

▶ En el aula

El proceso de construcción de la escritura en inglés como lengua extranjera

MARTA BRAYLAN

Especialista en Psicopedagogía. Asesora pedagógica en escuelas de gestión privada.

DOLORES BERETERBIDE

Profesora de Nivel Inicial. Docente en escuelas de gestión privada en el Nivel Inicial y primario.

Introducción

Resulta difícil observar el proceso de escritura de una lengua extranjera cuando se aplican enfoques tradicionales de enseñanza de idiomas. En estos casos, los alumnos copian y completan ejercitaciones y rara vez realizan escrituras espontáneas generadas a partir de la necesidad de comunicar o expresar una idea. Por lo tanto, lo que puede observarse más generalmente es la mera copia de dictados, o textos adaptados para enseñar estructuras gramaticales en una determinada secuencia. En esas oportunidades, el proceso de escritura que vemos es mucho más lento, artificial y pautado.

Sin embargo, Krashen (1985) y McLaughlin (1984) concluyeron en sus investigaciones que la adquisición de una segunda lengua se desarrolla mejor cuando, del mismo modo que sucede con la primera, el aprendizaje se realiza en contextos donde la fuerza central de motivación es la negociación de significados y no la corrección de la forma. Como indicó Goodman (1989), deben crearse oportunidades para que

los alumnos utilicen el lenguaje de un modo funcional, contextualizado y auténtico. En ese sentido, es posible que esto mismo ocurra con la adquisición de una lengua extranjera. En efecto, los autores mencionados sugieren que se obtendrán los mejores resultados en aquella clase donde la lengua se presenta de forma natural, con sentido y relevancia, y no determinada por una secuencia de módulos gramaticales que deben ser reconocidos y aprendidos, tal como se observa en la mayoría de los cursos de idiomas.

De acuerdo con estas ideas orientadoras, en este trabajo observaremos cómo se desarrolla el proceso de escritura en alumnos hispanohablantes que aprenden inglés como lengua extranjera, en contextos de enseñanza centrados en proyectos o unidades de investigación, donde la literatura y la integración con los contenidos aprendidos en la lengua materna juegan un rol protagónico. El objetivo es demostrar que al trabajar de este modo es más probable presenciar un desarrollo natural del proceso de escritura en inglés como lengua extranjera.

¿Por qué la integración con los contenidos ya estudiados en lengua materna?

El niño puede transferir a una nueva lengua el sistema de significados que ya posee en su propio idioma (Vigotsky, 1962; Cummins, 1981), ya que las habilidades académicas, la formación de conceptos, el conocimiento de contenidos y las estrategias de aprendizaje desarrolladas en el primer idioma se transfieren a la segunda lengua (Collier, 1995). Por otro lado, existe evidencia de que los niños que aprenden una segunda lengua alcanzan mayor éxito en ella cuando se estimula el desarrollo de conceptos en su lengua materna (Krashen y Biber, 1988; Troike, 1979; Willig, 1985; Carrasquillo, 1993). Se podría pensar que ocurre algo similar cuando se enseña una lengua extranjera estimulando el desarrollo de conceptos en ella y articulando pedagógicamente los contenidos curriculares de ambos idiomas.

El conocimiento previo que poseemos acerca del mundo que nos rodea forma la estructura a través de la cual evaluamos e incorporamos

nueva información. Es en este sentido que en nuestra propuesta se articulan los contenidos que los niños estudian en su lengua materna con los de la lengua extranjera, para hacer uso de ellos como un interesante y rico saber previo.

Por otro lado, para que el proceso de escritura se presente de manera natural, es necesario aplicar un enfoque donde los niños puedan expresar sus ideas, donde la necesidad de comunicarse o expresarse sea la prioridad. Esto dará lugar, entre otras cosas, a la comparación, la metacognición y el conflicto sociocognitivo, siempre con un propósito claro y relevante. De este modo, escribir y leer, recibir comentarios sobre las producciones, exponer y verificar sus hipótesis sin miedo al error, animarse a ser autores y comprometerse de lleno con el aprendizaje son hechos que pueden ocurrir con naturalidad, y a diario, en el aula. Creemos, y es lo que este artículo se propone mostrar, que eso se puede lograr con mayor facilidad al trabajar temas relacionados con los contenidos disciplinares ya desarrollados en lengua materna. En efecto, autores como Bruner (1984), Goodman (1986) y Weaver (1988) sugieren que es beneficioso que los alumnos escriban acerca de los contenidos del aprendizaje y sostienen cuán fundamental es el aprendizaje significativo.

