas y reconocidas por sus departamentos académicos. En este caso, no están haciendo uso de habilidades aisladas para enfrentar estos retos, sino que se embarcan en diferentes formas de participar (prácticas) en las distintas carreras a través de la redacción.

### CONCEPTUALIZANDO LA REDACCIÓN COMO JUEGO DE PRÁCTICAS

De este modo, un curso de redacción no debe ser orientado a la adquisición de habilidades, ni se debe creer que a través de la experiencia los estudiantes pueden interiorizarlas con el propósito de ayudarse en una tarea futura. Más bien, nos referimos a prácticas o formas aceptadas de abordar algún tipo de redacción, promovidas y dictadas por el curso, o departamento académico, carrera, o universidad según el caso (Lea y Street, 1998).

Por consiguiente, las prácticas pueden ser autogeneradas o impuestas. Estudiantes universitarios pueden haber aprendido ciertas prácticas antes de ingresar a su carrera, las cuales les han sido útiles, y pueden hacer uso de éstas para redacciones futuras. En este sentido, hablamos de prácticas auto-generadas, aunque éstas no sean las más aceptables dentro de la comunidad académica a la que han ingresado. Digamos que los estudiantes encuentran útil la práctica de copiar ciertos patrones de oraciones formales o porciones de otros autores de algún libro especializado, sin seguir las convenciones académicas aceptadas; para ayudarlos con el contenido de algún trabajo, o a tener un estilo más académico y formal, y quizás los estudiantes nunca pensaron que esta práctica no fuese la más idónea, sino una práctica tácita y más valorada como la paráfrasis o la inclusión de citas textuales en el escrito con su respectivo formato (Camps, 2005a). Las comunidades académicas dan por sentado que los estudiantes están conscientes de que ciertas prácticas no son reconocidas; por tanto, su rechazo y prohibición no está establecido específicamente.

Por otro lado, el programa académico puede recomendar ampliamente una práctica como bosquejar, en donde se les pide a los alumnos escribir los elementos principales y secundarios como requisito para iniciar un proyecto final. En este caso, nos referimos a prácticas

dominantes o impuestas que una especialidad académica valora y aprueba ampliamente. En universidades, las prácticas como bosquejar, hacer esquemas, escribir bitácoras, parafrasear y citar son compartidas, aceptadas y, en muchos casos, ampliamente promovidas o recomendadas.

Si estas prácticas son impuestas o auto-generadas, entonces necesitamos considerar dominios, actos y redes que son términos empleados para referirse a aspectos de situaciones específicas de las cuales la escritura forma parte (Barton, 1991; 1994). Los dominios son el lugar donde se realiza el acto de escribir, como una escuela o una universidad, y donde ciertas prácticas les pertenecen. Los actos consisten en los momentos concretos en los que se lleva a cabo la escritura, y las redes son aquellas relaciones de ayuda que se establecen dentro de un dominio determinado (Barton, 1994).

En un dominio como una clase de redacción en inglés como lengua extranjera, a los alumnos se les puede pedir que escriban sobre alguien en la clase. Ellos sacan una o media hoja papel, pluma o lápiz, y deciden qué oraciones escribirán, si utilizarán un diccionario, sus apuntes, o libros. Entonces estamos hablando de prácticas o de las formas culturales generales de utilizar la literalidad que la gente toma en un acto de escritura (Barton, 1994). En este acto, los alumnos deciden utilizar lápiz o pluma, el tamaño del papel, el empleo del diccionario o las notas, y qué incluir y cómo hacer la tarea. Durante este acto, ellos establecen redes para buscar apoyo o ayuda de su maestro o sus compañeros con la finalidad de hacer la tarea con éxito.

