

Reflexiones en torno a las relaciones entre la oralidad y la escritura en la enseñanza de inglés como lengua de comunicación internacional en Argentina

Reflections on the Links between Speaking and Writing Skills in the Teaching of English as a Language of International Communication in Argentina

Marcela Calvete¹

Adriana Livia Caamaño²

Resumen

En tanto las diversas conceptualizaciones acerca de la oralidad y la escritura tienen implicancias significativas en las prácticas de enseñanza de las lenguas, el análisis de las interrelaciones entre ambas resulta relevante. Por este motivo, nos proponemos examinar sus especificidades y problematizar los vínculos entre estas dos modalidades. Nos interesa explorar las propuestas pedagógicas para el desarrollo de destrezas de oralidad y escritura que ofrecen algunos de los libros de texto de mayor circulación destinados a la enseñanza del inglés como lengua de comunicación internacional en Argentina, las conceptualizaciones que subyacen a dichas prácticas y los vínculos que se establecen entre ellas.

Palabras Clave: oralidad; escritura; conceptualizaciones; enseñanza del inglés

Summary

Since the various conceptualizations about oral and written language have significant implications in language teaching practices, the analysis of the interrelationships between them becomes relevant. For this reason, we propose to examine their specificities and to problematize the links between these two modalities. We are interested in exploring the pedagogical proposals for the development of speaking and writing skills in some of the most widely used textbooks for the teaching of English as a language of international communication in Argentina, the conceptualizations

that underlie these practices and the links established between them.

Keywords: Speaking; Writing; Conceptualizations; English Teaching

Fecha de Recepción: 04/08/2021
Primera Evaluación: 05/10/2021
Segunda Evaluación: 22/10/2021
Fecha de Aceptación: 24/10/2021

Introducción

Las propuestas pedagógicas para la enseñanza tanto de la lengua materna como de la lengua extranjera ponen de manifiesto distintas conceptualizaciones en torno a la oralidad y la escritura. Es entonces necesario problematizar las relaciones entre ellas, evitando la simplificación que supondría considerarlas en términos de oposición (Báez, 2000) para así abordar estas modalidades de lenguaje teniendo en cuenta sus especificidades (en cuanto a su organización y función) y reconociendo al mismo tiempo su estrecha e indisoluble relación.

El caso de las lenguas extranjeras demuestra claramente que la escritura no se desprende de la oralidad, que “hablar bien” no es una condición necesaria para desarrollar la lectura y la escritura (Ferreiro, 2007). Se trata de un contexto en el que los estudiantes comienzan a desarrollar ambas habilidades en paralelo; es decir, que se plantea “la construcción simultánea de la oralidad y la escritura” (Ferreiro 2002 p.12). En algunos casos, incluso, se trabaja exclusivamente sobre una de las dos modalidades: en los cursos de conversación para viajeros no se considera la escritura y en determinados cursos de lectura comprensiva para profesionales se deja de lado la oralidad.

El objetivo de la enseñanza de las lenguas extranjeras ha ido variando a través de la historia reflejando de algún modo cuestiones lingüísticas, políticas, sociales y culturales. A finales del siglo XIX surgieron distintos métodos para la enseñanza de las lenguas extranjeras, cada uno de ellos ligado a una determinada concepción de lengua y a un abordaje distinto de las competencias lingüísticas. Hacia fines del siglo XX se subrayó la necesidad de trabajar sobre las cuatro habilidades comunicativas tanto en lengua madre como en lenguas extranjeras, a partir de la concepción de lengua como herramienta de comunicación (Camps, 2005). Se producen entonces interfaces que revelan la profunda interacción entre las habilidades de leer, escuchar, hablar y escribir.

Tal como lo señala Halliday (1985), la lengua escrita y la oral suelen cumplir distintas funciones en la sociedad y, como la escritura se asocia a usos más prestigiosos, a menudo los docentes consideran la lengua escrita como el medio de aprendizaje más “respetable”. Además, en tanto forma histórica de objetivación de la lengua, la escritura cumple una función metalingüística. Por lo tanto, cuando se trata de una lengua extranjera cuya modalidad oral no se domina, la escritura ofrece un modelo de lengua al cual recurrir. Esto explica el hecho de que el desarrollo de la oralidad quede muchas veces relegado en las aulas, donde el énfasis se centra en lo escrito.

