

Escritura académica en inglés en el nivel superior: el rol del contenido en el desarrollo de la coherencia textual

EFL writing in college: development of coherence in written texts

Carlos Machado¹

Universidad Nacional de Mar del Plata
carlosamach@gmail.com

Resumen

En muchas clases de escritura en inglés, los profesores se focalizan en el contenido de diferentes textos como fuente de inspiración y punto de partida para enseñar a escribir. Sin embargo, estas prácticas contenidistas pueden resultar poco beneficiosas para desarrollar aspectos claves en escritura, como la coherencia textual. Con el fin de obtener datos empíricos que sustenten esta premisa, se analizaron las producciones escritas de dos grupos de alumnos universitarios. Se pudo observar que los textos escritos sobre el contenido trabajado en clase presentan una mayor cantidad de ideas que evidencian problemas de coherencia que los textos que, ajustándose al tipo de prosa retórica en cuestión, se escribieron sobre un tema de interés general no trabajado directamente en clase. Entonces, ¿cuál es el rol del contenido (material de lectura y literatura) en la clase de escritura de inglés en el nivel superior?

Palabras claves: escritura, inglés, coherencia, prácticas contenidistas, textos.

Abstract

Many ESL/EFL (English as a Second or Foreign Language) writing classes aim at developing core pillars in the teaching of EFL composition, like coherence.

¹ <https://orcid.org/0000-0002-4761-9535>

Unfortunately, theory and exposure to written texts [models] may not always be of help. In addition to this, familiarity with the topic might have a negative influence on students' written prose. The analysis of texts written by two groups of freshmen in two universities indicated that many students experienced more difficulties to compose coherent texts when they wrote about course content than when they wrote the same type of text about a topic of general interest. The question that remains is: which is the role of course content like novels, short stories, and essays in the EFL writing class at university?

Key words: writing, English, coherence, content practices, texts.

Introducción

Tanto la coherencia como la unidad textual son marcadores de la **buena escritura** (Huck 2015) en inglés. Sin embargo, en tanto constructos cognitivos altamente complejos, para muchos alumnos y profesores resultan tan difíciles de internalizar como de enseñar. En el nivel superior, con el objetivo de mejorar y enriquecer el trabajo sobre estos aspectos en el proceso de composición de sus alumnos, muchos profesores de escritura en inglés incluyen en sus cursos gran cantidad de material de lectura — cuentos, novelas, artículos y ensayos— para analizar aspectos como cohesión, coherencia, organización, secuenciación y fluidez. Sin embargo, al contrario de lo que algunos instructores creen, el trabajo que se realiza sobre el material de lectura, y la familiaridad con el contenido, no siempre contribuye a desarrollar y mejorar aspectos como la coherencia textual.

El presente trabajo busca determinar la relación entre la familiaridad con el tema sobre el cual los alumnos escriben y el desarrollo de la coherencia textual. Concretamente, en el nivel superior, cuando los alumnos escriben sobre contenido que han leído y trabajado en clase, ¿producen textos más coherentes y unificados que cuando escriben sobre un tema de interés general que no han trabajado directamente en sus clases de escritura?

Fundamentación

Los profesores de inglés como lengua extranjera que se especializan en la enseñanza de la escritura son conscientes de la enorme dificultad que les representa a muchos estudiantes escribir en inglés con claridad y precisión. Ya en la década de los 80, especialistas e investigadores en el campo de la escritura en inglés como segunda lengua o lengua extranjera (de aquí en adelante ISL/ILE), comenzaron a cuestionar supuestos básicos sobre lo que significa escribir bien. Al mismo tiempo, algunos profesores de ILE comenzaron a percibir que sus creencias sobre el proceso de escritura, sus prácticas pedagógicas y la evaluación de la producción escrita de los alumnos no tenían un sustento teórico sólido proveniente de investigaciones en el área, y no proveían a los alumnos de pautas claras sobre cómo abordar dicho proceso.

Desde los primeros trabajos, muchos investigadores se concentraron en el proceso de composición que llevaban a cabo estudiantes y escritores en su idioma nativo. Así es como Flower y Hayes (1981), pioneros en la investigación en esta área, formularon la teoría del proceso cognitivo y el primer modelo que intentó explicar qué principios guían las decisiones de los escritores cuando componen un texto. A diferencia de hipótesis previas y otras concepciones sobre escritura, la teoría y el modelo propuestos por estos autores describieron la naturaleza del proceso mental que lleva a cabo un individuo al escribir (independientemente del idioma en el que lo hace) y permitieron ver la complejidad del sistema mediante el cual se analiza el tema y se generan, se organizan, se evalúan y se expresan ideas a través del lenguaje.