Un enfoque social de la escritura como conjunto de prácticas proporciona una perspectiva más enriquecedora que considerar la escritura como un juego de habilidades a desarrollar, ya que la escritura requiere propósitos socialmente situados, así como procedimientos, decisiones, procesos, estrategias, sentimientos, actitudes y las formas específicas. Por consiguiente, el término *prácticas* es más poderoso porque todos estos elementos están comprendidos en cualquier acto de escritura, y difieren de un contexto social a otro; el concepto de juego de habilidades no transmitiría todos estos factores, sugiriendo destrezas asociales en la mente del individuo listas para ser activadas. Pensar en términos de prácticas sugiere

diferentes formas de tratar la escritura, moldeada por contextos y propósitos.

### PRÁCTICAS EN UN CURSO DE REDACCIÓN ACADÉMICA DE INGLÉS COMO LENGUA EXTRANJERA

Los objetivos de un curso de redacción en inglés como lengua extranjera ayudan a los alumnos avanzados universitarios a enfrentar las demandas o exigencias de las materias de sus carreras impartidas en inglés, donde se les pide que elaboren trabajos. También el curso prepara a los alumnos para poder escribir en inglés de manera más formal. Se pretende concientizarlos más sobre su propia manera de escribir, determinada por diferentes situaciones, contextos, demandas, requisitos, instrucciones y expectativas, entre otros factores.

Para ello, el curso se basa en una investigación sobre el proceso social de composición en estudiantes avanzados de inglés como lengua extranjera. Esta investigación pretende entender las distintas prácticas con las que los alumnos se ayudan, y otras que les son impuestas para escribir sus trabajos durante cada fase del proceso. Por ejemplo, se ha demostrado que en una clase de redacción los estudiantes realizan prácticas de pre-escritura de manera distinta a como las enseñó el maestro de redacción, o se exige en distintas materias (Camps, 2005a). Ellos llegan a la clase de redacción con su forma particular de adentrarse a la escritura para las distintas etapas del proceso de la producción de textos como el ensayo. El maestro puede decirles que la utilización de un bosquejo es apropiado para organizar ideas de general a particular al numerarlas según su relación y orden de importancia, pero la mayoría de los estudiantes creen que el uso de los corchetes les es más útil para categorizar sus ideas.

Más aún, ellos pueden, al inicio del proceso de un escrito, pasar por alto el empleo de un bosquejo a pesar de haberseles enseñado las distintas prácticas más comunes para la generación de ideas. En su lugar, encuentran más útil tener solamente un listado de ideas principales unidas con las ideas secundarias, y si usan el bosquejo, pueden darse cuenta de que sirve para guiarlos en las siguientes partes del proceso y que no solamente es un organizador de ideas. En cualquier caso, el énfasis

en la clase debe estar en el desarrollo de prácticas significativas siempre y cuando, y de preferencia, sean las aceptadas en las carreras. Los estudiantes deben tomar decisiones con base en los requisitos, las instrucciones, o las exigencias.

En la clase de redacción de inglés académico como lengua extranjera los alumnos deben conocer la variedad de prácticas empleadas por sus carreras para las distintas etapas del proceso de composición. En las fases iniciales, por ejemplo, las prácticas varían desde lluvia de ideas, bosquejos, notas, diagramas (mapas mentales, conceptuales, árboles, etc.) y bitácoras. Dependiendo del propósito y demás factores sociales, los estudiantes decidirán cuáles prácticas son importantes y útiles para introducirlas en un trabajo de escritura, y cuáles requeridas por sus materias o su carrera.

Otras prácticas pueden ser útiles para subsecuentes etapas del proceso, como las de revisión o corrección de borradores. Es importante que el maestro sepa introducir las prácticas pertinentes para una revisión y corrección eficiente y adecuada en los borradores. Se han llevado a cabo investigaciones referentes a la percepción de los profesores que imparten sus materias en inglés sobre la redacción de sus alumnos (Camps y Salsbury, 2004). La opinión ha sido de malestar e inconformidad. La creencia consiste en que los alumnos son descuidados porque no revisan o corrigen sus escritos antes de ser entregados. Éstos carecen de lenguaje formal, vocabulario técnico especializado y claridad o no contienen la ortografía y la gramática aceptadas en el ámbito académico. Por otro lado, se han realizado investigaciones sobre el proceso de redacción de ensayos en alumnos de redacción en inglés avanzado. En ellas los datos arrojan que los alumnos sí revisan sus borradores antes de entregar el producto final (Camps, 2005b).