En este trabajo nos proponemos reflexionar acerca de las especificidades de la oralidad y la escritura para luego examinar el material destinado a la enseñanza del inglés como lengua de comunicación internacional en Argentina. Es nuestra intención

explorar en los libros de textos de mayor circulación, las propuestas de prácticas de oralidad y escritura, las conceptualizaciones que subyacen a tales prácticas y las interfaces entre ellas.

Acerca de las especificidades de la escritura y la oralidad

Antes de abocarnos al análisis de las relaciones entre la oralidad y la escritura en la enseñanza de lenguas extranjeras, nos parece pertinente examinar las especificidades de cada una de ellas. Por mucho tiempo se ha considerado a la lengua hablada como un código oral y a la lengua escrita como un código gráfico. Se suponía que ambas codificaban el mismo objeto: la lengua. Según Benveniste (en Ferreiro 2002), esta perspectiva consideraba a la lengua como un dato previo, presuntamente homogéneo y no sujeto a la influencia de los códigos.

Muy por lo contrario, la escritura no es un simple instrumento, desprovisto de existencia autónoma y encargado exclusivamente de hacer una transposición de la lengua sin ejercer ninguna influencia sobre ella. Aunque por mucho tiempo se la haya tratado como tal, no es, en palabras de Ferreiro “una imperfecta técnica de transcripción de sonidos en grafías” (2007b, p. 20). No se trata de un código como es el caso del Braille, Morse o el Alfabeto Fonético Internacional (IPA). Los códigos son el resultado de construcciones racionales, son utilizados por un número limitado de especialistas, no tienen ortografía y poseen correspondencias unívocas. Es decir, los códigos presentan relaciones estables entre un signo y su interpretación y por lo tanto no incluyen signos ambiguos que puedan ser interpretados de diferentes maneras en distintos momentos o situaciones. Además, la escritura no es una construcción individual sino colectiva. Se trata del resultado de siglos de desarrollo, y de múltiples y variados usuarios que han ido dejando sus huellas en las marcas gráficas. Es un producto histórico y por lo tanto carece de las características que tienen los códigos. La escritura tiene ortografía porque sus reglas de correspondencia no son unívocas, una letra puede corresponder a más de un sonido o un mismo sonido puede ser escrito de varias maneras. Es verdad que las escrituras de tipo alfabético tienden a representar diferencias sonoras entre los significantes pero las escrituras en su desarrollo histórico se convirtieron en sistemas mixtos que no reflejan exclusivamente las diferencias sonoras. Así, por ejemplo, los espacios que dejamos entre las palabras al escribir no representan ausencia de sonido, el uso de mayúsculas no indica ningún cambio sonoro sino que son indicadores semánticos en el caso de nombres propios o sintácticos en el caso del inicio de la oración. La puntuación forma también parte del sistema gráfico pero nada tiene que ver con los fonemas: el signo de exclamación, la coma, las comillas pueden apenas proveer equivalentes aproximativos de varios tipos de fenómenos orales. Como señala D. Olson (en Benveniste, 1998), no tenemos conciencia de las limitaciones de representación que tiene la escritura. Además, como

es utilizada por diferentes personas en el mundo ya no refleja adecuadamente la lengua oral y está más cerca de ciertas variedades lingüísticas que de otras. De todos modos, aunque ya no refleja la lengua oral de ningún grupo en particular, constituye un instrumento de comunicación y un elemento de identificación que señala lo que todos esos grupos de habla tienen en común.

