

Leer y escribir en dos idiomas: propuesta metodológica para niños de educación primaria en escuelas mexicanas*

Helena Isabel Pérez Hicks

Gabriela Orozco Calderón

dragabrielaorozco@gmail.com

Especialidad: Psicología

Universidad Nacional Autónoma de México

Resumen: Se analizó la importancia de incluir el aprendizaje de un segundo idioma desde etapas iniciales de la vida escolar y llegar a la vida adulta con el dominio de dos idiomas. Se propone para ello la adquisición del proceso de lectoescritura de manera simultánea en los idiomas español e inglés. El desarrollo de la lectoescritura para dos idiomas desde edades tempranas implicaría no solo un mejor desarrollo neuropsicológico en los niños, sino también en el desarrollo social y crecimiento de los países en los que se implemente esta metodología.

Palabras clave: Lectoescritura; métodos de enseñanza; desarrollo curricular; educación bilingüe; enseñanza del inglés.

* Recibido: 2 agosto 2018/ Aceptado: 12 enero 2019.

Reading and writing in two languages, methodological proposal for primary school children in Mexican schools

Abstract: The importance of including learning a second language from early stages of school life, reaching adult life mastering two languages was analyzed. For that purpose the simultaneously acquisition of the literacy process in Spanish and English languages is proposed. Developing literacy in two languages from early ages would imply not only a better neuropsychological development in children, but also in the social development and growth of the countries in which this methodology is implemented.

Keywords: Literacy; Teaching methods; curricular development; Bilingual education; English teaching.

Introducción

La sociedad en la que nos encontramos inmersos actualmente ha sufrido cambios considerables en los últimos años y ha surgido la necesidad en las personas de aprender una segunda lengua, siendo para países hispanohablantes con frecuencia el inglés (Ibarrola, 2007); de manera complementaria, la UNESCO considera al aprendizaje de una lengua escrita un importante marcador de la calidad de vida (Richmond, Robinson & Sachs-Israel, 2008).

En escuelas mexicanas, la Secretaría de Educación Pública (SEP) ha desarrollado estándares que se deben cumplir de acuerdo con distintas etapas clave en el curso de la escolarización de los niños. Según ellos, el aprendizaje de la lectoescritura inicia en el tercer año de preescolar, entre los 5 y los 6 años y se consolida hacia el tercer año de secundaria, aproximadamente a los 14 o 15 años. El desarrollo de dicho proceso se estipula en función de la continuidad en la construcción de conocimiento, sin embargo, a pesar de estipularse estándares deseados en el curso del ciclo escolar, no se especifica de qué manera deben lograrse o enseñarse las habilidades conocimientos y actitudes; contemplándose además en el currículo escolar únicamente el aprendizaje de la lectura y escritura para el idioma español (Scott *et al.*, 2010).

A nivel mundial, es cada vez más usual que los niños aprendan a leer y escribir en más de un idioma, estimándose que al menos la mitad de los niños del mundo lo lograrán (Deacon & Cain, 2011). En México la situación es diferente, la inclusión del aprendizaje del inglés como segundo idioma aún no forma parte del currículo en todas las escuelas; forma parte importante en los objetivos de la mayoría de las escuelas privadas, en las que se incluye el aprendizaje de dos o tres idiomas. Sin embargo, no ocurre así en las del gobierno, las cuales presentan una desigualdad de oportunidades para los niños del país. De igual forma, la situación en Latinoamérica no es muy diferente, de ahí la importancia de incluir métodos que no representen gran gasto de recursos y permitan un mejor desarrollo de estos países.

Por lo anterior es que resulta muy importante reconocer la importancia de desarrollar métodos estructurados que permitan, desde etapas tempranas de la vida escolar, el desarrollo de la lectoescritura (LE) en dos idiomas, en específico para la población mexicana, el español y el inglés.