Esto nos lleva a pensar que las prácticas de revisión no son suficientes para cubrir las exigencias de claridad, lenguaje formal, dominio de vocabulario específico, entre otros. Un curso de redacción debe considerar entre sus objetivos la inclusión de prácticas de revisión junto con actividades que ayuden a los alumnos a comunicarse claramente y a utilizar el tipo de discurso comúnmente empleado en sus carreras para cubrir las expectativas de los profesores, como identificación del uso de palabras,

frases u oraciones utilizadas en el área a través de lecturas específicas, su combinación con otras palabras (verbigracia: sustantivo con adjetivo, sustantivo con verbo y verbo con adverbio) con ayuda de diccionarios y la expresión clara.

Asimismo, es relevante considerar que durante el proceso de composición es válido que los alumnos busquen a alguien que les ayude a corregir sus trabajos o establecer redes de apoyo. Esto podría ser relevante si el corrector proporciona retroalimentación y el alumno, al poner atención en sus errores, los evita en futuros escritos (Ferris, 2002). Por otro lado, se puede crear un centro de redacción<sup>2</sup> adonde los alumnos puedan acudir. Se ha demostrado que en estos centros los alumnos aprenden nuevas prácticas que pueden aplicar posteriormente en sus trabajos escritos (Camps, 2000; Camps 2005a). Valdría la pena que en cursos de redacción se promoviera esta práctica de acudir con especialistas para que les revisen sus trabajos como parte importante de la etapa del proceso de revisión.

Otras prácticas que pueden considerarse en etapas iniciales, intermedias o finales del proceso de composición son el diseño de las tablas, los diagramas y las gráficas. Estos apoyos visuales son ampliamente utilizados en los distintos géneros del ámbito académico para mostrar información específica y condensada gráficamente y facilitar la lectura del texto (Camps, 2004). No obstante, los cursos de redacción como lengua extranjera y segunda lengua, con frecuencia no ponen atención en los usos y propósitos de estos apoyos (Johns, 1998). Los maestros de redacción pueden mostrar diferentes ejemplos tomados de escritos reales, mostrar su uso, enfatizar su importancia y enseñar un formato de un texto escrito. Además, el empleo de estos materiales ayuda al desarrollo de más texto escrito puesto que se espera que la información reflejada en ellos sea ampliada y explicada en párrafos (Camps, 2004). Otro aspecto relevante del uso de estos apoyos es familiarizarse con los propósitos, las convenciones y los formatos de las diversas disciplinas para presentarlas en los trabajos escritos. De este modo el estudiante entenderá la importancia de estas prácticas y el beneficio de incorporarlas en sus trabajos.

## COMENTARIOS FINALES

Ver la escritura como práctica social es relevante. Los estudiantes universitarios se enfrentan a la redacción académica en donde tienen que cubrir las exigencias, las expectativas y las convenciones de la carrera a la que ingresaron. Para lograrlo, se embarcan en un proceso social de realización como una respuesta a estas demandas y tareas. Este proceso no es igual para todos puesto que cada uno se ocupa de estas prácticas de manera distinta y para propósitos distintos. Las decisiones sobre su utilidad para un trabajo escrito dependen de lo que los estudiantes necesitan cumplir o lograr. Las circunstancias alrededor del acto de escritura influyen en la decisión de qué tipo de prácticas se incluirán y cómo se abordarán.