Gracias a las importantes contribuciones de estudios como los de Flower y Hayes (1981), Flower y Higgings (1991) y Hayes (2012), muchos profesionales en el área de la escritura reconocen hoy que el proceso de escritura es complejo y de naturaleza recursiva, no lineal. De esta manera, muchos especialistas en el área han optado por un enfoque cognitivo al reconocer que un texto bien escrito conlleva mucho más que el uso de

estructuras gramaticales adecuadas, vocabulario preciso y puntuación acorde.

Hyland (2009:11) sostiene que “existen muy pocas pruebas que demuestren que la complejidad sintáctica y gramatical de un texto sean los mejores indicadores de buena escritura”¹. Un texto coherente y bien organizado es mucho más que una secuencia de ideas expresadas en un conjunto de oraciones; saber escribir requiere la activación de complejos procesos cognitivos que permiten desarrollar una prosa unificada donde la organización y la secuenciación de ideas resultan claras ante los ojos del lector.

Con este marco referencial, en muchas clases de escritura en inglés en el nivel superior, los profesores se focalizan en el contenido como fuente de inspiración y punto de partida para enseñar a escribir. A menudo, los alumnos trabajan con novelas, cuentos cortos, artículos y ensayos que sirven como fuente de vocabulario y estructuras lingüísticas, material de análisis y, también, como modelo de prosa y estilo. Los textos elegidos se convierten en material de referencia o fuente de ideas para que los alumnos produzcan sus propios textos en respuesta a ese material. En ocasiones, por ejemplo, los estudiantes narran un evento, analizan el comportamiento de un personaje, o bien comparan y analizan las ideas sobre un mismo tema presentadas por diferentes autores. En muchos casos, dicha práctica está anclada en la creencia de que la escritura ayuda a fijar los contenidos, y la exposición al idioma resulta tan útil como beneficiosa.

Dichas creencias se condicen con muchos de los avances presentados por especialistas e investigadores sobre los procesos de lectura y escritura. Desde los años 90, investigadores como Krashen (2004:3), indicaron que “la habilidad de escribir en inglés no puede adquirirse de manera exitosa solo con práctica de escritura, sino que también debe estar acompañada

¹ “There is little evidence to show either syntactic complexities or grammatical accuracy are the best measures of good writing” (Hyland 2009:11).

de lectura extensiva”¹. Contribuciones como la de Krashen, sumadas a conclusiones arrojadas por numerosos estudios que dan cuenta de la importancia y la influencia que tiene la lectura en el proceso de composición (Grabe 2001; Carson y Leki 1993) impulsaron a muchos profesores a incluir aún más contenido en las materias, cursos y talleres que se proponen trabajar sobre la escritura en inglés.

La lectura y el análisis de diferentes producciones escritas son, entonces, prácticas áulicas frecuentes que les permiten a los alumnos no solo incorporar conocimiento sobre diferentes temas, sino también analizar el uso del inglés en contextos temáticos y lingüísticos variados. Los textos se transforman en fuentes de análisis y enriquecen el aprendizaje de la lengua, al mismo tiempo que contribuyen al desarrollo de la escritura en inglés. Lamentablemente, contrario a lo que muchos profesionales quizás crean, en numerosas ocasiones, el material trabajado en clase y su efecto en el proceso de composición de los alumnos puede no resultar demasiado útil y enriquecedor.

A menudo, incluir textos y reducir las prácticas áulicas a actividades que fomentan la selección, el análisis y la repetición de ideas que otros han generado puede no ser suficiente para internalizar conceptos claves como la coherencia textual de manera tal que los alumnos no solo puedan reconocerlos en otros escritos, sino también ponerlos en práctica al escribir sus textos y, así, generar una prosa que fluya de manera natural ante los ojos del potencial lector.

Ante la imperiosa necesidad de que los alumnos internalicen estos aspectos de la escritura, surgen los siguiente interrogantes o cuestionamientos: ¿por qué los alumnos deben producir textos coherentes cuya prosa dé cuenta de un sólido proceso de composición? ¿Acaso se espera que los alumnos escriban como escritores profesionales?

¹ “Research suggests that second language writing skills cannot be acquired successfully by practice in writing alone but also need to be supported with extensive reading” (Krashen 2004:3).

