

## **Título: El enfoque histórico-cultural como fundamento de una metodología para el aprendizaje estratégico de la escritura en lengua extranjera**

**Autora: MSc. Vilma María Pérez Viñas.**

**Centro de trabajo: Instituto Superior Pedagógico "Rafael María de Mendive" de Pinar del Río.**

### **Resumen**

El enfoque histórico-cultural es una de las teorías psicológicas más influyentes en la actualidad. La enseñanza-aprendizaje de lenguas extranjeras no ha estado ajena a esta influencia. El presente artículo pretende argumentar las razones que hacen del enfoque histórico-cultural de L. S. Vigotski y sus seguidores, el fundamento psicológico de una metodología para el aprendizaje estratégico de la escritura en inglés como lengua extranjera.

### **Abstract**

The historical-cultural approach is one of the most influential psychological theories nowadays. Foreign language teaching-learning has not been away from this influence. This article intends to argue the reasons why a methodology for the strategic learning of writing in English as a foreign language is based on the historical-cultural approach by L. S. Vigotski and his followers.

### **El proceso de enseñanza-aprendizaje de la escritura en inglés como lengua extranjera**

La búsqueda de la eficacia en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la escritura en inglés como lengua extranjera ha centrado nuestros esfuerzos investigativos durante varios años. En trabajos anteriores (Pérez Viñas, 2001, 2003, 2008; Pérez y Guerra, 2004) se han presentado modelos y enfoques de escritura que reflejan ese devenir investigativo.

Este artículo pretende argumentar las razones que hacen del enfoque Histórico-cultural de L. S. Vigotski y sus seguidores fundamento psicológico de una metodología para el aprendizaje estratégico de la escritura en inglés como lengua extranjera.

La metodología en cuestión se define como un sistema de procedimientos didácticos sustentados en fundamentos psicológicos, lingüo-cognitivos, metodológicos y pedagógicos, dirigidos a promover modos de actuación estratégicos, reflexivos, críticos y autorregulados para planificar, elaborar, revisar y reescribir textos, considerando los contextos de aprendizaje, en general, y de la comunicación escrita, en particular.

El enfoque histórico-cultural de Lev S. Vigotski y sus seguidores se ha constituido en el fundamento de la pedagogía cubana, donde se incluye la didáctica de la enseñanza y del aprendizaje de las lenguas extranjeras y de la escritura en especial, por el análisis dialéctico-materialista de los fenómenos psíquicos, la visión integral y unitaria del hombre, las potencialidades educativas de los individuos en un contexto social apropiado y las atinadas concepciones acerca de la escritura y su aprendizaje, tanto en lengua materna como en lengua extranjera.

En opinión de la autora, este enfoque ofrece las herramientas teóricas y prácticas necesarias para desplegar un proceso con énfasis en el aprendizaje de la comunicación escrita, sin necesidad de recurrir a otras corrientes psicológicas que por sus disímiles y asistemáticas bases teóricas, en última instancia, lejos de fortalecer la propuesta en cuestión, la debilitarían teórica y metodológicamente.

### **Algunas reflexiones en torno a los conceptos del enfoque histórico-cultural**

A continuación se ofrecen algunas reflexiones en torno a los conceptos del enfoque histórico-cultural que, relacionados con la escritura, esta metodología asume:

- El proceso de apropiación de la escritura, por considerar:
- La necesidad de establecer un contexto situacional para la actividad de aprendizaje de la escritura que determinaría la función y el contenido de la comunicación escrita.

El reconocimiento de la necesidad de un contexto en la escritura es generalizado en la literatura (Byrne, 1988; Nunan, 1991; Richards, 1990; Hedge, 1988; y Tribble, 1996, entre otros). Pérez Viñas, (op cit. 1: 37) sostiene que el contexto de la escritura estaría conformado por parámetros tales como: el propósito de la comunicación, la forma del texto y los lectores potenciales, al tiempo que plantea que el conocimiento de estos elementos permite escribir textos apropiados para un determinado grupo de lectores, así como activar el conocimiento del sistema de lengua y seleccionar patrones organizativos adecuados para un propósito específico.