Aprendiendo a leer y escribir

Cuando los niños ingresan a la escuela se encuentran dando el primer paso para desarrollar competencias y habilidades que aplicarán a lo largo de la vida (Ballantyne, Sanderman & McLaughlin, 2008). En México, resulta esperado que los niños hayan o estén en proceso de adquirir la habilidad para leer y escribir en su idioma cuando ingresan a la educación primaria, aproximadamente a los 6 años (Rosselli, Matute & Ardila, 2006).

Para que un niño pueda aprender a leer y escribir es necesario que, en primer lugar, se encuentre familiarizado con el idioma para el que aprenderá a leer y escribir; además, es necesario que haya desarrollado varios procesos neuropsicológicos, siendo los más reportados: el procesamiento fonológico, la denominación automática rápida, la automaticidad motora, la adecuada percepción del habla y un buen desarrollo de la memoria a largo plazo (Rosselli, Matute & Ardila, 2006).

A la par que el niño desarrolla dichas habilidades, tendrá que comprender que mediante un sistema de símbolos es posible codificar el lenguaje hablado asociado a él. Para llegar a esa comprensión es necesario que el niño se percate de que el lenguaje tiene una función comunicativa; para ello el niño ha pasado varios años escuchando y dominando el lenguaje hablado, que aprenderá a representar gráficamente; siendo así, cuando el proceso formal de aprendizaje de la LE inicia, los niños ya han pasado varios años volviéndose expertos en la forma hablada de ese lenguaje (Defior, 1994; Blomert & Froyen, 2010; Francis, 2010; Kim *et al.*, 2011).

Una vez el niño ha logrado comprender que el lenguaje tiene una función comunicativa y que, además, puede ser representado mediante una serie de símbolos, comienza a desarrollarse mayor conciencia de los aspectos formales de ese lenguaje; conforme dicha conciencia va incrementando, adquiere mayor capacidad para comprender que existen sistemas de representación gráficos alfabéticos; siendo después consciente de que el lenguaje hablado se compone de sonidos, que será denominado conciencia fonológica. El desarrollo de la conciencia fonológica se da en un inicio por la habilidad para segmentar los sonidos del lenguaje y, posteriormente, para manipularlos, hasta llegar a la conciencia de cada uno de los sonidos que componen a una palabra (Defior, 1994; Ribeiro & Teberosky, 2010).

Para que los niños aprendan a leer y escribir, aparte del desarrollo de la consciencia fonológica, es importante que adquieran el conocimiento del principio alfabético, que hace referencia a la habilidad para identificar nombres y sonidos de letras; que será lo que permitirá al niño identificar la correspondencia letra-sonido (Puranik, Lonigan & Kim, 2011).

Es importante, además, que el niño aprenda a la par de lo anterior, las grafías de las letras, ya que ello les permitirá asociar los sonidos individuales del idioma con un símbolo visual al mismo tiempo que se contribuye en la búsqueda explícita de los sonidos en las palabras, facilitando también, la identificación de fonemas y ayudando al niño a comprender que los sonidos en distintas palabras pueden ser instancias de un mismo fonema. Cuando los niños tienen escaso conocimiento de las grafías de las letras, se verá disminuido el desarrollo de la consciencia fonológica, lo que generará dificultades para el aprendizaje de la LE, ya que el niño tendrá que desarrollar la consciencia fonológica sin el apoyo de la correspondencia grafema-fonema (Diuk & Moras, 2009).

Por otro lado, se ha reportado (Rosselli, Matute & Ardila, 2006) que una dificultad en la denominación automatizada rápida se ha relacionado con problemas de la fluidez lectora y con la ortografía.

De manera general, para Puranik, Lonigan & Kim (2011) es importante considerar, dentro del marco de adquisición de la LE, cuatro aspectos principales: el conocimiento alfabético, la conciencia fonológica, el conocimiento de la impresión (conocimiento que tiene el niño sobre que las letras son distintas a otros patrones visuales) y la escritura del nombre, que indica que el niño reconoce que las grafías representan sonidos, pero no significa que el niño reproduzca adecuadamente los sonidos o que sepa qué sonido representan las grafías.

