

Períodos históricos de la enseñanza de la expresión escrita en lenguas extranjeras

[MsC. Rafael Forteza Fernández¹ y Dr C. Amable Faedo Borges²](#)

RESUMEN

A partir del uso del método histórico-lógico para el análisis científico, se propone una nueva reperiodización de la historia de la enseñanza-aprendizaje de la expresión escrita en lenguas extranjeras. También, se realiza un breve recorrido por los métodos y enfoques de esta disciplina y las incidencias de éstos en los modos de enseñar-aprender a como escribir.

Palabras clave: Retórica, producto, proceso, género.

ABSTRACT

Making use of the historical and logical methods of scientific analysis, the authors propose a new reperiodization of the teaching-learning history of the written expression in foreign languages. A brief account of the methods and approaches of this discipline and their impact on the way to teach and learn how to write is also made.

Key words: Rhetoric, product, process, genre.

Copyright: © ECIMED. Contribución de acceso abierto, distribuida bajo los términos de la Licencia Creative Commons Reconocimiento-No Comercial-Compartir Igual 2.0, que permite consultar, reproducir, distribuir, comunicar públicamente y utilizar los resultados del trabajo en la práctica, así como todos sus derivados, sin propósitos comerciales y con licencia idéntica, siempre que se cite adecuadamente el autor o los autores y su fuente original.

Cita (Vancouver): Forteza Fernández R, Faedo Borges A. Períodos históricos de la enseñanza de la lengua escrita. *Acimed* 2005;13(6). Disponible en: http://bvs.sld.cu/revistas/aci/vol13_6_05/aci14605.

[htm](#) Consultado: día/mes/año.

Para cualquier investigación científica, la aplicación del método histórico-lógico permite, en la etapa facta perceptual, conocer desde sus orígenes hasta el instante actual, el objeto y campo de acción que se estudia. Los conocimientos que se obtienen en esta fase investigativa, aún cuando no revelan la esencia del fenómeno, permiten al investigador, transitar por su historia, evolución y desarrollo, conexiones, tendencias y relaciones; y con ello, preparar el terreno para la sistematización de la teoría científica.

La periodización histórica del fenómeno u objeto que se investiga permite, no sólo al investigador, sino también a aquellos que la utilicen, saber el cuándo, cómo y porqué de muchos de los conceptos, principios y leyes, que se aplican en determinada ciencia o disciplina. Más que una etapa obligatoria de toda investigación, se erige en un momento necesario en el viaje de la contemplación viva al pensamiento abstracto.

En lo que respecta a la enseñanza-aprendizaje de la expresión escrita, puede distinguirse un fenómeno muy interesante, que se manifiesta en diferentes direcciones: a veces, se observa un matrimonio o un divorcio total con los métodos o enfoques para la enseñanza-aprendizaje de la expresión oral; en otras ocasiones, estos métodos no aportan nada nuevo –como sino existiere evolución-- en lo concerniente al mencionado proceso en la expresión escrita, y también se da el caso, en que no se considera la expresión escrita un elemento transcendental en el aprendizaje de la lengua.

Esto no se manifiesta de forma lineal en la evolución histórica de este fenómeno; mucho más cuando los períodos en que se ha dividido, por diferentes autores, carecen de una sistematización lógica de la bibliografía, realizada sobre la base de un método científico de investigación.

Es por ello que, el presente trabajo se propone ofrecer una reperiodización de la historia de la enseñanza-aprendizaje de la expresión escrita, de modo que pueda servir como marco de referencia a investigaciones en esta área de la didáctica especial de las lenguas extranjeras.

PERIODIZACIÓN DE LA ENSEÑANZA DE LA LENGUA ESCRITA

En “ *Linguistic descriptions of speaking and writing and their impact on composition pedagogy* ”, *Schafer* , reconoce dos períodos en la enseñanza-aprendizaje de la expresión escrita. Para él, existe un primer período previgotskiano, y otro, posviigotskiano - en Occidente se descubren los trabajos de Vigotsky en 1962 y es a esa época a la que se refiere *Schafer* con el término previgotskiano; 1 sin embargo los autores del presente trabajo no están de acuerdo con tal división.