Por último, una consideración sobre el aprendizaje de lengua extranjera: a lo largo de los años –y aunque se aplique con poca frecuencia en las aulas– se ha destacado la importancia de que las clases de idioma se desarrollen a través de la resolución de problemas, estimulen la interacción entre los alumnos y presenten unidades de estudio a través del currículo que faciliten la adquisición natural del idioma conjuntamente con el desarrollo académico y cognitivo del alumno (Ellis, 1985; Enright & McCloskey, 1988; Freeman y Freeman, 1992; Goodman y Wilde, 1992; Swain, 1985; Wong Fillmore, 1991).

Es bajo este horizonte de planteos y propuestas teóricas que se ha construido la propuesta que relataremos: al poner énfasis en la comunicación significativa, articulando temáticas ya estudiadas en español, pudimos estimular a los niños para expresarse y escribir en inglés sobre Ciencias Sociales, así como puede hacerse para cualquiera de las otras disciplinas que forman parte del currículo.

¿Por qué trabajar con proyectos significativos integrando los saberes previos con la exposición literaria y los distintos tipos de texto?

El aprendizaje de una lengua extranjera implica una gran exposición al idioma, ya que eso permite la elaboración de hipótesis sobre su funcionamiento sin centralizar los esfuerzos en la enseñanza de la gramática. Es aquí donde la literatura posee el rol protagónico porque el contacto con cuentos e historias auténticas provee una exposición natural y significativa al idioma, así como un contexto que puede utilizarse también como conocimiento previo.

En esta experiencia se ha trabajado con cuentos ya conocidos o con aquellos que aportan a la temática elegida, inician un debate, ofrecen otras perspectivas, etc. Para la clase de inglés hemos elegido además los distintos tipos de textos que se han leído y aprendido en lengua materna, siguiendo a Rigg y Hudelson (1986). Estos autores señalan que usualmente los géneros literarios tienen la misma forma en diferentes idiomas y sugieren utilizar aquellos que son conocidos por los alumnos en su lengua materna.

Una de las experiencias

Relataremos entonces una de las experiencias en la cual hemos presenciado el interesante proceso de lectoescritura en inglés como lengua extranjera en niños que viven en un país de habla hispana.

Hemos observado trabajos de 21 niños que cursan el primer año de educación general básica con una carga de horaria de enseñanza del idioma inglés de 9 horas semanales, en una escuela privada de la Ciudad de Buenos Aires, Argentina.

Los docentes de inglés de esta institución trabajan conjuntamente con sus pares pedagógicos de lengua materna (español) para organizar proyectos creativos y significativos donde los contenidos, los tipos de textos y la literatura están articulados.

En esta oportunidad, los trabajos de escritura que mencionaremos forman parte de un proyecto

que trata las diferencias de la vida en el campo y la vida en la ciudad. Este tema fue elegido como contenido en la clase de inglés porque los alumnos habían leído cuentos y desarrollado un proyecto sobre su ciudad como parte del currículo de Ciencias Sociales en español. (En estas clases, la docente siempre habla en inglés y todas las actividades se realizan en ese idioma. Aunque los niños pueden opinar en español, se los estimula a expresarse oralmente en inglés. Se utiliza el español solo cuando una explicación o aclaración provee conocimientos previos que hacen que los nuevos conocimientos sean más comprensibles; véase al respecto Krashen, 2006).

Para comenzar, se les propuso a los niños conversar sobre las diferencias de la vida en el campo y en la ciudad. A medida que se desarrollaba la clase, los niños manifestaron no conocer tanto sobre la vida en el campo y acordaron hacer entrevistas a sus familias y conocidos sobre esta temática, leer libros y buscar información en Internet.

