

# El rol de la escritura dentro del currículo de la enseñanza y aprendizaje del inglés como segunda lengua (esl/efl): una perspectiva histórica\*

Mota de Cabrera, Carmen

Universidad de Los Andes Mérida / rafa@ula.ve

Finalizado: Mérida, 2005-08-07 / Revisado: 2005-09-22 / Aceptado: 2006-05-28

## Resumen

*En este artículo la autora describe y analiza, desde una perspectiva histórica, el rol que ha tenido la escritura dentro del currículo de la enseñanza y aprendizaje de las lenguas extranjeras en el pasado y el rol que investigaciones más recientes le han atribuido dentro del desarrollo del conocimiento. Preguntas tales como ¿Qué es la escritura y cuál ha sido su papel dentro del currículo de la enseñanza-aprendizaje de las lenguas extranjeras? ¿Cuál es el énfasis que se debe dar al desarrollo de la escritura en relación al desarrollo de otras modalidades lingüísticas como hablar, leer y escuchar? y ¿Qué tipo de actividades de escritura resultan más beneficiosas para los aprendices? Son igualmente abordadas. Una de las conclusiones más importantes de la autora es que la escritura no puede concebirse solo como un instrumento que ayuda a los estudiantes a aprender la lengua y para procesar el contenido de un curso, sino también como una poderosa herramienta para desarrollar conocimiento.*

**Palabras clave:** escritura en lengua extranjera, modalidades del lenguaje, desarrollo del conocimiento.

\*\*\*

## Abstract

**THE ROLE OF WRITING WITHIN THE CURRICULUM IN THE TEACHING AND LEARNING OF ENGLISH AS A FOREIGN/SECOND LANGUAGE: A HISTORICAL PERSPECTIVE**

*Taking a historical perspective, the author in this article describes and analyzes the role writing has played in the FL curriculum in the past and the role that current research has assigned to writing in learning development. Questions, such as: What do we mean by writing; what is the proper place of writing in the FL curriculum; how much emphasis should be placed on writing compared to other language skills such as reading, listening, or speaking? And What type of writing assignments are most beneficial for the students? are also raised by the author. One of the most important conclusions of the article is that writing cannot simple function as a medium for documentation and exercise of what has been learned in the language class; rather, writing should be viewed as a powerful tool for learning and personal development.*

**Key words:** FL writing, linguistic modes, knowledge development.

\*\*\*

## Résumé

**LE RÔLE DE L'ÉCRITURE DANS LE CURRICULUM DE L'ENSEIGNEMENT - APPRENTISSAGE DE L'ANGLAIS COMME DEUXIÈME LANGUE : UNE PERSPECTIVE HISTORIQUE**

*Dans cet article, l'auteur décrit et analyse, dans une approche historique, le rôle de l'expression écrite dans les cursus d'enseignement-apprentissage des langues étrangères dans le passé et le rôle que les recherches les plus récentes lui ont attribué dans le développement des connaissances. Des questions telles que « En quoi consiste l'expression écrite et quel a été son rôle dans les cursus d'enseignement-apprentissage des langues étrangères ? », « Quelle importance doit-on donner à l'expression écrite vis-à-vis des autres modalités linguistiques comme la perception auditive, l'expression orale et la lecture ? », « Quels types d'activités d'expression écrite seraient les plus appropriées pour les apprenants ? » y sont également abordées. L'une des conclusions les plus importantes de l'auteur est centrée sur le fait que l'on ne peut pas seulement concevoir l'expression écrite comme un outil au service de l'étudiant pour apprendre la langue mais aussi comme un puissant outil de développement des connaissances.*

**Mots-clés:** expression écrite en langue étrangère, modalités du langage, développement des connaissances.

\* La autora agradece el apoyo financiero otorgado por el Consejo de Desarrollo Científico, Humanístico y Tecnológico (C.D.C.H.T.) de la Universidad de Los Andes al proyecto de investigación No. **H-836-04-06-B** cuyos resultados parciales fueron utilizados para el presente artículo.