- El requerimiento de la comunicación escrita en cuanto a ser explícita. Por la naturaleza de este tipo de comunicación, que no siempre recibe una retroalimentación inmediata, a pesar de los avances en las tecnologías de la comunicación y la información, el lenguaje escrito requiere mayores niveles de formalidad, exactitud y propiedad lingüística que el lenguaje oral, lo que se convierte en un reto adicional en el aprendizaje de la escritura en una lengua extranjera.
- El carácter procesal de la actividad de escritura.
- La necesidad de escribir varias versiones de un texto antes de arribar a la copia final. El reconocimiento que lo que media entre el principio y el final del proceso refleja los procesos mentales, la dirección de la actividad del que escribe y los recursos de apropiación del proceso de la comunicación escrita.
- La visión de la planificación como una fase imprescindible en la escritura, aún cuando no se escriban varias versiones de un texto.
- La interacción entre el escritor, el texto y el lector, como reguladora de la actividad de escritura y como motivación imprescindible para lograr una comunicación efectiva.
- La visión de la función social del texto como impulsora de la motivación para la actividad de escritura, en un contexto dado.

Si bien considerar el carácter procesal de la escritura es esencial para una apropiación adecuada de las habilidades escritas, no es suficiente un texto bien escrito tras un exitoso proceso. El complemento del enfoque de proceso que Vigotski propone y que solo se implementaría décadas después, surgiría años más tarde ante "la necesidad de asumir las necesidades de un aprendiz que tiene que escribir para lectores que le son desconocidos..." Tribble, (op cit.: 57), de modo que el llamado de Vigotski cobra forma en el enfoque de género, que ofrece la posibilidad de autentificar el proceso de aprendizaje atendiendo a la función social del texto, a la diversidad de géneros en que el discurso escrito puede organizarse, y por supuesto estableciendo una comunicación mucho más realista y personalizada al producirse la interacción entre los tres componentes del llamado triángulo comunicativo: el escritor- el texto- y el lector (Pérez Viñas, op cit 1: 20).

- La escritura como una actividad que demanda conciencia y control deliberado, donde el lenguaje no es solamente un medio de comunicación, sino medio y forma de la conciencia y el pensamiento, lo que se intensifica en la escritura en lengua extranjera.

Las ideas vigotskianas tienen total vigencia en autores más contemporáneos. Para Wells, Ling, y Maher, (1990: 33): "El acto de componer requiere que sistemáticamente uno confronte los propios conocimientos y actitudes de un modo crítico y constructivo a fin de seleccionar, organizar y dar forma apropiada a los contenidos de acuerdo con los lectores que se tienen en mente. Además, la escritura crea un record visible que es el resultado de esos procesos...Mediante la escritura, la lectura y la revisión, así como la discusión del texto con otros, uno puede extender y refinar el propio conocimiento de manera consciente y deliberada." Para estos autores lo más importante en la escritura es la posibilidad que provee para el desarrollo de una forma generalizada de usar la lengua como una herramienta intencionalmente controlada para un pensamiento preciso y coherente.

- La posibilidad de transferir los conocimientos de una lengua a la otra, considerando la eficacia del método comparativo, partiendo de la percepción en primera instancia de las diferencias entre ambos sistemas lingüísticos.

El surgimiento de la llamada lingüística comunicativa contrastiva (Lehtonen y Sajavaara, 1983), debido a los recientes énfasis en los enfoques comunicativos; el reconocimiento que el concepto de transferencia se refiere a la influencia que la lengua materna ejerce sobre la adquisición de la extranjera, aparentemente, de modos diversos como son las transferencias cero, positiva y negativa (Ellis, 1997: 51); la formulación de Selinker de la teoría de la interlengua que identifica la transferencia lingüística como uno de los procesos mentales responsables de la fosilización, y el amplio reconocimiento que los estudiantes se basan en su lengua materna para construir hipótesis, en tanto no construyen reglas en el vacío y utilizan toda la información de la que disponen (Ellis, op cit: 52), son evidencias irrefutables de la fortaleza teórica del enfoque vigotskiano.