Dentro del desarrollo de las habilidades fonológicas se incluye a la conciencia fonológica, que a su vez contiene a la conciencia fonémica que es la que permite la discriminación y articulación de los sonidos del habla, permitiendo la separación, manipulación, conteo e identificación de los fonemas que componen a una palabra (Rosselli, Matute & Ardila, 2006).

Especial atención en la investigación ha tenido la relación entre la adquisición de la LE y las habilidades metalingüísticas (Mann, 1984, citado por Defior, 1994), los dos factores lingüísticos que se encuentran en mayor medida asociados con la habilidad lectora son el conocimiento sobre la estructura fonológica del lenguaje o consciencia fonológica y la habilidad para procesar el lenguaje oral; siendo esta la que funcionará como un efecto facilitador del aprendizaje de la LE en cualquier sistema ortográfico.

Existe el consenso entre investigadores sobre la importancia de un apropiado desarrollo de la consciencia fonológica como predictor de una adecuada adquisición de la LE (Defior, 1994; Rosselli, Matute & Ardila, 2004; Blomert & Froyen, 2010; Villagrán *et al.*, 2010; Furnes & Samuelsson, 2011).

Otros aspectos que intervienen en el desarrollo de la LE son la capacidad para decodificar estímulos visuales, con la velocidad en la denominación, con la amplitud del vocabulario, con la capacidad de la memoria de trabajo, con la habilidad para mantener la atención y concentración, con habilidades de abstracción y con la memoria fonémica, que probablemente constituye una especie de puente entre la memoria semántica y la visual (Rosselli, Matute & Ardila, 2006).

Además de los prerrequisitos cognitivos y de los aspectos que se describen con anterioridad, un correcto aprendizaje de la LE depende también de diversos factores ambientales como una suficiente exposición a la lectura, el desarrollo de una actitud positiva y adecuada motivación a la lectura y el grado de involucramiento de los padres (Rosselli, Matute & Ardila, 2006; Aukrust & Ryland, 2011).

En una etapa inicial del aprendizaje de la LE, el niño requiere de un sistema de análisis indirecto de la palabra, que se da mediante reconocimiento de cada uno de los elementos que la componen, lo que se ha denominado como análisis sublexical o del reconocimiento de la palabra en su totalidad que se conoce como análisis lexical. En el caso del español y del inglés, el aprendizaje en un inicio se produce a través de la ruta sublexical, siendo necesario, por tanto, un adecuado desarrollo de la consciencia fonológica (Rosselli, Matute & Ardila, 2004; Joannette & Monetta, 2004; Rosselli, Matute & Ardila, 2006; Schild, Röder & Friedrich, 2011).

En varias investigaciones citadas y retomadas por Ballantyne, Sanderman & McLaughlin (2008) se manifiesta la importancia que tiene el que los niños, antes de

ingresar a un sistema escolarizado, sean expuestos a la lectura, incluso si es en un idioma diferente al que tienen en el sistema escolarizado; esta temprana exposición tendrá un efecto benéfico ya que es menos probable que estos niños presenten posteriores dificultades en la adquisición de la LE.

Adquisición de la lectoescritura en inglés

Ahora bien, ¿qué hace diferente la adquisición de la LE en el idioma español en comparación con el idioma inglés?, para analizarlo es necesario remitirse a las características lingüísticas de estos dos idiomas. En inglés, la lengua escrita difiere mucho de la oral, mostrándose una menor correlación de fonema-grafema; en español se cuenta con 29 letras que representan a 24 fonemas; mientras que en inglés se tienen 26 letras que representan a 44 fonemas, añadido esto a las irregularidades en la pronunciación hacen que el aprendizaje de la LE en este idioma sea más complicado comparado al español (Ibarrola, 2007). Ambos idiomas son representados por sistemas alfabéticos que asocian fonemas con letras, y en ambos se cuenta con un número limitado de símbolos (Defior, 1994).