El presente estudio se enmarca en la enseñanza de escritura en inglés en alumnos universitarios que aspiran a convertirse en profesores y traductores de inglés. Como tales, deben poder identificar y producir textos coherentes. No se pretende incurrir en la falacia de que se conviertan en escritores profesionales. Se intenta resaltar, sin embargo, la importancia que tiene equiparlos con los conocimientos y las herramientas necesarias para producir textos coherentes que den cuenta de un sólido proceso de escritura.

Como se ha mencionado anteriormente, el proceso de escritura en inglés es complejo y requiere diferentes niveles de abstracción. Entonces, por la dificultad que representa enseñar y trabajar sobre coherencia textual, enseñar a escribir es una actividad compleja que no debe ser reducida a una práctica contenidista. La enseñanza de escritura concebida como lectura, análisis y práctica basada en contenido “sirve sólo para aprender aquello que se aprende dentro de un taller o materia” (Carlino 2013:7), pero no sirve para trabajar en la escritura como instancia de pensar por escrito.

Considerando la manera en que se puede componer un texto, Bereiter y Scardamalia (1987) presentaron dos modelos explicativos de los procesos de composición escrita: **decir el conocimiento** y **transformar el conocimiento**. En relación con esta distinción, Carlino (2005) explica lo siguiente:

En el primer modelo (decir el conocimiento) el que escribe recupera de su memoria lo que sabe sobre un tema y lo expresa en el papel. En el segundo (transformar el conocimiento), quien redacta considera la situación retórica en la que compone, es decir, analiza qué quiere lograr con su texto y anticipa las expectativas de su destinatario. [...] Vuelve a concebir lo que conoce para adecuarlo a la situación comunicativa dentro de la que elabora su escrito (Carlino 2005:27-28).

Por lo que sucede con el conocimiento durante el proceso de composición y al escribir el texto, el segundo modelo debería ser el marco de referencia

de profesores e instructores de escritura en inglés. Sin embargo, el trabajo sobre contenido podría obstaculizar el pasaje de un modelo al otro. Las prácticas contenidistas podrían fomentar solo la práctica escrituraria del primer modelo: *decir el conocimiento*.

Siguiendo la argumentación de Bereiter y Scardamalia (1987), la familiaridad con el tema sobre el que escribir podría ayudar a los estudiantes en la generación de ideas; no obstante, solo basta con que el contenido que el alumno selecciona se ajuste a la instrucción para que tanto lector como escritor puedan comprender el texto, seguir la secuencia de ideas y entender el significado. Dicha generación y secuenciación de contenidos da lugar a mecanismos de coherencia y cohesión que se activan de manera autónoma. Este podría ser uno de los problemas más significativos para los alumnos que solo recorren el primer modelo y no alcanzan el segundo. Por lo que implica transformar el conocimiento para escribir un texto en particular, el escritor realizará un análisis exhaustivo de los mecanismos de coherencia a través de los cuales podrá asociar, relacionar, sopesar y concatenar las ideas generadas en diferentes momentos del proceso de composición. Todo mecanismo autónomo y superficial se torna reflexivo y exhaustivo.

Sumado a la mecanicidad inherente a **decir el conocimiento**, conocer el contenido a la perfección podría darle al estudiante un falso sentido de seguridad sobre la calidad de su escrito y, por consiguiente, hacer que durante el proceso de composición solo se concentre en decir en vez de componer y transformar, relegando un análisis en profundidad de aspectos como coherencia y unidad textual.

De la misma manera, podría ocurrir que cuando los profesores corrigen las producciones escritas de los alumnos, naturalmente, presten más importancia a la manera en que las ideas incluidas se relacionan con el tema en cuestión (con el análisis esperado) que a la coherencia y unidad del escrito como texto. Si esto sucede, se podría argumentar que los mecanismos superficiales que otorgan coherencia textual fueron exitosos. Sin embargo, debido a que tanto el alumno como el profesor han leído el

mismo material sobre el que se desarrolla el texto, solo basta con que el contenido que el alumno seleccionó se ajuste a la instrucción para que tanto lector como escritor puedan comprender el texto, seguir la secuencia de ideas y entender el significado. No obstante, si al reponer esa información el lector pasó por alto saltos —brechas o lagunas— en el desarrollo y secuencia de ideas, otro lector que no esté familiarizado con el tema tendrá dificultades para entender el texto (Liangprayoon, Chaya y Thep-ackraphong 2013).