Adoptar un enfoque social en la enseñanza de redacción en inglés como lengua extranjera permite a sus maestros tomar decisiones sobre la aplicación de prácticas lecto-escriturales para una mejor enseñanza y evaluación sobre qué aspectos de la escritura deben considerarse como aquellos realmente necesarios y aquellos realmente requeridos. Quizá se considere más necesario centrarse en el contenido (análisis, argumentación, síntesis) que en la forma (ortografía, gramática, puntuación). Es asunto de entender las necesidades de los alumnos al tomar en cuenta los factores específicos del contexto, de propósito y de contenido que los afecta. Por consecuencia, los estudiantes quizá no estén conscientes de que cada vez que escriben un trabajo estos elementos están implícita o explícitamente presentes y que deben tomarse en cuenta. Un curso orientado a habilidades no contempla la posibilidad de prácticas puesto que no considera los elementos mencionados que pueden influir o afectar la redacción y lo que se requiere o exige para escribir un texto con calidad.

<sup>2</sup> Véase Williams y Severino (2004) y Young (1999) sobre el funcionamiento e implementación de centros de redacción en universidades para apoyar con asesoría la redacción académica de los estudiantes.

## REFERENCIAS

- Barton, D. (1991). The Social Nature of Writing. En D. Barton and R. Ivani (Eds) *Writing in the Community* (pp. 1-13). Newbury Park: Sage Publications.
- Barton, D. (1994). *Literacy: An Introduction to the Ecology of Written Language*. Oxford: Blackwell.
- Baynham, M. (1995). *Literacy Practices. Investigating Literacy in Social Contexts*. Londres: Longman.
- Bizzell, P. (1992). *Academic Discourse and Critical Consciousness*. Pittsburgh: University of Pittsburgh Press.
- Camps, D. (2000). Drawing on, adapting and recreating writing practices for their academic purposes: the case of six Mexican postgraduate students at four British universities. Tesis doctoral no publicada. Lancaster University.
- Camps, D. (2004). The design of visual materials for academic purposes: the case of one Mexican postgraduate student at an English-speaking university. *Revista Estudios de Lingüística Aplicada*, 22, 115-133
- Camps, D. (2005a). The process of prewriting of four non-native speaker postgraduate students. *Revista de Humanidades: Tecnológico de Monterrey*, 18, 13-33.
- Camps, D. (2005b). "Advanced Students' Visual Representations of the Writing Process", ponencia presentada en el III International Congress, Asociación Nacional Universitaria de Profesores de Inglés, Acapulco, Guerrero. Septiembre-Octubre.
- Camps, D. y Salsbury, T. (2004). "Faculty perceptions of EFL student writing", ponencia presentada en el IX Foro de Lingüística Aplicada, Cholula, Puebla. Mayo.
- Casanave, C. (2003). Looking ahead to more sociopolitically-oriented case study research in L2 writing scholarship (But should it be called "post-process"). *Journal of Second Language Writing*, 12, 85-102.
- Cassany, D. (2005). *Describir el escribir. Cómo se aprende a escribir*. Barcelona: Paidós.
- Clark, R. e Ivanic, R. (1997). *The Politics of Writing*. London: Routledge.
- Currie, P. y Cray, E. (2004). ESL literacy: language practice or social practice? *Journal of Second Language Writing*, 13, 111-132.
- Ellis, R. (2003). *Task-based language learning and teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- Ferris, D. (2002). *Treatment of Error in Second Language Student Writing*. Michigan: Michigan University Press
- Harmer, J. (1993). *The Practice of English Language Teaching*. Longman
- Hyland, K. (2003). L2 Writing in the Post-Process Era. *Journal of Second Language Writing*, 12, 17-29.
- Johns, A. M. (1998). The visual and the verbal: A case study in Macroeconomics. *ESP Journal*, 17, 183-197.
- Lea, M. L. y Street, B. (1998). Student Writing in Higher Education: an Academic Literacies Approach. *Studies in Higher Education*, 23, 157-172.
- Street, B. (1984). *Literacy in Theory and Practice*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Susser, B. (1994). Process Approaches in ESL/EFL Writing Instruction. *Journal of Second Language Writing*, 3, 31-47.
- Williams, J. y Severino, C. (2004). The writing center and second language writers. *Journal of Second Language Writing*, 13, 165-172.
- Young, S. (1999). The values of reading, writing, and of a writing center in an English as a foreign language setting. *Mextesol Journal*, 23, 39-50.