Para la adquisición de la LE en el idioma inglés, el desarrollo de la consciencia fonológica también resulta muy importante (Bi, Han & Zhang, 2009; Yeong & Liow, 2012). El español es considerado como un idioma transparente, esto se debe a que la correspondencia fonema-grafema es muy clara; y es para este tipo de idiomas que en un inicio del aprendizaje de la LE el desarrollo de la consciencia fonológica resulta muy importante; en idiomas menos transparentes como el inglés, la correspondencia grafema-fonema también es significativo, pero una misma letra puede representar varios fonemas y viceversa, lo cual implica que la demanda fonológica sea mayor en etapas tempranas del aprendizaje (Jiménez & O`Shanahan, 2010; Furnes & Samuelsson, 2011); siendo el resto de las funciones neuropsicológicas y desarrollo de habilidades iguales que para el aprendizaje de la LE en español.

Aprendiendo a leer y escribir en dos idiomas (propuestas metodológicas)

Ahora bien, cuando se intenta iniciar de manera simultánea el aprendizaje de la LE en dos idiomas es importante considerar varios aspectos, uno de ellos es valorar que los niños que aprenden a leer en una segunda lengua se encuentran inmersos en un mundo donde toda la comunicación es, para este caso, en español y tienen escaso o

nulo contacto con el inglés fuera de la escuela y, por tanto, el uso y conocimiento que tiene del idioma es limitado (Aukrust & Rydland, 2011).

Como ya se ha planteado, un primer paso para la adquisición de la LE consiste en que el niño se apropie del lenguaje hablado del idioma en el que se desea que lea y escriba, es por ello que se propone que a la par que los niños van realizando ejercicios de LE en español, se introduzca en el horario de clases al menos dos horas para el aprendizaje del inglés, comenzando en preescolar a familiarizarse con el idioma e ir construyendo vocabulario en inglés; conociendo las reglas sintácticas del mismo y escuchando la pronunciación de los distintos fonemas; lo anterior se puede lograr a través de actividades de juego (canciones, cuentos, etc.) El propósito de esta primera etapa constituye propiciar en el niño la familiarización con los sonidos del inglés, construir vocabulario y reconocer las reglas del idioma, para posteriormente desarrollar la conciencia fonológica para el inglés.

De acuerdo con algunos investigadores (Wolf & Bowers, 1999, citado por Furnes & Samuelsson, 2011; Ballantyne, Sanderman & McLaughlin, 2008) los mejores predictores para determinar que el niño adquirirá con éxito la LE en inglés lo constituye el desarrollo de la consciencia fonológica y de la habilidad para manipular sonidos en palabras habladas.

En referencia al grado de dominio que se debe tener sobre un idioma antes de acceder al proceso de LE existen varias opiniones (Ballantyne, Sanderman & McLaughlin, 2008), siendo para algunos necesario un alto grado de manejo oral, mientras que para otros solo es necesario cierto grado de familiarización con el idioma. Lo que es concordante es el requerimiento de alumnos con cierto grado de familiarización con el idioma, por ello es que se propone que mientras los niños se encuentran aprendiendo a leer y escribir en español, en inglés se están familiarizando con el idioma, en el tercer grado de preescolar, previo a su ingreso en la educación primaria.

Se considera importante que el niño primero adquiera el proceso de la LE en el idioma español y posteriormente lo desarrolle en inglés, ya que es muy probable que las competencias lingüísticas que se han aprendido para una primera lengua sean implementadas para el aprendizaje de una segunda lengua. Si el niño ha aprendido a segmentar las palabras en un lenguaje, ha aprendido también que en otros lenguajes esa segmentación es posible; además, se considera que las habilidades aprendidas en

un idioma pueden ser transmitidas a la otra lengua y viceversa, describiéndose incluso patrones de aprendizaje para una segunda lengua prácticamente iguales que los patrones de aprendizaje para el idioma nativo (Riches & Genesse, 2006; Ballantyne, Sanderman & McLaughlin, 2008).