En los siguientes encuentros, se leyeron diversos relatos en inglés que transcurren en el campo y en la ciudad, lo que aportó datos interesantes para abrir la discusión y realizar comparaciones. El grupo siguió realizando variadas actividades orales, incluyendo un intenso *brainstorming* que culminó en una pregunta central: ¿es aburrida la vida en el campo?

A continuación, y a partir de la información obtenida y discutida dentro y fuera del aula, se exploraron las diferencias y similitudes entre la vida de los niños del campo y las experiencias propias de los alumnos, en la ciudad. Se compararon diversos temas: la ropa que visten, los juegos que desarrollan, el empleo del tiempo libre, la clase de escuelas a las que asisten, las viviendas, los medios de comunicación, y otros. Los chicos escribieron y clasificaron toda la información.

Finalmente, los niños y la docente se propusieron armar un libro y, con ese fin, inventaron dos personajes: Emily, que vive en el campo y Johnny, que vive en la ciudad. Es precisamente de las comparaciones que los niños realizaron que surgen las escrituras que analizaremos a continuación.

Cabe destacar que se trata de niños que no hablan inglés en sus hogares ni están expuestos

al idioma fuera del contexto escolar. En la escuela han tenido contacto con el idioma inglés desde los 3 años, con una carga horaria inferior a las 6 horas semanales. Sin embargo, observamos que al trabajar de esta manera el proceso de escritura en lengua extranjera parece estar absolutamente relacionado con el proceso individual de desarrollo de la lectoescritura de cada niño en su lengua materna.

Con el objetivo de estudiar más en profundidad el trabajo de estos alumnos, observamos muestras de escritura en inglés y en castellano considerando los estadios o momentos descriptos en los trabajos sobre alfabetización en niños

hispanoparlantes de Ferreiro y Teberosky (1979; 1982). Al observar las muestras corroboramos que, inicialmente, el niño aplica hipótesis similares para la lengua materna y la lengua extranjera (véanse las figuras 1 a 3). En consecuencia, si el niño se encuentra en la etapa silábica o presilábica en español, por lo general utilizará la misma hipótesis para el inglés. Se observa que al principio, al igual que con el español, relacionan lo escrito con lo auditivo (fonema con grafema), españolizando de algún modo el inglés. Esto parece resultarles sencillo: lo complicado sería aplicar una hipótesis diferente para el inglés. Tal como lo observó Escamilla (2000) no se registra una confusión, sino la aplicación de la misma fórmula para ambos idiomas. Parece quedar claro que esta suerte de “teoría” de semejanza a la que arriba el niño es el inicio del camino que debe recorrer.