Por otro lado, la noción de oralidad, a decir de Benveniste (1998), suele estar ligada a los aspectos negativos de la lengua. Se la relaciona con errores, inacabamientos, variedades de los barrios bajos, etcétera. Sin embargo, la oposición entre lo hablado y lo escrito va mucho más allá. Las producciones de lengua hablada son muy ocasionalmente productos terminados. En el uso conversacional, la lengua hablada deja ver las etapas de su confección. Se producen, por ejemplo, tanto apilamientos de elementos paradigmáticos como idas y vueltas sobre el eje de los sintagmas. Al hablar, se buscan las palabras y a menudo se enumeran varias que no permiten avanzar el discurso, sino que lo dejan en un mismo emplazamiento paradigmático, antes de encontrar la adecuada. Como en la oralidad no es posible borrar lo que se acaba de decir, se mantienen todos los ensayos léxicos. Inclusive, un interlocutor puede venir en auxilio de esta búsqueda. Otra característica muy notable es que mientras que en la escritura, los sintagmas están hechos para ser leídos del principio al fin, en la oralidad un hablante puede volver atrás sobre lo ya enunciado, ya sea con el objetivo de completarlo o modificarlo.

Benveniste (1998) menciona también la facilidad de la lengua hablada para introducir oraciones incisivas. Los hablantes pueden interrumpir el hilo sintáctico de su discurso, memorizar la parte ya expresada, colocar incisivas, y retomar el hilo. Las incisivas no son raras en las conversaciones y son muy frecuentes en los monólogos. El pensamiento procede por impulsos discontinuos, haciendo desfilar rápidamente varios tipos de respuestas. Los titubeos y las respuestas erróneas, lejos de ser residuos que habría que desechar, son las vías de acceso a estos funcionamientos. Estas tres características esenciales, acumulaciones paradigmáticas, idas y vueltas sobre el eje de los sintagmas e incisivas, son procedimientos ajenos a lo escrito. En lo escrito, por lo contrario, siempre se puede volver hacia atrás. Esto es imposible de hacer en el lenguaje hablado, excepto con un comentario metalingüístico: “me he expresado mal”, “no”, “quise decir”, etc. Sucede que lo escrito, tal como sostiene Lebrave (1983 en Teberosky y Tolchinsky, 1992), produce un objeto que no se encuentra en el tiempo sino con el espacio gráfico. Los textos escritos son el resultado de un proceso que involucra elecciones y sucesivas revisiones, pero que se materializa finalmente en un producto acabado.

Sin embargo, como señala Camps (2005), en una sociedad alfabetizada es difícil trazar una separación clara entre el lenguaje oral y el escrito. Los investigadores que han estudiado las culturas orales y las han comparado con las culturas que

poseen sistemas de escritura alfabética destacan que el uso de la escritura cambia totalmente las relaciones sociales y los usos culturales e incide también en las formas de pensamiento de sus miembros. Esto sucede no solamente con quienes saben leer, sino también con aquellos que apenas usan el lenguaje escrito o incluso con los analfabetos.

Las ocasiones de encontrar "actos orales elaborados" que no estén apoyados en escrituras se han vuelto bastante esporádicas hoy en día (Benveniste, 1998). Aunque se puede señalar que en la cotidianidad existen muchos escritos elaborados y pocos orales que lo sean, y que hay muchos orales espontáneos y pocos escritos que lo sean, esta distribución es una cuestión de hábitos sociales y es factible de cambios. Por ejemplo, los turnos de habla en televisión explotan formas muy convencionales de oralidad elaborada y, por otro lado, los intercambios a través de correo electrónico o WhatsApp están desarrollando una gran cantidad de escritos espontáneos. Por todo esto, no es posible entonces construir una oposición estable entre lo escrito y lo hablado.

La escritura y la oralidad en la clase de inglés

Tal como sucede en la enseñanza de la lengua materna, resulta clara en las clases de inglés la intención de articular los propósitos didácticos con los propósitos comunicativos que habitualmente orientan las prácticas fuera de las instituciones educativas (Lerner, 2001). Por este motivo, se subraya el valor de la contextualización y la significatividad de las propuestas pedagógicas.