## 1. Introducción

Aun cuando pareciera existir consenso entre los docentes de inglés como segunda lengua (ESL por sus siglas en inglés) en el sentido de reconocer que el desarrollo de la escritura es esencial en todos los niveles del estudio de la lengua, el foco de la instrucción, especialmente en los niveles básicos e intermedios, sigue siendo la comprensión y la expresión oral. Cuando se decide incluir la escritura en la enseñanza de una segunda lengua, usualmente se hace incorporándola dentro de los objetivos generales de una lección específica (Scott, 1996).

Partiendo de la premisa de que una de las metas fundamentales en el proceso de enseñanza y aprendizaje de una segunda lengua es la de que los aprendices desarrollen una competencia comunicativa efectiva en la expresión escrita, el presente artículo se propone analizar, desde una perspectiva histórica, el rol que ha tenido la escritura dentro del currículo de la enseñanza y aprendizaje de una segunda lengua, y el rol que investigaciones más recientes le han atribuido dentro del desarrollo del conocimiento. Para efectos de esta reseña histórica, se utilizará el término «escritura en segunda lengua» para designar tanto la escritura del inglés como segunda lengua (ESL por sus siglas en inglés) como la escritura del inglés como lengua extranjera (EFL por sus siglas en inglés).

Aun cuando el término «escritura en segunda lengua» teóricamente abarca cualquier tipo de escritura desarrollada en una lengua diferente a la escritura en lengua materna, autores como Reichelt (1999) critican el hecho de que la mayor parte de la literatura sobre este tema se enfoca básicamente en la escritura del inglés, mientras que los aspectos relacionados con la escritura en otras lenguas extranjeras han sido prácticamente obviados en la mayoría de las discusiones sobre escritura en segunda lengua. En este sentido, Reichelt afirma que existe un número importante de estudios desarrollados en el área de la escritura en EFL; sin embargo, la mayor parte de estos trabajos pareciera estar dirigido sólo a profesionales involucrados en investigación y docencia en esta área del conocimiento, sugiriéndose así que estos profesionales se ven a sí mismos primordialmente como docentes de lenguas (para una revisión más extensa de estos trabajos, remitirse a Reichelt, 1999).

## 2. El Rol de la Escritura Dentro del Currículo de la Enseñanza y Aprendizaje de una Segunda Lengua

Al analizar la importancia del desarrollo de la escritura en el proceso de enseñanza y aprendizaje de una segunda lengua, resulta indispensable formularse preguntas claves, tales como: ¿Qué es la escritura y cuál ha sido su papel dentro del currículo de la enseñanza y aprendizaje de una segunda lengua? ¿Cuál es el énfasis que se debe dar al desarrollo de la escritura en relación al desarrollo de otras modalidades lingüísticas como la expresión y la comprensión oral y la comprensión escrita? ¿Qué tipo de actividades de escritura resultan más beneficiosas para los aprendices y cómo deberían responder los docentes a los textos que producen sus estudiantes?

Todas estas interrogantes han sido respondidas de manera diferente de acuerdo con el momento histórico y han estado influenciadas por las distintas corrientes y métodos pedagógicos populares en cada época. Cada uno de estos métodos ha conferido un énfasis diferente a la escritura y, en cada uno de ellos, la relación entre la escritura y las otras modalidades de la lengua ha sido diferente. Resulta crucial tanto para docentes como investigadores en el área de la enseñanza de la escritura en una segunda lengua, lograr una comprensión cabal de la evolución histórica de la disciplina, tomando en cuenta que nuestras prácticas pedagógicas y teóricas están siempre situadas dentro de un momento histórico (Matsuda, 2003).

Si nos centramos en el siglo XX, por ejemplo, encontramos tres métodos que por su importancia para la época influyeron de manera significativa en la pedagogía de las lenguas, ellos son: El Método Gramática-Traducción (finales del siglo XIX, principios del XX), El Método Audiolingual (década de los años sesenta y los setenta) y la Instrucción Orientada hacia el Desarrollo de las Habilidades o Destrezas (década de los años ochenta y principios de los noventa). Claramente, los principios teóricos que sustentan a cada uno de estos métodos son diferentes entre sí y estas diferencias también se proyectan en la forma de abordar la escritura dentro del contexto de la enseñanza y aprendizaje de una segunda lengua.

A continuación, se esbozará de manera breve

las características más importantes de cada uno de estos métodos y el rol asignado a la escritura en el proceso de enseñanza y aprendizaje de una segunda lengua.