De manera complementaria, investigadores como Francis (2010), Deacon & Cain (2011) o Aukrust & Rydland (2011) describen que es muy probable que las estrategias efectivas que se hayan utilizado para el procesamiento lectoescritor del español sean transferidas a la comprensión lectora y escritora del segundo idioma, y no solo eso, sino que de alguna forma ayuden a desarrollar habilidades efectivas para ese nuevo idioma; siendo el éxito mayor cuando la LE del primer idioma se ha logrado automatizar.

Ibarrola (2007) propone en escuelas españolas la aplicación del método "*phonics*" que facilite el aprendizaje del inglés como una segunda lengua. El método que este autor sugiere es muy similar al que se plantea en este artículo: comenzar creando una conciencia fonológica del idioma para posteriormente pasar al plano gráfico.

Un siguiente paso sería concientizar a los profesores sobre la importancia de crear una conciencia fonológica del idioma antes de pasar al plano gráfico y evitar así que las reglas que los niños han aprendido de la LE en español interfieran con el de la nueva lengua; sobre todo debido a que el único acercamiento de los niños al idioma es dentro del salón de clases.

Una de las habilidades críticas que los niños deben desarrollar cuando aprenden a leer y escribir en una segunda lengua es la competencia lingüística, que se refiere a las habilidades de comprensión y expresión oral, así como a conocimientos y dominio de la lengua oral, incluyendo el componente fonológico, vocabulario, morfología, gramática y habilidades pragmáticas (Jiménez & O`Shanahan, 2010).

Discusión

Es importante para fomentar el desarrollo del país incluir el aprendizaje de un segundo idioma desde etapas iniciales de la vida escolar, llegando a la vida adulta con el dominio de dos idiomas. Se propone para ello la adquisición del proceso de LE de manera simultánea en los idiomas español e inglés.

Es importante considerar la forma en que se adquiere la LE para el idioma inglés y español por separado, para posteriormente, de acuerdo con aspectos de maduración y aprendizajes escolares de los niños, identificar los métodos que con mayor eficacia permitirían el desarrollo del mismo proceso para ambos idiomas. Es por ello que se proponen algunas consideraciones metodológicas para incluir en el currículo de escuelas públicas y privadas, mediante la construcción de métodos estructurados y eficientes que permitan el bilingüismo en niños desde etapas tempranas de la vida escolar, ayudando además a que dicho aprendizaje se construya de una manera más eficiente y no interfiera con el resto de los aprendizajes escolares.

Referencias bibliográficas

- AUKRUST, V. G. & RYDLAND, V. 2011. Preschool classroom conversations as long-term resources for second language and literacy acquisition. *Journal of Applied Developmental Psychology* 32(4): 198-207.
- BALLANTYNE, K. G.; SANDERMAN, A. R. & MCLAUGHLIN, N. 2008. *Dual language learners in the early years: Getting ready to succeed in school*. National Clearinghouse for English Language Acquisition & Language Instruction Educational Programs. Washington, DC.
- BI, Y.; HAN, Z. & ZHANG, Y. 2009. Reading does not depend on writing, even in Chinese. *Neuropsychologia* 47(4): 1193-9.
- BLOMERT, L. & FROYEN, D. 2010. Multi-sensory learning and learning to read. *International journal of psychophysiology* 77(3): 195-204.
- DEACON, H. & CAIN, K. 2011. What we have learned from "learning to read in more than one language." *Journal of Research in Reading* 34(1): 1-5.
- DEFIOR, S. 1994. La consciencia fonológica y la adquisición de la lectoescritura. *Infancia y Aprendizaje* 17(67-68): 91-113.
- DIUK, B. & MORAS, C. 2009. Las dificultades de aprendizaje de la lectura y la escritura en niños que crecen en contextos de pobreza: análisis del perfil de procesamiento. *Revista Perspectivas en Psicología y Ciencias Afines* 6: 22-29.