Figura 1

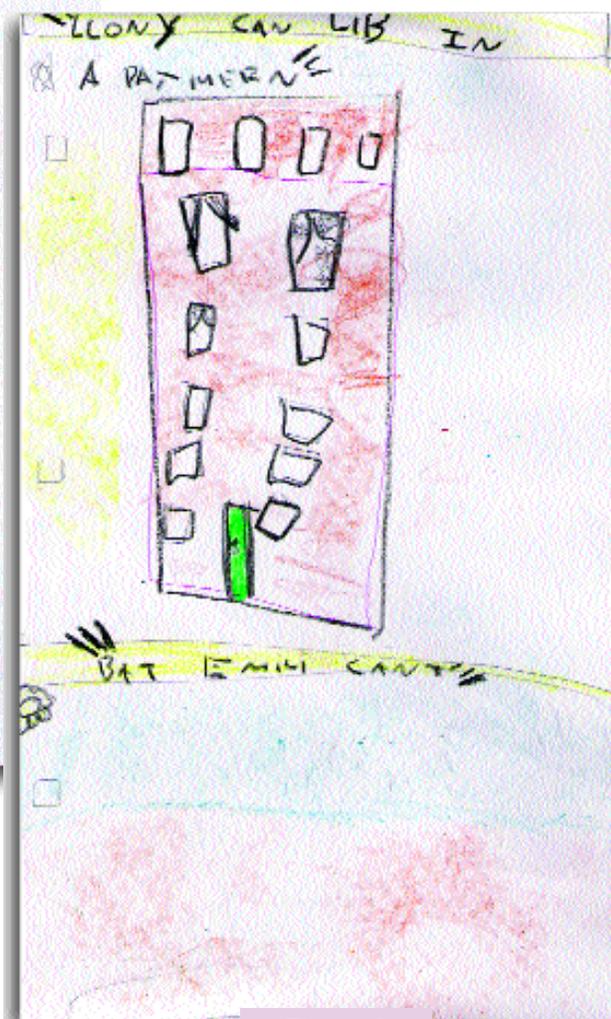


Figura 2



Figura 3

El proceso de escritura en inglés como lengua extranjera estaría entonces estrechamente ligado al proceso individual de escritura en lengua materna. Se observa que generalmente es a partir de la etapa alfabética (en su lengua materna) donde los niños comienzan a reflexionar con más detalle sobre las particularidades del idioma extranjero. Juntamente con una adecuada intervención docente, que expone al alumno a la confrontación con la propia producción, a la lectura con un objetivo, y a la resolución de situaciones problemáticas, el niño comienza a darse cuenta de que en realidad el sonido y la escritura no coinciden en inglés como en español. Es en este momento donde se observan intentos de *inventar* la escritura en inglés sin utilizar la hipótesis de la correspondencia entre fonema y grafema como en español, tal como se ve en las siguientes imágenes (figuras 4, 5 y 6).