### 3. El Método Gramática-Traducción

El Método Gramática-Traducción para la enseñanza de una segunda lengua es uno de los métodos más tradicionales. Su foco pedagógico es obviamente la enseñanza de la gramática, la lectura y traducción de textos. Originalmente, el objetivo del aprendizaje de la lengua bajo este método no era comunicarse en la lengua meta sino estudiar las lenguas y las culturas desde una perspectiva histórica. Es así como este método fue utilizado primero para estudiar las grandes obras de la literatura clásica, y para comprender y analizar los rasgos gramaticales del latín y el griego (Omaggio, 2001). La comprensión de la lectura es una de las primeras destrezas a ser desarrollada bajo este método. El uso de la escritura es un importante medio para lograr este fin, aun cuando escribir, en este caso, no implica componer en la lengua meta, sino traducir de la lengua de origen a la lengua meta de acuerdo con las instrucciones del docente. Tanto las actividades de lectura como las de escritura se centran primordialmente en los niveles oracionales y de las palabras. En escritura, la precisión gramatical es de suma importancia; sin embargo, los aprendices no utilizan la lengua meta para comunicar sus ideas o pensamientos sino para traducir o componer oraciones que demuestren su dominio del vocabulario y de los principios gramaticales.

El énfasis en la precisión gramatical y la percepción del rol del docente como centro del proceso de enseñanza y aprendizaje ha permanecido como el eje del Método Gramática-Traducción, aún en el caso de su adaptación a la enseñanza de las lenguas modernas en la actualidad. Aunque este método ha dado paso a otros enfoques y métodos de enseñanza de lenguas más comunicativos (Omaggio, 2001), todavía es utilizado en cursos en los cuales el objetivo que se persigue es el conocimiento pasivo de la lengua (Bräuer, 2000).

### 4. El Método Audiolingual

El Método Audiolingual surge como una reacción al Método Gramática-Traducción, en el cual se

percibía un dominio de la «escritura» en el aprendizaje de una segunda lengua. En este sentido, algunos lingüistas de la época como Sweet (1899/1964) y Passy (1929) (en Matsuda, 2003), afirmaban que la fonética debía constituir la base de los estudios lingüísticos tanto teóricos como prácticos, y que la forma oral debía tener precedencia sobre la escrita (Larsen-Freeman, 1986). Mientras que escuchar y leer eran mayormente obviados en el Método Gramática-Traducción, los propulsores del Método Audiolingual sostenían que el desarrollo de estas destrezas era de mucha importancia ya que los estudiantes necesitaban desarrollar la capacidad de comprender mensajes orales y también involucrarse en conversaciones en la lengua objeto de estudio. Esta necesidad se justificaba a la luz del momento histórico por el que atravesaban los Estados Unidos dada la confrontación bélica con otros países (Stern, 1994). De hecho, este método fue utilizado en los cursos de lengua que se dictaban en los programas de entrenamiento del ejército (Hadley, 1993).

La popularidad del Método Audiolingual se extendió durante una buena parte de la década de los años cincuenta y sesenta. La base fundamental de este método radica en el aprendizaje de patrones de la lengua y en la capacidad de repetirlos e imitarlos. La estrategia utilizada con mayor frecuencia para el logro de estos objetivos es la presentación de diálogos, los cuales son presentados y repetidos por los estudiantes de manera oral. A menudo, estos diálogos son seguidos por ejercitación gramatical y de vocabulario. Dentro de este contexto, la escritura era percibida como un medio para incrementar el tiempo de contacto con la lengua al proporcionar al estudiante la oportunidad de escribir los diálogos y ejercicios orales practicados en la clase y en el laboratorio de idiomas.

Dentro de la perspectiva audiolingual, entonces, la escritura no ocupa un lugar preponderante ya que es utilizada principalmente como una «herramienta de refuerzo» para practicar lo aprendido en clase (Bräuer, 2000, p. 6). Usualmente, las actividades de escritura se asignan como tareas para ser realizadas fuera del contexto del aula de clases e incluyen, entre otras, la transcripción de ejercicios orales, los ejercicios de completación de palabras, frases u oraciones, la reescritura de diálogos con especial atención sobre un aspecto estructural (por ejemplo,

reescribir un diálogo del presente al pasado), y la construcción de oraciones; la composición libre es obviada por completo dentro de este método.