Aún cuando son variadísimos los métodos para la enseñanza-aprendizaje del idioma inglés, antes de la

aparición del estructuralismo en la lingüística y su matrimonio con el conductismo de la psicología de *Skinner*, el elemento unificador que caracteriza la enseñanza-aprendizaje de las formas escritas de la lengua, proviene de los conceptos de la retórica y sus cinco cánones: invención, organización, estilo, memoria y presentación.

La invención, es decir, reunir las ideas y argumentarlas; la organización, el modo de presentar las ideas en una secuencia lógica y clara; el estilo, claridad, uso apropiado del vocabulario para el tema y auditorio; memoria, para la búsqueda de buenos argumentos para convencer por medio de una presentación elegante, que guíe el razonamiento, son los fundamentos del buen escribir en el estilo clásico de *Quintilio*.

Los métodos anteriores a la Segunda Guerra Mundial, tienen entre sus principios esenciales, la primacía del lenguaje oral, la centralidad de la corrección textual como núcleo del proceso enseñanza-aprendizaje (PEA), y la absoluta prioridad de una metodología oral en el aula. 2

El método natural, el directo, o el conversacional, el de gramática-traducción, o el de lectura, aquellos diseñados por *Blackie, Sauveur, Heness, Gouin, Marcel, Prendergast, Jacotot, Kroeh, Bertliz*, hacían énfasis en los aspectos orales de la lengua. Al decir del primero de ellos en el *Foreign Quarterly Review* en 1845, “la escritura debe ser introducida para examinar los más vagos y transitorios elementos del habla”. 2

Aún a inicios del siglo XX, con la fusión de la lingüística aplicada y la enseñanza monolingüe del método directo por *Jones, Palmer y West*, el énfasis del aprendizaje sigue en la oralidad del lenguaje, y cuando se utilizan sus formas escritas es como mecanismo para el aprendizaje de la lengua, no para la comunicación.

Es por ello, que no es acertada la división de *Schafer* en dos períodos de la enseñanza-aprendizaje. En consideración de los autores deben ser cuatro: un primero, donde estaba concebida sobre la base de la retórica clásica; un segundo, caracterizado por los supuestos del enfoque estructuralista; el cual se valora a continuación.

Para la lingüística estructuralista de *Bloomfield*, la escritura es simplemente la transcripción del habla; es decir, no es lenguaje sino un medio para grabarlo por medios de marcas visibles.

Es obvia esta concepción porque para los estructuralistas el lenguaje oral es primario, ellos no consideran su significado social.

La fusión de ésta teoría lingüística con el conductismo de *Skinner* y sus conceptos acerca de que el aprendizaje de una lengua es una cuestión de formación de hábitos generaron una serie de principios utilizados luego en el método audiolingual. En sentido general, para este método, el aprendizaje de la lengua está ligado a un estímulo; su estructura puede explicarse en términos de refuerzo, generalización, fortaleza y contigüidad; se aprende esta estructura por medio de una cadena de asociaciones; y su

aprendizaje no implica conocimientos (competencia), sólo actuación. 3

Es por ello que, tanto para el aspecto oral, como para el escrito de la lengua se utiliza un ciclo didáctico obligatorio: estímulo, respuesta activa, modelo de respuesta y repetición, que se desarrolló a partir de ejercicios alrededor de una estructura o *drills*. Una vez aprendida la estructura, se pasa a otra diferente, pero con elementos asociados a la anterior. En la enseñanza-aprendizaje de la expresión escrita, los conceptos anteriores se manifiestan en el enfoque de la escritura como un producto, el cual se considera a continuación.

El enfoque orientado en el producto se concentra en el resultado final del proceso de aprendizaje. La atención se dirige a las formas de la lengua, más que a su contenido.

La expresión escrita no es más que el habla escrita, no el lenguaje en sí, sino una mera vía para grabar éste mediante signos visibles. El interés de esta teoría lingüística está en la estructura no en el significado social del lenguaje. Su interés es la oración, no el texto, ni las relaciones inter-oracionales o el párrafo como componente de una estructura superior, y éste como componente de otra estructura: el texto. Tampoco ve el modo en que el texto se relaciona con el contexto social.

Son comunes al enfoque, según su sustrato conductista, las actividades de formación de hábitos como copiar, sustituir partes de la oración, transformar a partir de modelos correctos de lengua a escala oracional, antes de que se le pida al estudiante construir párrafos correctos y coherentemente estructurados. Este enfoque, sin lugar a dudas, no produce escritores competentes en la lengua extranjera.