Siguiendo esta línea argumentativa, los problemas de coherencia textual pueden surgir cuando el trabajo de escritura se reduce a que los alumnos expresen lo que saben sobre el tema y escriban para un lector que no solo conoce a la perfección el contenido, sino que también pensó qué ideas deben formar parte del andamiaje de ese texto.

Esta tendencia a recuperar y organizar el contenido de un texto de manera eficiente pero algo automática pone de manifiesto la dificultad inherente al proceso de composición considerando, una vez más, su naturaleza recursiva:

Desde la perspectiva del que escribe, todo texto “fragua” en algún punto del proceso, endureciéndose como cemento [...] Los escritores más experimentados dilatan este punto de solidificación y reconsideran y revisan a fondo su trabajo antes de dar por terminado un primer borrador completo. La escritura de los estudiantes, en cambio, tiende a fraguar casi en el momento en que toca el papel. [...] Los primeros parecen destructivos (Hjortshoj 2001:32).

Entonces, considerando el desafío que representa atravesar las diferentes etapas del proceso de composición de manera exitosa, en pos de componer un texto unificado y coherente en inglés, con base en observaciones pedagógicas y al no disponer de resultados de investigaciones en el área, se llevaron a cabo diferentes estudios a pequeña escala (Tuero y Machado 2015; Tuero y Machado 2016, y Machado 2017) en los que se analizaron las producciones escritas de alumnos terciarios y universitarios que cursaban el Profesorado de Inglés en la Universidad

Nacional de Mar del Plata y en el Instituto de Formación Docente N.º 19. En los textos analizados, se pudo observar que los textos escritos sobre el contenido literario trabajado en clase presentaban mayor cantidad de ideas que evidenciaban problemas de coherencia y unidad que los párrafos que, ajustándose al mismo tipo de prosa retórica en cuestión (descripción, narración), se habían escrito sobre un tema de interés general no trabajado directamente en clase.

Con estos resultados y considerando que las prácticas contenidistas son habituales en muchas clases de escritura en inglés en el nivel superior, pero parecen no ser tan beneficiosas cuando el propósito es desarrollar la buena escritura de los alumnos —lograr que produzcan textos coherentes y unificados—, el presente trabajo tiene como objetivo general indagar sobre la enseñanza y aprendizaje de aspectos como la coherencia textual en el proceso de composición de textos en inglés en el nivel superior. Para ello, se plantea la siguiente hipótesis.

Hipótesis

- Cuando los alumnos escriben sobre temas de interés general, los textos presentan menos problemas de coherencia que las producciones sobre el material de lectura trabajado en clase.

Fuente de datos y contextualización

Se analizaron 192 textos [párrafos] escritos por alumnos que cursaban las asignaturas Proceso de la Escritura I, del primer año del Profesorado de Inglés de la Universidad Nacional de Mar del Plata (UNMdP), y Lengua Inglesa I, del primer año de la carrera de Traductor Público de la Universidad CAECE, de la misma ciudad. Ambas materias pertenecen al área de habilidades lingüísticas de dichas carreras. En las dos asignaturas, los alumnos trabajan con nociones de coherencia y unidad textual en la escritura de textos y, en este caso, al momento de la recolección de datos, ambas asignaturas estaban siendo dictadas por el mismo docente.

Todos los alumnos que participaron del estudio escribieron dos párrafos: uno basado en el contenido trabajado en clase y otro sobre un tema de interés general que no había sido trabajado con anterioridad. Como se puede ver en la **tabla 1**, de los 192 textos analizados, 96 fueron escritos sobre un tema de interés general: *What were you afraid of when you were a child?* y 96 sobre una pregunta relacionada con el contenido del cuento *A Message from the Pigman: What was Eric afraid of?* En cada institución, 48 alumnos escribieron los dos textos, en diferentes días y en las mismas condiciones: en una de sus clases teóricas.

Tabla 1: Fuente, datos y contextualización

Textos	Grupo A: <i>What were you afraid of when you were a child?</i>	Grupo B: <i>What was Eric afraid of?</i>
Alumnos <i>Proceso de la escritura I</i> , UNMdP	48	48
Alumnos <i>Lengua Inglesa I</i> , UCAECE	48	48

Procedimiento para la recolección de datos

El análisis se estructuró en términos de las proposiciones que conformaban cada texto. Debido a que el término **proposición** no presenta un uso unívoco en todos los autores e investigadores en el área, en este trabajo se utilizará el término **proposición** como unidad de significado, siguiendo el razonamiento de T. Van Dijk (1980:27): “el significado que subyace en una cláusula u oración simple”. Se utilizará, también, el término **proposiciones erróneas** —*erroneous propositions*— presentado por Kaplan (1996) para considerar como erróneas las proposiciones que rompen o debilitan la unidad y la coherencia del texto.