➤ **La noción de mediador:** en tanto todas las funciones psíquicas superiores son procesos mediatizados (Vigotski, 1964: 60), que ocurren de diversas maneras, pero siempre a través de procesos de interacción. Kozulin, (1990, en Huong, 2003: 33), define la mediación como el mecanismo a través del cual las actividades socio- culturales externas se transforman en funciones mentales internas. Esta noción, de acuerdo con Bravo (2003) puede resumirse en cuatro grupos fundamentales:

- La mediación social: que implica utilizar a otra persona como instrumento para adaptarse primero y transformar el medio después, como resultado de la práctica social, y de la formación de la estructura de la conciencia individual, originada por la comunicación social y por las relaciones sociales.
- La mediación instrumental (herramientas): consiste en la transformación social a través de acciones de trabajo de forma indirecta, a través de instrumentos.
- La mediación instrumental (signos): el signo mediatizador está incorporado a la estructura de las funciones psíquicas como una parte indispensable, que primero es un medio y después se convierte en su símbolo, que permite transmitir significados, Vigotski (op cit.: 62) lo define como “el medio a través del que dirigimos nuestras operaciones mentales, controlamos su curso y las canalizamos hacia la solución de la tarea con la cual nos enfrentamos.” En esta mediación también llamada semiótica, se incluye el lenguaje, cuya función primaria es la comunicación, el intercambio social. El lenguaje, desde la perspectiva histórico-cultural, es una herramienta que además de ser usada para mediar la interacción social, es el principal mediador en la actividad cognitiva, dado que se usa no solo para comunicar, sino también para guiar, planificar y regular la actividad. Para Rivera, (1999: 2) el lenguaje es el más privilegiado\_ aunque no exclusivo\_ de los sistemas mediadores, en la transmisión racional, cultural, intencional y del pensamiento a los demás.
- La mediación anatómico- fisiológica: mediante la cual los individuos se relacionan con el medio, lo sienten, lo perciben y lo interpretan.

Huong, (op cit.: 33), plantea que en el caso del aprendizaje de lenguas, la mediación puede tomar la forma de un libro de texto, un material visual, el discurso del aula, las oportunidades para la interacción, la instrucción...y todas las formas posibles de mediación social. En tal sentido, este autor señala que la comunicación escrita y oral tomará la forma de los estilos de discurso que prevalezcan en el contexto específico donde ocurra la comunicación. La aplicación de esta idea al contexto del aula, implica la visión que la mediación incluye los medios para la enseñanza y el aprendizaje; que puede ser oral o escrita, siendo ambas importantes para la construcción del conocimiento y el desarrollo cognitivo.

La mediación cobra especial significado en una metodología que entiende la escritura y su aprendizaje como un proceso de interacción entre los participantes (el escritor, el texto y los lectores), las etapas (pre- escritura, composición, y post- escritura), las estrategias (cognitivas, metacognitivas y socio-afectivas), las habilidades (orales y escritas) y asume el producto final como un reflejo del esfuerzo común resultado de la interacción entre todos los participantes.