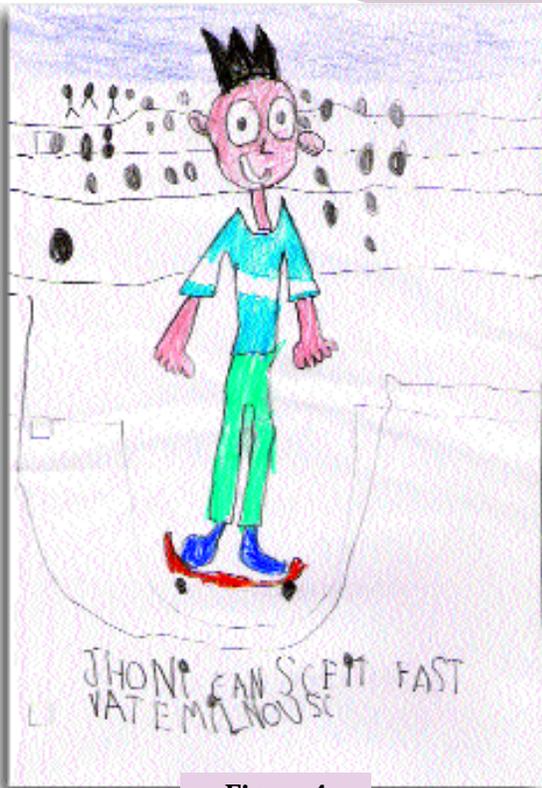


Figura 4

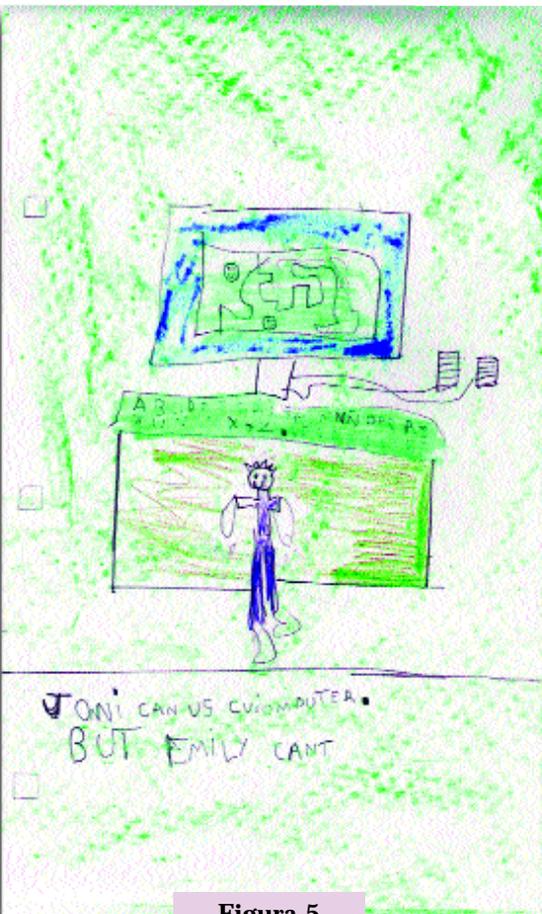


Figura 5

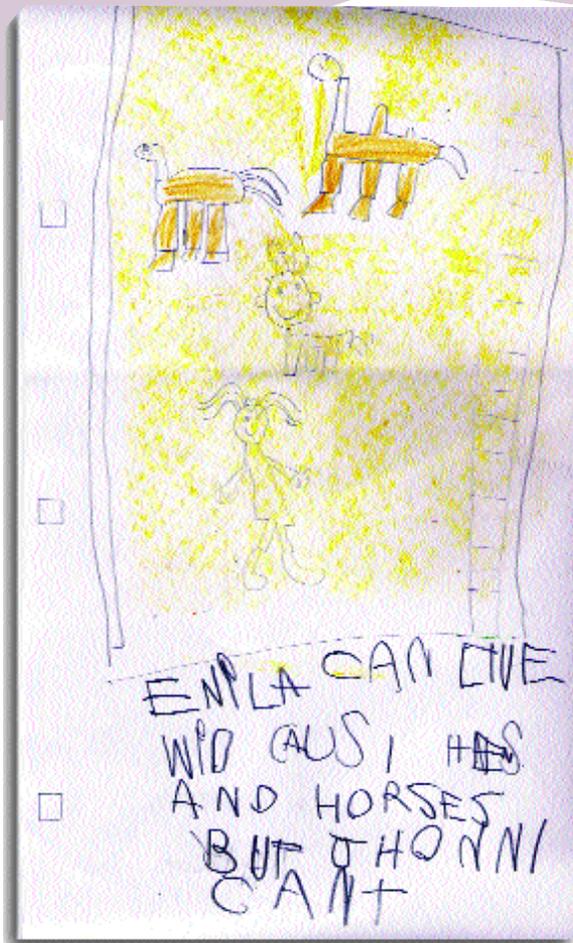


Figura 6

Como se puede ver, las palabras inventadas y el hecho de que se incluyen letras típicas del inglés como *y*, *w* y doble *n* muestran el conocimiento que los niños tienen de la lengua extranjera, así como su comprensión acerca del proceso de escritura.

A la luz de estas observaciones, es de vital importancia tomar en consideración para la enseñanza de una lengua extranjera ciertos aspectos que permitan arribar a un proceso natural del desarrollo de la lectoescritura en particular y de la adquisición del idioma inglés como lengua extranjera, en general.

Las siguientes son algunas sugerencias para el aula:

- Contemplar los contenidos aprendidos en lengua materna como una gran fuente de conocimiento previo que provee contexto y significado.

- Ofrecer la posibilidad de realizar proyectos articulando los conceptos adquiridos en español en otras disciplinas integrados con textos literarios.
- Provocar constante interés y desafiar a los niños mediante la investigación, la comparación, la reflexión y la discusión con pares.
- Exponer a los chicos a gran cantidad de lecturas auténticas en inglés para proveer un marco significativo.
- Fomentar la creatividad y la libre expresión de ideas y opiniones, creando el espacio y el clima necesarios para ese fin.
- Intervenir tolerando los errores constructivos, observando el proceso y presentando conflictos y desafíos cognitivos.
- Considerar los idiomas como vehículos para arribar a aprendizajes superiores.

Este artículo fue recibido en la redacción de LECTURA Y VIDA en junio de 2006 y aceptado en setiembre del mismo año.

Referencias bibliográficas

- Bruner, J. (1984). Language, mind and reading. En H. Goelman, A. Oberg. y F. Smith (eds.). **Awakening to Literacy**. Exeter, NH: Heineman.
- Carrasquillo, A. (1993). Whole native language instruction for limited-english-proficient students. En A. Carrasquillo y C. Hedley (eds.). **Whole Language and the Bilingual Learner**. Norwood, N. J.: Ablex Publishing Co..
- Collier, V.P. (1995). Acquiring a second language for school. **Directions in Language & Education National Clearinghouse for Bilingual Education**, 1 (4).
- Cummins, J. (1981). The role of primary language development in promoting success for language minority students. En **Schooling and Language Minority Students: A Theoretical Framework**. Los Ángeles: Evaluation, Dissemination and Assessment Center, California State University.
- Ellis, R. (1985). **Understanding Second Language Acquisition**. Oxford: Oxford University Press.
- Enright, D.S. y McCloskey, M.L. (1988). **Integrating English: Developing English Language and Literacy in the Multilingual Classroom**. Reading, MA: Addison-Wesley.