Análisis de coherencia textual

Las relaciones importantes entre oraciones deben buscarse en el nivel semántico. [...] Así, pues, una secuencia de oraciones se considera coherente si estas oraciones satisfacen ciertas relaciones semánticas [...] Las proposiciones están relacionadas si los hechos denotados por ellas están relacionados (Van Dijk 1980:29).

Siguiendo la explicación de T. Van Dijk en su trabajo seminal *Estructuras y funciones del discurso* (1980), las nociones de **coherencia lineal y global** sirvieron como punto de partida para realizar el análisis de los textos. Se analizó la secuencia lógica que permite que una proposición se relacione con la que sigue o aquella que precede.

Análisis de los textos

Tres profesores con vasta experiencia en la enseñanza de la escritura en inglés en el nivel superior analizaron los textos. En una primera etapa, cada profesor trabajó con un grupo de textos en los que identificó la cantidad de ideas en cada párrafo e indicó si estos contenían proposiciones erróneas que debilitaban o rompían con la coherencia textual. Luego de esta etapa, los instructores se intercambiaron los textos para trabajar con un nuevo grupo de párrafos y, de esta manera, poder analizar las proposiciones que otro colega había identificado.

En una tercera y última etapa, los profesores trabajaron juntos para intercambiar ideas y llegar a un acuerdo en relación con la cantidad total de ideas encontradas y aquellas que resultaban erróneas y, por lo tanto, rompían con la coherencia textual.

Resultados

El análisis de coherencia en cada texto sobre un tema de interés general (*What were you afraid of when you were a child?*) arrojó los siguientes resultados: en un total de 96 textos, se contabilizaron 1122 proposiciones

en total, de las cuales 162 evidenciaron problemas de coherencia. Un primer cálculo para obtener datos estadísticos iniciales (**tabla 2**) muestra que el promedio de ideas de los párrafos fue de 11,68 ideas por texto, la mediana fue de 11 y el valor más recurrente, la moda, fue de 12.

En cuanto a las proposiciones erróneas —indicadores de problemas en la coherencia textual—, el promedio fue de 1,68. En la mayoría de los textos analizados en este grupo, una de las ideas incluidas debilitaba o rompía la coherencia textual, por eso el valor de la mediana y la moda es de 1.

Tabla 2: Primeros datos de los textos sobre tema de interés general

	N.º total de ideas	MEDIA	MEDIANA	MODA
IDEAS [proposiciones]	1122	11,68	11	12
PROPOSICIONES ERRÓNEAS	162	1,68	1	1

En cuanto a los 96 textos sobre el cuento *A Message From the Pigman*, el análisis arrojó los siguientes resultados: se contabilizaron un total de 1248 proposiciones, de las cuales 258 resultaron erróneas. En la **tabla 3** se puede observar que el número promedio de ideas por párrafo fue de 13, el valor de la mediana fue de 10,5 y el valor más recurrente fue de 12. En cuanto a las proposiciones que debilitaron la coherencia textual, el número total fue de 258, lo que representa un promedio de 2,68 ideas por texto. En este caso el valor más recurrente fue 2.

Tabla 3: Párrafos sobre *A Message from the Pigman*

	N.º total de ideas	MEDIA	MEDIANA	MODA
IDEAS	1248	13	10,5	12
PROPOSICIONES ERRÓNEAS	258	2,68	3	2

En cuanto a la comparación de textos entre los estudiantes de ambas instituciones (**tabla 4**), si bien se puede observar una diferencia en la

cantidad total de ideas incluidas en cada texto entre ambos grupos, posiblemente producto de la instrucción y el trabajo teórico sobre la escritura de párrafos, se escribieron textos con una media que ronda entre 10 y 12 ideas por párrafo, excepto en el caso de los textos sobre el cuento en la UNMDP, donde el promedio de ideas supera las 13.

Tabla 4: Comparación de datos entre grupos en ambas instituciones

Textos	UNMDP	UCAECE
Grupo A: tema de interés general	48 textos	48 textos
	612 ideas/proposiciones media > 12,75	510 ideas/proposiciones Media > 10,62
	70 proposiciones erróneas Media > 1,45	92 proposiciones erróneas Media > 1,91
Grupo B: cuento	48 textos	48 textos
	645 ideas/proposiciones Media > 13,43	603 ideas/proposiciones Media > 12,56
	117 proposiciones erróneas Media > 2,43	141 proposiciones erróneas Media > 2,93

Si se observa la cantidad de proposiciones erróneas en todos los grupos en ambas instituciones, se puede observar la misma tendencia: tantos los alumnos del Profesorado como los del Traductorado Público parecen haber tenido más dificultades con la coherencia textual cuando escribieron sobre el cuento.