De acuerdo con el enfoque audiolingual, existe una secuencia natural en el aprendizaje de una lengua; en consecuencia, se deben enfatizar las «destrezas primarias» (comprensión y producción oral) durante los primeros años de instrucción. Sólo después que se ha logrado consolidar una base de conocimiento a través del desarrollo de las destrezas primarias, es cuando se considera que la comprensión y producción escrita pueden jugar un rol en el aprendizaje de una lengua. En realidad, se piensa que la enseñanza de la escritura resulta totalmente inapropiada en los primeros niveles de aprendizaje ya que se desea evitar la interferencia de la lengua materna (Omaggio, 2001). De hecho, algunos practicantes de este método como Pincas (1982) y Rivers (1968) (citado en Silva, 1990) recomiendan que se debe evitar en lo posible introducir cualquier tipo de material impreso durante las primeras semanas del proceso de enseñanza y aprendizaje. Una vez que se introduce la expresión escrita, la atención se enfoca en la relación sonido/símbolo para así evitar la interferencia de la lengua materna.

Influenciada por el enfoque oral de Charles Fries (1945) (en Silva, 1990), precursor del Método Audiolingual para la enseñanza de una segunda lengua, surge la composición controlada (controlled composition) también conocida como composición guiada, enfoque para la enseñanza de la escritura que respondía a una teoría conductista, de formación de hábitos y centrada en la estructura a nivel oracional. La composición controlada consistía en ejercicios de combinación y sustitución diseñados especialmente para facilitar el aprendizaje de estructuras oracionales y orientadas a evitar la posibilidad de cometer errores ocasionados por la interferencia de la primera lengua (Pincas, 1982, en Matsuda, 2003).

Silva (1990) afirma que a pesar del aparente desuso hoy en día de la composición controlada como enfoque para la enseñanza de la escritura en segunda lengua y de sus comprobadas limitaciones en relación al desarrollo de la creatividad y libertad de composición por parte de los estudiantes, la misma aun sigue vigente en muchas aulas de clase de escritura y libros de texto en segunda lengua.

A mediados de los años sesenta, como una alternativa a la composición controlada, surge la versión en segunda lengua de lo que se conoció como la retórica tradicional-actual. Este enfoque combinaba los principios básicos de la retórica tradicional-actual derivados de la enseñanza de la composición en lengua materna, empleando la teoría de la retórica contrastiva de Kaplan (1967). Kaplan sugería que las estructuras de los párrafos, al igual que las de las estructuras oracionales, eran específicas de cada lengua y de cada cultura. Para Kaplan, la interferencia de la primera lengua se extendía más allá del nivel oracional; por lo tanto, era necesario más ejercitación a nivel retórico (organización de unidades sintácticas en patrones más extensos) que a nivel sintáctico. Desde esta perspectiva, la enseñanza de la escritura en segunda lengua se enfocaba en la construcción lógica y en la organización de formas discursivas, específicamente del párrafo. De esta forma, la escritura se percibía como la capacidad para ordenar y ubicar oraciones y párrafos pre-establecidos.

## 5. Enfoques Orientados Hacia el Desarrollo de Habilidades o Destrezas

Los enfoques de enseñanza de segundas lenguas orientados hacia el desarrollo de habilidades o destrezas enfatizan la producción y transmisión de una comunicación significativa en la lengua meta. Este enfoque promueve el uso de materiales culturalmente auténticos y la creación con la lengua en situaciones de la vida real desde las etapas más tempranas del proceso de enseñanza y aprendizaje. El contenido es organizado de acuerdo con los tópicos que sean más familiares, concretos y relacionados con la vida diaria del aprendiz hasta avanzar de manera gradual hasta lo más abstracto (Omaggio, 2001).