A fin de llevar adelante nuestra tarea, exploramos algunos libros de textos de Inglés que circulan para los distintos niveles de la enseñanza como *Speakout* (Latham-Koenig, C., Oxenden, C & Seligson, P., 2018; Clare, A & Wilson, J.J., 2016); *New English File* (Eales, F. & Oakes, S., 2015; Oxenden, C. Latham-Koenig, C., 2016); *Go Up* (Dunne, B. & Newton, R., 2019) y *Young Achievers* (Fash, S., 2016). Todos ellos ofrecen instancias de desarrollo de las cuatro macro-habilidades lingüísticas, a través de actividades en las que se transparenta su profunda interrelación. Los libros están organizados en unidades temáticas y a menudo, el punto de partida de cada unidad es la lectura de un texto escrito o la escucha de un texto oral, como disparador de actividades en las que los estudiantes se valen de la oralidad o la escritura para cumplir con un determinado propósito comunicativo. Es común que los textos propuestos para la lectura sean versiones escolarizadas de artículos periodísticos, sitios web, blogs, entrevistas, folletos, publicidades, biografías, e-mails, historietas, textos literarios, entre otros. Por otra parte, los textos orales son generalmente grabaciones auténticas o simuladas de conversaciones, audios de whatsApp, entrevistas, programas de radio de diferentes temáticas, canciones, podcasts, a través de las cuales los estudiantes son expuestos a diferentes registros

y variedades de la lengua en cuestión. Tanto para los textos escritos como para los orales, las actividades tienen propósitos variados que van desde el goce estético hasta la recolección de datos. Algunas actividades apuntan a una comprensión global mientras que otras aspiran a una comprensión más focalizada, reflejando así el diverso tipo de situaciones a las que los estudiantes deben enfrentarse en su vida cotidiana. A menudo estos textos introductorios escritos y/u orales funcionan como modelos que se convierten en objeto de reflexión metalingüística y estimulan la propia producción de los estudiantes.

La oralidad suele ocupar un lugar preponderante en la clase de lenguas extranjeras dado que no se trata de un desarrollo previo como es el caso de la lengua materna. Aunque por supuesto, los estudiantes, que ya han desarrollado la oralidad en la lengua madre, se valen de sus saberes previos para potenciar el nuevo aprendizaje. En cuanto a los géneros, se le asigna al diálogo un lugar de privilegio, puesto que el aula se convierte en el principal (sino único) lugar de intercambio. Los libros ofrecen modelos de diálogos más o menos formales, que suelen responder a variadas necesidades cotidianas de comunicación tales como pedir o dar información o instrucciones, aceptar o rechazar invitaciones, tomar parte en una entrevista laboral, etc.

Sin embargo, la práctica oral no se ve restringida a la conversación sino que también incluye géneros más complejos como el debate y la exposición entre otros géneros de textos institucionalizados, habituales en la práctica social (Navarro, 2016) y de indiscutible valor en el terreno académico y laboral. Una característica singular que presenta la práctica de la oralidad en la lengua extranjera es la conciencia fonológica, para lo cual se recurre al alfabeto fonético internacional que, como un verdadero código, propone una relación unívoca entre un símbolo y un sonido y que resulta muy valioso puesto que la lengua inglesa presenta sonidos que no existen en español y viceversa.

La enseñanza de lenguas extranjeras aborda también la escritura apoyándose en las necesidades del estudiante - escritor en la vida social. Los libros de textos promueven la escritura de géneros diversos tales como cartas, artículos periodísticos, biografías, correos electrónicos, reseñas, etc. en diversos soportes y con diferentes grados de complejidad según el nivel y la edad del alumnado.

Casi todos los libros de niveles iniciales proponen actividades o juegos que involucran deletreo de palabras. Como ya hemos expresado la escritura no es una técnica de transcripción de sonidos en grafías puesto que sus reglas de correspondencia no son unívocas. Además, aunque toda ortografía implica la estandarización de una lengua a partir de su estabilización gráfica, en inglés, a diferencia de la mayoría de las lenguas que recurren a una escritura alfabética, a menudo existen varias maneras de deletrear cada fonema, y la mayoría de las letras

también tienen múltiples pronunciaciones dependiendo de su posición en una palabra y el contexto. Esto significa que la ortografía del inglés presenta mayores desafíos que la del español, aún para los usuarios nativos. Por lo tanto estos ejercicios, mayormente de carácter lúdico, son utilizados tanto en la enseñanza del inglés para hablantes de otras lenguas como para los niños y niñas que se hallan en el proceso de aprender a escribir su propia lengua.