Otra tendencia que se repite es la cantidad de ideas incluidas en los párrafos sobre el cuento en relación con los párrafos sobre el tema de interés general. En los dos grupos, muchos alumnos parecen haber incluido más información al escribir sobre el cuento. Estos resultados parecen ser consecuentes con gran parte de la bibliografía existente sobre escritura y modelos de composición escrita en inglés. Expertos en el área como Hayes (2012), Anderson (1993) y Bereiter y Scarmalia (1992) sostienen que al escribir sobre un tema se recupera información de la memoria a través de la activación de identificadores de tópicos. En el caso de los textos sobre el cuento, los estudiantes contaban con mucha más información común al haberlo leído y analizado en clase con anterioridad. Es posible que la

recuperación de información haya sido mucho más efectiva, aunque no tan eficiente en muchos casos.

Análisis de los resultados y conclusiones

Conociendo la dificultad recurrente que tienen muchos alumnos en el nivel superior para escribir textos coherentes en inglés, el presente trabajo gira en torno a la siguiente premisa: **cuando los alumnos escriben sobre temas de interés general, pero que se ajustan a la prosa retórica determinada, los textos presentan menos ideas que evidencian problemas de coherencia que las producciones sobre el contenido literario y material de lectura trabajado en clase.**

Si se considera el total de ideas en ambos grupos de textos —tema de interés general (grupo A) y contenido (grupo B)— se puede observar que, si bien en los dos casos se encontraron ideas que debilitaron o rompieron la coherencia textual, en el segundo grupo (B) se pudieron identificar más proposiciones erróneas en el desarrollo de los párrafos.

Grupo A: 1122 ideas >162 ideas que evidenciaban problemas de coherencia

Grupo B: 1248 ideas >258 proposiciones erróneas

También se podría argumentar que muchos de los textos del grupo B fueron más extensos, dado su número de ideas y, por consiguiente, el número de proposiciones erróneas aumentó. Sin embargo, esta idea no solo descubre un razonamiento un tanto falaz al proponer que siempre que se escribe más, más errores se pueden cometer, sino que en este caso los alumnos escribieron sobre el contenido de un cuento trabajado en clase, sobre una situación que es esencial en el desarrollo de la historia en cuestión. Por lo tanto, al recibir el tema, muchos estudiantes ya contaban con las ideas que debían incluir en el texto. De alguna manera, esto podría facilitar el proceso de composición. Si se simplifica la etapa de generación de ideas, entonces, el escritor novato podría prestarles más atención a otras etapas dentro del proceso. Siguiendo este razonamiento, podría ser

que, en muchos casos, al escribir sobre algo que ya han trabajado en clase, muchos estudiantes podrían encontrar menos dificultades para producir un texto coherente. Sin embargo, un análisis exhaustivo de las proposiciones incluidas en cada párrafo demostró, en este caso, que en la mayoría de estos textos había más de dos ideas que rompían con la concatenación y el desarrollo natural de ideas dentro del texto.

Si al recibir la instrucción los estudiantes ya contaban con ideas para incluir en el texto, y eso podría ayudar en las primeras etapas del proceso de escritura, ¿por qué los párrafos sobre contenido incluyeron una mayor cantidad de proposiciones erróneas? Claramente, los resultados de este estudio a pequeña escala no nos permiten responder a esta pregunta de manera contundente. Sin embargo, mediante el análisis de los textos se vislumbra una tendencia en la dirección opuesta. Los resultados dan cuenta de una dificultad existente para producir textos coherentes aun cuando se conoce el tema sobre el que se va a escribir y el contenido del texto resulta más que familiar.

Si bien para muchos docentes esta puede ser una premisa obvia, no debemos olvidar que en muchos cursos de escritura en inglés en el nivel superior se incluye una gran cantidad de contenido (material de lectura y literatura) porque se cree que uno de los beneficios de la lectura extensiva en el proceso de composición será ayudar a que los alumnos produzcan textos coherentes. De acuerdo con los resultados obtenidos, la familiaridad con el tema a escribir no siempre ayuda. Por el contrario, muchos alumnos parecen haber tenido más dificultad para escribir sobre aquello que ya conocían, y sobre lo que ya habían trabajado, que cuando escribieron sobre un tema de interés general que no habían visto previamente en clase.