Hadley (1993) resume una serie de hipótesis que forman la base de los enfoques fundamentados en habilidades o destrezas para la enseñanza de una segunda lengua. El sostiene que el desarrollo de ...la enseñanza orientada hacia las habilidades debe permitir a los aprendices practicar en una variedad de contextos de la vida real a través del estímulo para crear con la lengua y la expresión de sus propios significados desde el comienzo

del proceso de instrucción...Se debe reconocer las necesidades afectivas del aprendiz, así como también su desarrollo cognoscitivo y estimular la interacción con la cultura extranjera en un intento por ayudarles a construir la comprensión de la misma. (p.55)

Las actividades de escritura, al igual que las demás modalidades de la lengua, deben ser contextualizadas y aplicadas a situaciones de la vida real. En este sentido, el contenido y contexto de la escritura está centrada alrededor de tópicos informales de la vida diaria. Entre las funciones que se esperan que los aprendices puedan ejecutar de manera escrita están: la redacción de afirmaciones y formulación de preguntas simples, la redacción de mensajes cortos, la toma de notas, la composición de cartas personales y postales, entre otras. También en este nivel se enfatiza la completación de párrafos, la toma de dictados, el desarrollo de la descripción y la narración guiada, así como los ejercicios a nivel oracional o de palabra. En los niveles intermedios del proceso de enseñanza y aprendizaje no se espera que los estudiantes utilicen de manera consistente estrategias discursivas de alto nivel como por ejemplo la argumentación. Valdèz, Paz y Echevarriarza (1992) critican la postura según la cual los aprendices de una segunda lengua son incapaces de estructurar párrafos o carecen de destrezas organizativas hasta alcanzar un nivel intermedio, superior o avanzado. Estos autores sostienen que los estudiantes no comienzan en un nivel cero en lo que se refiere a la escritura sino que pareciera que recurren a las destrezas ya desarrolladas en su primera lengua. Similarmente, investigaciones en el campo de la escritura como proceso en segundas lenguas (Friedlander, 1990; Raimés, 1987; Zamel, 1983) sugieren que los escritores, hasta cierto punto, tienden a transferir destrezas adquiridas en su primera lengua a una segunda lengua.

Resulta evidente que los enfoques orientados hacia las destrezas han cambiado de manera significativa el panorama de la enseñanza y aprendizaje de una segunda lengua, especialmente en lo que se refiere al rol del estudiante y del docente. En esta corriente, se concibe al estudiante como eje central del proceso, como un participante activo de su propio aprendizaje al cual se le permite tomar riesgos y utilizar la lengua para comunicarse de

manera efectiva (Weaver, 1994). Por otra parte, se concibe al docente como un recurso para el aprendizaje del estudiante y no como una figura de autoridad.

A pesar de la aparente evolución de los métodos y enfoques de enseñanza de una segunda lengua en términos de los beneficios que los aprendices reciben, a la escritura se le sigue asignando, igual que en el pasado, un lugar secundario dentro del proceso. Como lo afirma Bräuer (2000):

El legado de la autoridad del docente en el aula característica del Método Gramática-Traducción, y de la imitación perfecta promovida por el Método Audiolingual, así como el énfasis en la comunicación oral de los enfoques orientados hacia las habilidades, han continuado inhibiendo un uso más efectivo de la escritura en la educación de segundas lenguas, lo cual podría tener un efecto positivo tanto en la adquisición de la lengua por parte del aprendiz como en el desarrollo de sus destrezas en escritura. (p.9)

## 6. La Investigación en Escritura en Primera Lengua: Implicaciones Pedagógicas en la Escritura en Segunda Lengua

La década de los setenta marcó el comienzo del movimiento de la escritura como proceso con un nuevo énfasis en la investigación en composición y en la enseñanza basada en el proceso de la escritura (Emig, 1971; Graves, 1975; Perl, 1979; Zamel, 1976). Este movimiento surge como reacción en contra de las corrientes tradicionales preocupadas excesivamente por la corrección gramatical, la organización y otros aspectos textuales. De esta manera, los especialistas en composición comienzan a desarrollar nuevos enfoques pedagógicos que enfatizan, entre otros aspectos, la invención (proceso generativo a través del cual los escritores descubren y reformulan sus ideas a medida que intentan aproximarse al significado), la revisión y la retroalimentación formativa (entendida como la intervención oportuna y orientación durante el proceso en lugar del control) (Matsuda y Silva, 2001). De igual forma, los investigadores en el campo de la escritura comienzan a desarrollar estudios orientados a entender la naturaleza del acto de componer así como la relación existente entre la escritura y el

desarrollo del conocimiento (Elbow, 1973; Graves, 1994; Murray, 1985).