➤ **La zona de desarrollo próximo (ZDP):** por ofrecer la dirección metodológica a seguir. En la base de este concepto se encuentra un diagnóstico individual (sistemático e integral) y un proceso de enseñanza-aprendizaje personalizado. La autora comparte la interpretación alternativa de la obra de Vigotski, que desde lecturas más actuales Corral, (2002: 27) propone: “Además de distancia, tiempos y niveles de ayuda, que apuntan a herramientas de medición e intervención, la ZDP puede ser descrita como diferencia que no indica una acción de reducción, sino de síntesis entre agentes. En este caso no se describe un agente más capaz que otro, sino simplemente diferente y, por tanto, el efecto del desarrollo resultante es de enriquecimiento, no de conocimiento, de fusión, más que de aumento.” Rivera, (op cit : 3) considera esta noción como la culminación y síntesis de la conceptualización vigotskiana del desarrollo como apropiación e internalización de los instrumentos semióticos proporcionados por el entorno socio-cultural; y la posibilidad de análisis prospectivo que ofrece, como su principal ventaja y diferencia sobre las concepciones tradicionales del desarrollo.

En esta metodología, las estrategias de aprendizaje constituyen las herramientas metodológicas para el trabajo en la ZDP. Por su condición de ser adquiridas, individuales, deliberadas, para planificar de modo total o parcialmente consciente el aprendizaje (Rodríguez, 2003) garantizan las condiciones descritas por Vigotski y por los investigadores que desde la contemporaneidad reinterpretan su obra. Las diferencias culturales, cognitivas y conductuales se “resuelven” en un contexto socializado, colaborativo, no exento de conflictos, donde la diversidad es regla, no excepción y la relación entre agentes sufre cambios, es desarrolladora, los estudiantes también enseñan y los maestros también aprenden.

En el aprendizaje de lenguas, enseñar (y aprender) en la zona de desarrollo próximo ha sido interpretado como proveer niveles de ayuda e interacción significativa. Huong, (op cit.: 35) cita a Zou

(1998), cuando sostiene que el empleo de la ZDP en esta área requiere no solo de estar consciente de la relación entre el idioma, el pensamiento y la cultura, sino también del uso de principios pedagógicos apropiados. Los estudiantes de inglés tienen que explorar un nuevo sistema lingüístico y cultural; ellos son vistos como estudiantes capaces pero que necesitan modos de ayuda dirigidos a facilitarles el éxito en el aprendizaje.

Hasta aquí las consideraciones que justifican asumir el enfoque histórico-cultural como fundamento psicológico de una metodología para el aprendizaje estratégico de la escritura en inglés como lengua extranjera.

“La razón buena no conoce cobardía filosófica: analiza todo lo que siente: estudia todo lo que ve”. Así nos convoca Martí al ejercicio intelectual. Ni antes ni después del surgimiento del enfoque histórico-cultural una teoría psicológica ha tenido impacto semejante en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la escritura, ya sea en lengua materna o extranjera. La solidez y el carácter multidisciplinario de este enfoque le permiten dar cuenta de procesos relativos al aprendizaje, desde las ciencias filosóficas, psicológicas, pedagógicas y lingüísticas con absoluta cohesión y equilibrio.

A los investigadores de hoy nos corresponde interpretar fielmente el legado de los clásicos del enfoque histórico-cultural y sus seguidores, sin dogmas ajenos al espíritu creativo de esta escuela, o análisis que desvirtúen el verdadero carácter histórico-cultural.