Por otra parte, y atendiendo a los nuevos modos de escritura propios de estos tiempos, y mediados por las nuevas tecnologías, se promueven las prácticas de trabajo colaborativas. La producción colaborativa ofrece la diversidad cognitiva y la multimodalidad que da lugar al surgimiento de lo colectivo, no como sumatoria de aportes individuales sino como producción comunitaria (Levy, 2004; Lion, 2006). Los estudiantes deben debatir para tomar decisiones consensuadas acerca de los múltiples problemas que plantea la escritura. Lerner (2001) señala que de esta manera los estudiantes se ven obligados a reflexionar grupalmente sobre cuestiones que pueden permanecer implícitas durante el proceso de escritura en soledad. Deben, por ejemplo, decidir los aspectos del tema que se incluirán, qué información es necesaria brindar a los lectores y qué aspectos pueden omitirse, cómo hacer para evitar ambigüedades o malentendidos, qué recursos se deben utilizar para producir determinados efectos en los destinatarios. Esta práctica lleva a explicar los niveles de organización del texto a partir de objetivos comunicativos, en lugar de hacerlo a partir de la sujeción a normas prescriptivas asociadas a la enseñanza de la lengua en la escuela (Pereyra, 2016).

La producción de textos de determinados géneros, implica sin dudas un conocimiento de los mismos a partir de la lectura y reflexión acerca de sus características sobresalientes, que por supuesto, al tratarse de construcciones sociales son de carácter dinámico. En la mayoría de los libros se hace referencia a un proceso que comienza con una reflexión sobre ejemplos que puedan servir de modelos, e incluye luego planificación, redacción de al menos un borrador, consultas a pares, docentes, diccionarios u otras fuentes, lecturas de revisión y reescritura, y un espacio de socialización. En estas revisiones, se consideran aspectos de ortografía y cuestiones que tienen que ver con la gramática y la textualidad. Como se puede apreciar, se contempla uno de los grandes quehaceres del escritor, a decir de Lerner (2001, p.97) “revisar una y otra vez”. Desde esta concepción, el escritor tiene derecho a borrar, tachar, hacer borradores, revisar, corregir, pedir ayuda, preguntar, consultar. De esta manera, se preserva en la escuela el sentido que la escritura tiene fuera de ella. Los textos escritos constituyen el resultado de un proceso que implica selecciones y repetidas lecturas y reescrituras.

Si bien algunas propuestas de los libros de textos tienen un verdadero propósito comunicativo como en el caso de la producción de un artículo para una publicación

escolar, o para compartir en un muro (digital o físico) o intercambiar información con otro estudiante, la mayoría de las propuestas intentan simular situaciones comunicativas. Para Pontecorvo (en Ferreiro, 2002, p.143) es fundamental que se tome conciencia de que la escritura debe ser significativa. La autora indica que existen buenas razones para escribir en la vida práctica y por lo tanto es muy importante definir un verdadero propósito comunicativo.

Reflexiones finales

Como ya lo hemos expresado en este trabajo la concepción de que la escritura es un código que representa la lengua oral ya ha sido superado. Pensar la escritura como un código unívoco significaría ignorar su complejidad y desconocer la cultura de lo escrito como fenómeno social. Por otro lado, mientras que los textos escritos son el resultado de un proceso que se materializa finalmente en un producto acabado, las producciones de lengua hablada son muy ocasionalmente productos terminados y dejan ver las etapas de su confección. Sin embargo, en una sociedad alfabetizada no es posible construir una oposición estable entre lo escrito y lo hablado puesto que es común la presencia de rasgos de la oralidad en algunos géneros escritos como un texto de whatsapp o características de las producciones escritas en algunos géneros orales como una exposición académica.