Entonces, si bien los resultados de esta investigación no permiten aseverar que el contenido y la familiaridad con este pueden obstaculizar el desarrollo de la coherencia textual en inglés, ayudan a confirmar la complejidad de enseñar y aprender sobre mecanismos de coherencia textual y permite seguir indagando sobre la naturaleza del proceso de

composición con el propósito de base de mejorar las prácticas áulicas en el nivel superior.

Bereiter y Scardamalia (1987), en su libro *The Psychology of Written Composition*, teorizan sobre esta cuestión e indican que una de las principales dificultades en el proceso de composición de escritores novatos o inmaduros es lograr que los mecanismos cognitivos que se activan de manera autónoma cuando el estudiante compone puedan ser manipulados de manera ostensiva y consciente. Por otro lado, un escritor maduro los manipula de manera consciente y los utiliza como eje organizador para transformar el conocimiento y crear su texto. Esta es una de las diferencias esenciales de los dos modelos explicativos de composición escrita propuestos y descritos por estos autores, **decir el conocimiento** y **transformar el conocimiento**, que han sido mencionados con anterioridad en este trabajo.

Con este marco referencial, y reconociendo que el segundo modelo [**transformar el conocimiento**] debería ser el objetivo de muchos docentes que enseñan a escribir en inglés en el nivel superior, podría ser que el contenido, lejos de ayudar, obstaculice el pasaje de un modelo a otro. Es decir, la familiaridad con el contenido sobre el que se componen diferentes textos podría no ser tan útil cuando los alumnos inician su proceso de escritura. El hecho de que ya cuenten con todas o muchas de las ideas podría no simplificar el proceso de composición en el estudiante si este, por su condición de escritor novato o inmaduro, se centra en **decir su conocimiento**. Cuando esto sucede, los mecanismos de coherencia textual que se activan pueden seguir funcionando de manera autónoma, en un alto nivel de abstracción, independientemente del tema sobre el cual se escribe.

Sobre este modelo, **decir el conocimiento**, Bereiter y Scardamalia (1992:4) argumentan lo siguiente:

[...] Este proceso se inicia por medio de pistas deducidas de la propia tarea asignada. A pesar de que este proceso no garantiza que toda la información activada sea pertinente, hay

una tendencia implícita a la [pertinencia...] Por lo tanto, el texto producido por medio de este proceso exime al escritor de la necesidad de un control o un plan [coherente...] se advertirá que en el modelo “decir el conocimiento”, la coherencia y la buena forma no dependen de la aplicación deliberada o consciente del conocimiento sobre el mundo o sobre los géneros literarios. Sino que éstas resultarían de procesos automáticos puestos en marcha gracias a esta actividad.

Entonces, si los alumnos de primer año que participaron en este estudio, en tanto escritores novatos, tendieron hacia la coherencia textual en su proceso de composición y ya tenían las ideas, ¿por qué los resultados de este trabajo a pequeña escala dan cuenta de ciertas dificultades para escribir textos coherentes?

La ayuda que se les brinda a los alumnos al pedirles que compongan sobre temas trabajados en clase, sobre el contenido de cuentos y novelas, sobre ensayos y artículos leídos, lejos de mejorar las condiciones mediante las cuales los estudiantes planifican su texto, podría simplificar el proceso de composición y automatizar aún más los mecanismos de coherencia textual que surgen cuando se activa lo que Anderson (1983:2) denomina “proceso de activación propagadora, utilizar en la composición información que existe en la memoria”. Es decir, el contenido sobre el cual se escribe y la familiaridad con este podrían funcionar como una red de contención que permite que los alumnos no se frustren ante la complejidad de componer un texto en inglés. Sin embargo, para pasar al modelo en el cual se transforma el conocimiento y se produce un texto maduro y sólido, ese mismo contenido podría convertirse en una trampa que no permite activar procesos de indagación y actividades cognitivas más avanzadas mediante las cuales los mecanismos de coherencia textual se ponen de manifiesto en la toma de decisiones en cada etapa del proceso de composición, por ejemplo, al generar, sopesar y secuenciar ideas, y decidir cómo desarrollarlas teniendo en cuenta el texto, el lector y el contexto.