### Referencias bibliográficas.

- BRAVO, M. Alternativa metodológica para concebir el proceso de enseñanza aprendizaje de la lectura, en la educación de escolares sordos del segundo ciclo. Tesis presentada en opción al grado científico de Doctor en Ciencias Pedagógicas. La Habana: Instituto Central de Ciencias Pedagógicas, 2003.
- BYRNE, D. Teaching Writing Skills. Longman Group UK Limited, 1988.
- CORRAL RUSO, R. La zona de desarrollo próximo y la pedagogía universitaria. TEMAS, 31, octubre-diciembre, 2002. pp. 27-32.
- ELLIS, R.. Second Language Acquisition. Oxford, New York: Oxford University Press, 1997. pp. 32; 48; 51; 52.
- HEDGE, T. Writing. Resource Book for Teachers. Alan Maley (S. Ed.). Oxford: Oxford University Press, 1988. pp. 168; 10.
- HUONG, LE PHAM HOAI. The Mediatlional Role of Language Teachers in Sociocultural Theory. FORUM, Volume 41, No. 3, 2003. pp. 32- 35.
- KOZULIN, A. Vigotsky´s Psychology: A biography of ideas. Cambridge, MA: Harvard University Press, 1990. En Le Pham Hoai Huong, (op cit.). pp. 32-35.
- LEHTONEN, J. Y K. SAJAVAARA. From Traditional Contrastive Linguistics Toward a Communicative Approach: theory and applications within the Finnish- English cross- language project. En K. Sajavaara (Ed.) Cross Language Analysis and Second Language Acquisition, 1983. pp. 81- 94.
- MARTÍ, J. Revista Universal, México, 21 de septiembre de 1878. En E C t II. pp. 189-190.
- NUNAN, DAVID. Language Teaching Methodology. A Text for Teachers. Prentice Hall Inc., 1991. pp. 83- 99; 87; 88.
- PÉREZ VIÑAS, V. M.. Enfoque interactivo para la enseñanza y el aprendizaje de la comunicación escrita. Tesis presentada en opción al grado académico de Master en Ciencias. La Habana: Facultad de Lenguas Extranjeras de la Universidad de la Habana. 2001. pp. 2; 47; 1; 37; 20; 45; 54; 47.
- \_\_\_\_\_ Un Modelo Teórico de la Comunicación Escrita en Lengua Extranjera. En J. S Cabrera (Ed.) Comprensión y Aprendizaje Escolar, 2003. pp. 157- 172. GICA.
- \_\_\_\_\_ Una metodología para el aprendizaje estratégico de la escritura e la Práctica Integral de la Lengua Inglesa, para estudiantes de primer año del Instituto Superior Pedagógico “Rafael María de Mendive” Tesis en opción al grado científico de Doctor en Ciencias. Pinar del Río: ISP “Rafael María de Mendive”, 2008.
- PÉREZ VIÑAS, V. M. Y R. GUERRA.. A Strategic Approach to the Teaching of Writing in a Foreign Language. (s/e). Pinar del Río: Instituto Superior Pedagógico “Rafael María de Mendive”, 2004 p 3.
- RICHARDS, J. C.. The Language Teaching Matrix. Cambridge: Cambridge University Press, 1990. pp. 108; 106-107; 109; 116.
- RODRÍGUEZ FERNÁNDEZ, L. Algunas consideraciones entorno a las estrategias de aprendizaje y al “Paradigma de Aprender a Aprender”. Pinar del Río: Instituto Superior Pedagógico “Rafael María de Mendive”, 2003. pp. 6; 2; 8; 9; 9-10. (En soporte digital).
- RIVERA, S. La categoría acción en algunas de las teorías del aprendizaje. Parte III. La categoría acción en el enfoque histórico-cultural de L. S. Vigotski. (s/e). Pinar del Río: ISP “Rafael M. de Mendive”, 1999. pp. 2; 3.
- TRIBBLE, CHRISTOPHER. Writing. Oxford University Press, 1996. pp. 41; 57; 58-59; 114.

- VIGOTSKI, L. S. Pensamiento y Lenguaje. Ciudad de la Habana: Editorial Pueblo y Educación, 1964. pp. 26; 60; 62.
- WELLS, G., M. CHANG GEN LING Y ANN MAHER. Collaborative Inquiry and Literacy. En M. Brubacher, Ryder Payne y Kemp Rickett (Eds.) Perspectives on Small Group Learning. Theory and Practice. Ontario: Oakville, Rubicon Publishing Inc., 1990. p. 33.
- ZOU, Y. Rethinking empowerment: The acquisition of cultural, linguistic, and academic knowledge. TESOL Journal, 7, (4), 1998, pp. 4- 9. En Le Pham Hoai Huong, (op cit.).