Sin lugar a dudas, las concepciones prevalentes sobre la oralidad y la escritura han influenciado la enseñanza de las mismas en las instituciones educativas tanto en la lengua materna como en el caso de la enseñanza de las lenguas extranjeras. Del análisis de los libros de texto de mayor circulación en las escuelas de nuestro país se observa que existen claras interfaces entre la oralidad y la escritura. Resulta inevitable reconocer la complejidad propia de cada una de estas modalidades del lenguaje, para luego reflexionar en cuanto a la interacción entre ambas. Queda claro además que los libros para la enseñanza del inglés tienen como propósito general, a decir de Lerner (2001), ofrecer condiciones didácticas que permitan poner en escena una versión escolar de la lectura y la escritura más próxima a la versión social de esas prácticas. Si bien se abordan saberes lingüísticos, estos siempre tienen una finalidad comunicativa y también se consideran los quehaceres propios del lector y del hablante y escritor fuera de la institución escolar.

Notas

¹ Universidad Nacional de Mar del Plata. Argentina. Profesora de Inglés. Especialista en Docencia Universitaria. Profesora Adjunta. Departamento de Lenguas Modernas.

² Universidad Nacional de Mar del Plata. Traductora Técnico - Científica y Literaria en inglés. Profesora adjunta Departamento de Lenguas Modernas.

Referencias Bibliográficas

- Báez, M. (2000). "Reflexión acerca de los rasgos lingüísticos de la interacción en la producción dialógica: perspectivas acerca del lenguaje oral". (Trabajo Inédito)
- Benveniste, C.B. (1998). *Estudios Lingüísticos sobre la relación entre oralidad y escritura*. Barcelona, Gedisa Editorial.
- Camps, A. (2005). "Hablar en clase, aprender lengua". Barcelona, Graó.
- Dunne, B. & Newton, R. (2019). *Go Up 3*. Buenos Aires: Richmond/ Santillana.
- Clare, A & Wilson, J.J. (2016). *Speakout Intermediate*. Harlow: Pearson Education.
- Eales, F & Oakes, S. (2015). *Speakout Elementary*. Harlow: Pearson Education.
- Fash, S. (2016). *Young Achievers I*. Buenos Aires: Richmond/Santillana.
- Ferreiro, E. (comp). (2002) *Relaciones de (in)dependencia entre oralidad y escritura*. Barcelona, Editorial Gedisa.
- Ferreiro, E. (2007). Las unidades de lo oral y las unidades de lo escrito. *Archivos De Ciencias De La Educación*, 1(1). <https://www.archivosdeciencias.fahce.unlp.edu.ar/article/v>
- Ferreiro, E. (2007b). Las inscripciones de la escritura. La Plata : Edulp. (Honoris causa). En *Memoria Académica*. http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/libros/pm_409/pm_409.pdf
- Latham-Koenig, C., Oxenden, C & Seligson, P. (2018) *New English File Elementary*. Oxford: OUP.
- Lerner, D. (2001). *Leer y escribir en la escuela: lo real, lo posible y lo necesario*. México: Fondo de Cultura económico.
- Lévy, P. (2004). *Inteligencia colectiva: por una antropología del ciberespacio*. Washington D.C., Estados Unidos: Organización Panamericana de la Salud. Versión original: Lévy, P. (1990). *Les Technologies de l'intelligence; l'Avenir de la pensée à l'ère informatique*. París, Francia: La Découverte.
- Lion, C. (2006). *Imaginar con tecnologías. Relaciones entre tecnologías y conocimiento*. Buenos Aires, Argentina: Editorial Stella. La Crujía Ediciones.
- Navarro, P. (2016). La enseñanza de la oralidad y de los géneros orales en el nivel secundario según los documentos oficiales. En Riestra, D. (Ed.), *Contribuciones a la Didáctica de la Lengua y la Literatura: La investigación desde el interaccionismo sociodiscursivo*. Viedma: Editorial UNRN.
- Oxenden, C. & Latham-Koenig, C.(2016). *New English File Intermediate*. Oxford: OUP.
- Pereyra, V. (2016). Capítulo 2. La lengua: ¿saber conceptual o saber de la praxis? En Riestra, Dora. (Ed.), *Contribuciones a la Didáctica de la Lengua y la Literatura: La investigación desde el interaccionismo sociodiscursivo*. Viedma: Editorial UNRN.