El concepto de escritura como proceso implica que la escritura está representada por una serie de acciones llevadas a cabo para conseguir un resultado esperado. Estas acciones pueden incluir: la planificación, la generación de ideas, la organización, el análisis, la síntesis y la revisión (Scott, 1996). Para llevar a cabo estas acciones, todos los escritores utilizan estrategias específicas tanto en su lengua materna como en una segunda lengua. El proceso de la escritura tanto en lengua materna como en una segunda lengua consiste, por lo tanto, de una serie de acciones y estrategias empleadas para completar esas acciones. Desde una perspectiva orientada hacia el proceso, la escritura en segunda lengua es percibida como un complejo proceso creativo y recursivo en el que los escritores emplean estrategias similares a las empleadas en su escritura en su lengua materna (Silva, 1990; Zamel, 1982).

A pesar de la amplia aceptación del enfoque de la escritura como proceso en el campo de la enseñanza y aprendizaje de la escritura en L2, existen importantes críticas relacionadas con el mismo. La principal crítica a este enfoque proviene de los proponentes de la escritura del inglés con fines específicos. Reid (1984), por ejemplo, afirma que el enfoque de la escritura como proceso deja de considerar importantes aspectos de la escritura en segunda lengua como las diferencias individuales, el nivel de competencia lingüística y el desarrollo cognitivo de los estudiantes, entre otros aspectos. De igual forma, Horowitz (1986), cuestiona el hecho de que el enfoque de la escritura como proceso no prepara a los estudiantes para la escritura académica y añade que el enfoque deja de considerar un importante componente en el proceso como lo es el contexto sociocultural.

Algunos estudiosos e investigadores en el área de la escritura del inglés como primera lengua (Britton, 1970; Emig, 1977; Hayes y Flower, 1983; Perl, 1979, 1980), han resaltado el importante papel que juega la escritura como vehículo para el aprendizaje. De igual forma, el movimiento conocido como «Escritura en las Disciplinas» y cuyas siglas en inglés son WAC (Writing Across the Curriculum), está basado en la idea de que la escritura es central en el proceso de aprendizaje (Fulwiler y Young, 1982;

Gere, 1985). Estas ideas han promovido a su vez un gran interés en la investigación en escritura relacionada con el proceso de adquisición de una segunda lengua (Bräuer, 2000).

De manera similar, los resultados de los estudios desarrollados en el área de la escritura en una segunda lengua (Raimes, 1983; Spack, 1984; Zamel, 1982, 1983) sugieren que la escritura, si se le utiliza de manera efectiva, representa una poderosa herramienta para el desarrollo del conocimiento. En este sentido, la escritura no puede concebirse sólo como un instrumento que ayuda a los estudiantes a aprender la lengua y para procesar el contenido de un curso, sino también para convertirse en mejores escritores y para comunicarse de manera más efectiva en forma escrita. Para lograr este objetivo es necesario, como afirma Scott (1996), que los estudiantes escriban desde etapas tempranas del proceso de aprendizaje. Desde esta perspectiva, la escritura implica una diversidad de actividades que no se reducen a la simple traducción de textos (como en el Método Gramática-Traducción), o a la transcripción de diálogos y de estructuras lingüísticas (comunes en el Método Audiolingual), ni a la realización de funciones lingüísticas específicas (como en el caso de los Enfoques Orientados hacia el Desarrollo de las Habilidades o Destrezas). La escritura, vista dentro del contexto del aula de segunda lengua, debe idealmente incluir la auto-expresión creativa; utilizarse como un medio para poner ideas y pensamientos sobre el papel y como una forma dinámica de procesar elementos de la cultura extranjera.

Para enriquecer la experiencia de aprendizaje de una segunda lengua, es de suma importancia que la escritura sea utilizada en combinación con las otras modalidades del lenguaje (comprensión y producción oral y comprensión escrita). La escritura utilizada como una actividad de pre-lectura o como una actividad posterior a escuchar, por ejemplo, puede ayudar a mejorar la comprensión oral y escrita del aprendiz. Los estudiantes también pueden utilizar la escritura para organizar pensamientos o esbozar ideas lo cual, a su vez, puede mejorar en general la calidad y el contenido de las actividades de escritura y de conversación (Gere, 1985; Mayher, Lester y Pradl, 1983). Numerosas experiencias pedagógicas en el ámbito de la enseñanza y aprendizaje de la

escritura (tanto en L1 como en L2) sugieren la incorporación de estrategias específicas que funcionan como medios para un aprendizaje que es personalmente relevante. Entre estas estrategias vale resaltar: el uso de diarios por parte de los estudiantes (Bromley, 1993), la promoción del trabajo en parejas y en grupos (Slavin, 1995), las conferencias individuales docente-alumno (Harris, 1986), la realización de portafolios (Porter y Cleland, 1995) y el uso del Internet (Myers, 1993).