- FRANCIS, N. 2010. A Componential Approach for Bilingual Reading and Comparative Writing System Research: The Role of Phonology in Chinese Writing as a Test Case. *Language Learning* 60(4): 683-711.
- FURNES, B. & SAMUELSSON, S. 2011. Phonological Awareness and Rapid Automatized Naming Predicting Early Development in Reading and Spelling: Results from a Cross-Linguistic Longitudinal Study. *Learning and individual differences* 21(1): 85-95.
- IBARROLA, A. L. 2007. Enseñanza de la lectura a través de phonics en el aula de Lengua Extranjera en Educación Primaria. *Porta Linguarum* 8: 153-167.
- JIMÉNEZ, J. E. & O`SHANAHAN, J. I. 2010. Aprender a leer y escribir en inglés como segunda lengua: Un estudio de revisión en Canadá y EE. UU. *Revista Iberoamericana de Educación* (52): 179-202.
- JOANETTE, Y. & MONETTA, L. 2004. El cerebro comunicador o un encuentro entre páginas y circunvoluciones. En: Matute, E. *Aprendizaje de la Lectura. Bases Biológicas y Estimulación Ambiental*. Universidad de Guadalajara. México.
- KIM, Y. S.; OTAIBA, S. A.; PURANIK, C.; FOLSOM, J. S.; GREULICH, L. & WAGNER, R. K. 2011. Componential skills of beginning writing: An exploratory study. *Learning and individual differences* 21(5): 517-525.
- PURANIK, C. S.; LONIGAN, C. J. & KIM, Y. S. 2011. Contributions of Emergent Literacy Skills to Name Writing, Letter Writing, and Spelling in Preschool Children. *Early childhood research quarterly* 26(4): 465-474.
- RIBEIRO, S. & TEBEROSKY, A. 2010. Sensibilidad a aspectos sonoros de las palabras y su relación con el aprendizaje de la escritura. *Revista de Psicología Educativa* 16(2): 135-146.
- RICHES, C. & GENESEE, F. 2006. Crosslinguistic and crossmodal issues. In: F. Genesee; K. Lindholm-Leary; W. M. Saunders & D. Christian (Eds.). *Educating English language learners: A synthesis of research evidence*. Cambridge University Press, New York, p. 64-108.

- RICHMOND, M.; ROBINSON, C. & SACHS-ISRAËL, M. 2008. *El Desafío de la alfabetización en el mundo: perfil de alfabetización de jóvenes y adultos a mitad del Decenio de las Naciones Unidas de la Alfabetización 2003-2012*. Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, Paris. 81 p.
- ROSSELLI, M.; MATUTE, E. & ARDILA, A. 2004. Características Neuropsicológicas y aprendizaje de la lectura en niños hispanohablantes. *Aprendizaje de la Lectura. Bases Biológicas y Estimulación Ambiental*. Universidad de Guadalajara, México, p. 29-54.
- ROSSELLI, M.; MATUTE, E. & ARDILA, A. 2006. Predictores neuropsicológicos de la lectura en español. *Revista de Neurología* 42(4): 202-210.
- SCHILD, U.; RÖDER, B. & FRIEDRICH, C. K. 2011. Learning to read shapes the activation of neural lexical representations in the speech recognition pathway. *Developmental cognitive neuroscience: a journal for cognitive, affective and social developmental neuroscience* 1(2): 163-74.
- SCOTT, D.; ENCINAS, M.; ANDREWS, R.; HOUSSART, J. & DALE-TUNNICLIFFE, S. 2010. *Estándares Curriculares para la Educación Básica en México*. Secretaría de Educación Pública, México, D. F.
- VILLAGRÁN, M. A.; GUZMÁN, J. L. N.; JIMÉNEZ, I. M.; CUEVAS, C. A.; CONSEJERO, E. M. & OLIVIER, R. P. 2010. Velocidad de nombrar y conciencia fonológica en el aprendizaje inicial de la lectura. *Psicothema* 22(3): 436-442.
- YEONG, S. H. M. & LIOW, S. J. 2012. Development of phonological awareness in English-Mandarin bilinguals: A comparison of English-L1 and Mandarin-L1 kindergarten children. *Journal of experimental child psychology* 112(2): 111-126.