Las preguntas que surgen al analizar los resultados de este trabajo giran en torno a las prácticas contenidistas en la clase de inglés y a la necesidad de ayudar a los alumnos en el nivel superior a internalizar y poder poner en práctica nociones complejas como los mecanismos de coherencia textual. Debido a que los textos escritos sobre el contenido trabajado en clase presentan una mayor cantidad de ideas que debilitan o rompen con la coherencia textual, ¿qué pasa, entonces, con la utilidad y los beneficios de la lectura extensiva en inglés para enseñar a escribir? ¿Qué sucede con la necesidad de incluir contenido como artículos de lectura, cuentos y novelas que funcionen como fuente de exposición, modelos de prosa y estilo, y aproximación al proceso de escritura en inglés?

Claramente, la exposición al idioma resulta tan útil como beneficiosa y no debería cuestionarse. El problema, sin embargo, surge cuando la complejidad del proceso de composición en inglés se ve reducida a una práctica contenidista en la que los alumnos leen, analizan textos y después escriben sobre el contenido de ese material de lectura. En muchos casos, la complejidad inherente a entender y poder desarrollar pilares conceptuales como la coherencia textual se ve reducida a modelos o estructuras de desarrollo que, como dicen García Negroni y Hall (2010), sirven solo para aprender el contenido de un determinado curso, taller o materia, pero no contribuyen al proceso de composición como tal.

Podría ser que, en algunos casos, el conocimiento del contenido controle la habilidad de desarrollar un texto coherente. De acuerdo con los modelos propuestos por Scardamalia y Bereiter (1992), las prácticas contenidistas podrían no ayudar a muchos estudiantes a ascender al segundo modelo. Cabe destacar que ese segundo modelo—**transformar el conocimiento**—debe ser el objetivo primordial de los profesores de escritura en inglés en el nivel superior.

Referencias bibliográficas

Anderson, J. R. (1983). A spreading activation theory of memory. *Journal of Verbal Learning & Verbal Behavior*, 22 (3), pp. 261-295. [http://doi.org/10.1016/S0022-5371\(83\)90201-3](http://doi.org/10.1016/S0022-5371(83)90201-3)

Bereiter, C. y Scardamalia, M. (1987). *The psychology of written composition*. Hillsdale: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.

Carlino, P. (2005). *Escribir, leer y aprender en la universidad. Una introducción a la alfabetización académica*. Buenos Aires: Fondo de cultura Económica.

Carlino, P. (2009). Leer y escribir en la universidad, una nueva cultura. ¿Por qué es necesaria la alfabetización académica? *Página y Signos*, 3 (5), pp. 13-52.

Hall, B. y López, M. I. (2011). Discurso académico: manuales universitarios y prácticas pedagógicas. *Lingüística y Literatura*, 23, pp. 167-192.

Hayes, J. (2002). A new framework for understanding cognition and affect in writing. En R. Indrisano y J. R. Squire (Eds.). *Perspectives on writing: Research, theory and practice*. Newark, DE: The International Reading Association.

Hayes, J. (2012). Modeling and remodeling writing. *Written Communication*, 29 (3), pp. 369-388. Recuperado de <https://journals.sagepub.com/doi/10.1177/0741088312451260>

Hayes, J. R. y Flower, L. S. (1986). Writing research and the writer. *American Psychologist*, 41 (10), pp. 1106-1113. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.41.10.1106>

Hjortshoj, K. (2001). *The transition to college writing*. Boston, MA: Bedford, St. Martin's.

Huck, G. (2015). *What is good writing?* Nueva York: Oxford University Press.

Hyland, K. (2009). *Teaching and Researching Writing*. Harlow: Pearson Education Limited.

Kaplan, R. B. (1966). Cultural thoughts patterns in inter-cultural education. *Language Learning*, 16, pp. 11-25.

Krashen, Stephen (2004) *The Power of Reading: Insights from the Research*. Westport, CT: Libraries Unlimited Print.

Liangprayoon, S., Chaya, W. y Thep-ackraphong, T. (2013). The effect of topical structure analysis instruction on university students' writing quality. *English Language Teaching*, 6 (7), pp. 60-71. Recuperado de <https://www.sciencedirect.com/>

Scardamalia, M. y Bereiter, C. (1992). Dos modelos explicativos de los procesos de producción escrita. *Infancia y aprendizaje*, 58, pp. 43-64.

Van Dijk, T. (1980). *Estructuras y Funciones del Discurso. Una Introducción Interdisciplinaria a la Lingüística del Texto y a los Estudios del Discurso*. México: Siglo XXI Editores.