## 7. Conclusión

En lugar de posponer el desarrollo de la escritura hasta después de varias semanas o meses de iniciarse el proceso de enseñanza y aprendizaje de una segunda lengua (práctica común en el Método Audiolingual), es necesario que los estudiantes desarrollen la expresión escrita desde el principio. En las últimas décadas, las investigaciones relacionadas con las teorías del aprendizaje, con la psicología humanística y con el desarrollo interdisciplinario de la pedagogía de la escritura en L1, han proporcionado evidencias claras que indican que la escritura, si se le reconoce su función natural de satisfacer las necesidades de comunicación del individuo, inicia y promueve el aprendizaje que es personalmente relevante y resulta, por lo tanto, permanente (Bräuer, 2000). Basándose en este tipo de evidencia, la enseñanza de una segunda lengua debe promover, idealmente, el desarrollo de la escritura formal e informal con el aprendiz como centro del proceso, ayudando a romper así con la jerarquía tradicional entre docente y alumno y promoviendo un ambiente de apoyo y confianza mutua (Lantolf, 2000; Vygotsky, 1978). En este contexto, resulta indispensable proporcionar al estudiante la posibilidad de escribir de manera reflexiva a través, por ejemplo, del uso de diarios, de portafolios, escritura de reacciones críticas a lecturas, interacción con otros compañeros, conferencias individuales con el docente, redacción de mensajes de correo electrónico y participación en «chats» de la Web, entre otros. La promoción de este tipo de actividades dentro de la clase de lengua por parte de los docentes ayuda a los aprendices a expresar sus necesidades inmediatas tanto en la primera como en la segunda lengua.

La escritura, como uno de los elementos claves para la adquisición integral de la lengua, requiere de una mayor exploración tanto desde el punto de vista teórico como práctico y, al mismo tiempo, darlo a conocer a una audiencia mayor de docentes y aprendices. En este sentido, es necesario estimular la comprensión de la escritura como proceso y como un medio para el aprendizaje. Para Bräuer (2000), el expandir la función de la escritura no implica solamente un cambio de comprensión por parte del que aprende y del que enseña, sino que requiere además de un cambio de actitud a nivel institucional.

---

## Referencias

---

- Bräuer, G. (2000). *Writing across languages*. Stamford, CT: Ablex Publishing Corporation.
- Britton, J. (1970). *Language and learning*. London: Penguin Press.
- Bromley, K. (1993). *Journaling. Engagements in reading, writing, and thinking*. New York, NY: Scholastic.
- Elbow, P. (1973). *Writing without teachers*. Oxford: Oxford University Press.
- Emig, J. (1971). *The composing process of twelfth graders*. Urbana, IL: National Council of Teachers of English.
- Emig, J. (1977). Writing as a mode of learning. *College Composition and Communication*, 28(2), 122-128.
- Friedlander, A. (1990). Composing in English: Effects of a first language on writing in English as a second language. En B. Kroll (Ed.), *Second language writing: Research insights for the classroom* (pp.109-125). New York, NY: Cambridge University Press.
- Fulwiler, T., y Young, A. (Eds.). (1982). *Language connections: Writing and reading across the curriculum*. Urbana, IL: National Council of Teachers of English.
- Gere, A. (Ed.). (1985). *Roots in the sawdust: Writing to learn across the disciplines*. Urbana, IL: National Council of Teachers of English.
- Graves, D. (1975). An examination of the writing process of seven-year-old children. *Research in the Teaching of English*, 9(33), 227-241.
- Graves, D. (1994). *A fresh look at writing*. Portsmouth, NH: Heinemann.
- Hadley, A. (1993). *Teaching language in context*. Boston, MA: Heinle & Heinle.
- Harris, M. (1986). *Teaching one-to-one: The writing conference*. Urbana, IL: National Council of Teachers of English.
- Hayes, J., y Flower, L. (1983). Uncovering cognitive processes in writing: An introduction to protocol analysis. En P. Monsenthal., L. Tamar y S. Walmsley (Eds.), *Research on writing* (pp. 206-220). New York, NY: Longman, Inc.
- Horowitz, D. (1986). What professors actually require: Academic tasks for the ESL classroom. *TESOL Quarterly*, 20(3), 445-462.
- Kaplan, R. (1967). Contrastive rhetoric and the teaching of composition. *TESOL Quarterly*, 1, 10-16.
- Lantolf, J. (2000). Introducing sociocultural theory. En J. Lantolf