- Escamilla, K. (2000, abril). Bilingual means two: Assessment issues and early literacy and Spanish-speaking children. Trabajo presentado en **Research Symposium on High Standards in Reading for Students From Diverse Language Groups: Research, Practice & Policy**. Washington DC, Estados Unidos.
- Ferreiro, E. y Teberosky, A. (1979). **Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño**. México DF: Siglo XXI.
- Ferreiro, E. y Teberosky, A. (1982). **Literacy Before Schooling**. Nueva York: Heinemann.
- Freeman, Y. S. y Freeman, D. E. (1992). **Whole Language for Second Language Learners**. Portsmouth, NH: Heinemann.
- Gammill, D. (2006). Learning the write way. **The Reading Teacher**, 59 (8), 754-762.
- Gibbons, P. (2002). **Scaffolding Language, Scaffolding Learning: Teaching Second Language Learners in the Mainstream Classroom**. Portsmouth, NH: Heinemann.
- Goodman, K. (1986). **What's Whole in Whole Language?** Ontario: Scholastic-TAB. En español: **El lenguaje integral**. Buenos Aires: Aique.
- Goodman, K.; Goodman, Y. y Hood, W. (eds.) (1989). **The whole Language Evaluation Book**. Portsmouth, NH: Heinemann.
- Goodman, Y. M. y Wilde, S. (eds.) (1992). **Literacy Events in a Community of Young Writers**. New York: Teachers College Press.
- Krashen, S. (1985). **The Input Hypothesis: Issues and Implications**. Nueva York: Longman.
- Krashen, S. y Biber, D. (1988). **On course: Bilingual Education's Success in California**. Sacramento, CA: California Association for Bilingual Education.
- Krashen, S. (2006). Is first language use in the Foreign language classroom good or bad? It Depends. En **The International Journal of Foreign Language Teaching**, Invierno, 9.
- Krashen, S. (2006). **Explorations in Language Acquisition and Use**. Portsmouth, NH: Heinemann
- Mc Laughlin, B. (1984). **Second Language Acquisition in Childhood: Preschool Children**. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Rigg, P. y Hudelson, S. (1986). One child doesn't speak English. **Australia Journal of Reading**, 9, 116-125.
- Rubin, R. y Galván Carlan, V. (2005). Using writing to understand bilingual children's literacy development. **The Reading Teacher**, 58(8), 728-739.
- Swain, M. (1985). Communicative competence: Some roles of comprehensible input and comprehensible output in its development. En S. Gass y C. Madden (eds.). **Input in Second Language Acquisition**. Cambridge, MA: Newbury House.
- Troike, R. C. (1979). Research evidence for the effectiveness of bilingual education. **NABE Journal**, 3, 13-24.
- Vygotsky, L.S. (1962). **Thought and Language**. Cambridge, MA: MIT Press. En español: **Pensamiento y lenguaje**. Buenos Aires: La plèyade.
- Weaver, C. (1988). **Reading Process and Practice: From Sociopsycholinguistics to Whole Language**. Portsmouth, NH: Heinemann.
- Willig, A. C. (1985). A meta-analysis of selected studies on the effectiveness of bilingual education. **Review of Educational Research**, 55(3), 269, 317.
- Wong Fillmore, L. (1991). Second language learning in children: A model of language learning in social context. En E. Bialystok (ed.). **Language Processing in Bilingual Children**. Cambridge: Cambridge University Press.

52^a Convención Anual

TORONTO, ONTARIO, CANADÁ

13 al 17 de mayo de 2007

**“Alfabetización
sin fronteras”**



Asociación Internacional de Lectura
800 Barksdale Road, P.O. Box 813
Newark, DE 19714-8139, Estados Unidos
www.reading.org