- (Ed.), *Sociocultural theory and second language learning* (pp. 1-26). New York, NY: Oxford University Press.
- Larsen-Freeman, D. (1986). *Techniques and principles in language teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- Matsuda, K. (2003). Second language writing in the twentieth century: A situated historical perspective. En B. Kroll (Ed.), *Exploring the dynamics of second language writing* (pp.15-34). New York, NY: Cambridge University Press.
- Matsuda, K., y Silva T. (2001). Introduction. En T. Silva y P. Matsuda (Eds.), *Landmark essays on ESL writing*. Mahwah, NY: Lawrence Erlbaum Associates, Inc. Publishers.
- Mayher, J., Lester, N., y Pradl, G. (1983). *Learning to write: Writing to learn*. Upper Montclair, NJ: Boynton/Cook.
- Murray, D. (1985). *A writer teaches writing*. Boston, MA: Houghton Mifflin.
- Myers, L. (1993). *Approaches to computer writing classrooms: Learning from practical experience*. Albany, NY: State University of New York Press.
- Omaggio, A. (2001). *Teaching language in context: Proficiency oriented instruction*. Boston, MA: Heinle & Heinle.
- Perl, S. (1979). The composing processes of unskilled college writers. *Research in the Teaching of English*, 13(4), 317-336.
- Perl, S. (1980). Understanding composing. *College Composition and Communication*, 31(4), 363-369.
- Porter, C., y Cleland, J. (1995). *The portfolio as a learning strategy*. Portsmouth, NH: Heinemann.
- Raimes, A. (1983). Tradition and revolution in ESL teaching. *TESOL Quarterly*, 17, 535-552.
- Raimes, A. (1987). Writing proficiency, writing ability, and composition strategies: A study of ESL college student writers. *Language Learning*, 37(3), 439-467.
- Reichelt, M. (1999). Toward a more comprehensive view of L2 writing: Foreign language writing in the U.S. *Journal of Second Language Writing*, 8(2), 181-204.
- Reid, J. (1984). ESL composition: The linear product of American thought. *College Composition and Communication*, 35(4), 449-452.
- Scott, V. (1996). *Rethinking foreign language writing*. Boston, MA: Heinle & Heinle.
- Silva, T. (1990). Second language composition instruction: Developments, issues, and directions in ESL. En B. Kroll (Ed.), *Second language writing: Research insights for the classroom* (pp.11-23). New York, NY: Cambridge University Press.
- Slavin, R. (1995). *Cooperative learning*. Boston, MA: Allyn and Bacon.
- Spack, R. (1984). Invention strategies and the ESL college composition student. *TESOL Quarterly*, 18, 649-670.
- Stern, H. (1994). *Fundamental concepts of language teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- Valdéz, G., Paz H., y Echevarriarza, M. (1992). The development of writing abilities in a foreign language: Contributions toward a general theory of L2 writing. *The Modern Language Journal*, 3(76), 333-352.
- Vygotsky, L. (1978). *Mind in society. The development of higher psychological processes*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Weaver, C. (1994). *Reading process and practice. From Socio-psycholinguistics to Whole Language*. Portsmouth, NH: Heinemann.
- Zamel, V. (1976). Teaching composition in the ESL classroom: What can we learn from research in the teaching of English. *TESOL Quarterly*, 10, 67-76.
- Zamel, V. (1982). Writing: The process of discovering meaning. *TESOL Quarterly*, 16, 195-209.
- Zamel, V. (1983). The composing processes of advanced ESL students: Six case studies. *TESOL Quarterly*, 17, 167-187.