El tercero de los períodos, de acuerdo con el criterio de los autores, tiene lugar en las dos últimas décadas de la pasada centuria, cuando lingüistas y pedagogos se interesaron por los procesos básicos esenciales para producir el texto escrito; su fundamentación teórica se basa en que la lengua se produce a nivel del discurso y que para producirlo es necesario seguir una serie de fases recurrentes entre sí, cuyo resultado inicial no es el texto final. Este enfoque presta mayor atención al contenido, que a la forma; a la calidad de las ideas, que a la cantidad.

Este cambio de atención coincide con el declive del conductismo en los años 60, provocado por la fuerte crítica de *Noam Chomsky* en 1957 y la aparición de su lingüística generativa transformacional.

En ese mismo lapso de tiempo, el método audiolingual echó raíces en los Estados Unidos, mientras en Europa soplaban aires diferentes. Allí, reinaban, concretados en diferentes cursos, el método situacional y el método audiovisual con los fundamentos lingüísticos de *Firth* en la Escuela de Londres. Ninguno de ellos realizó innovaciones diferentes a la enseñanza-aprendizaje de la expresión escrita.

El enfoque orientado al proceso de producción textual, toma como base los trabajos de *Vygotsky* en “*Pensamiento y Lenguaje*”, traducidos al inglés en 1962; así como las ideas de *Basil Berstain* acerca que el habla depende de un conocimiento compartido (restringida) y aquellas formas que no dependen de un

conocimiento compartido (elaborada)—de ahí que se concluya que el habla depende del contexto y la escritura sea independiente de este; más los estudios de *Halliday y Hassan* (1976) presentados en “*Cohesion in English*” sobre los tipos de referencia (endofórica y exofórica). Estas nuevas ideas provocaron un movimiento en las formas de pensamiento acerca de qué debe trabajarse durante la enseñanza-aprendizaje de la habilidad de expresión escrita.

De los trabajos de *Vygotsky*, los sociolingüistas y teóricos de la composición infirieron que, si bien el pensamiento y el habla están estrechamente relacionados y que existe una gran diferencia entre estos dos y el lenguaje escrito, entonces escribir es un proceso en el que se pone el pensamiento en un papel; un proceso no de transcripción del habla, sino de transformación del habla. Y en ese sentido, según la nueva concepción, los escritores debían adoptar estrategias y estructuras más apropiadas a la escritura (referencia endofórica—aportado por *Hassan* y una sintaxis explícita—para compensar los problemas de conocimiento, aportado por *Berstein*). Lo anterior se puede ilustrar del siguiente modo:

“En el lenguaje escrito, donde falta una base situacional expresiva, la comunicación solo puede ser lograda a través de las palabras y sus combinaciones; esto hace que la actividad requiera formas complicadas, de ahí el uso de los borradores. La diferencia entre el borrador y la copia final refleja nuestro proceso mental. Generalmente nos decimos a nosotros mismos lo que vamos a escribir; esto también es un borrador, aunque sólo mental... este borrador mental es lenguaje interiorizado”. 4

El enfoque orientado al proceso reconoce que los buenos escritores llegan al producto final después de un largo y, a veces, doloroso proceso de elaboración de versiones que transcurren por diferentes fases desde la prescritura, la composición y la revisión para el perfeccionamiento hasta la edición final y de ese mismo modo, por fases, se enseña-aprende a expresarse de forma escrita. 5

El enfoque como proceso reproduce los estadios organizacionales de la estructura de la actividad verbal de *A.A. Leontiev*: a) Organización y planificación; b) Realización o actuación y c) Control. Reconoce la actividad psíquica de los alumnos como el factor fundamental que determina el PEA, la necesidad de la activación de los procesos mentales superiores de los alumnos, la necesidad de desarrollar el pensamiento creador, del saber trasladar los conocimientos adquiridos a las nuevas condiciones y que los caminos para llegar a un resultado son más importantes que el resultado propiamente dicho.

Sobre este enfoque, *Ardnt* reconoce insuficiencias de los planteamientos pedagógicos del enfoque del PEA; estas insuficiencias fueron anteriormente resumidas por *Voss* del siguiente modo: “Reconocer que la escritura es un proceso que se mueve por varios estadios es de poca ayuda cuando uno comprende que los procesos para la composición no son lineales, y varían de escritor en escritor”. 6

Sobre las estrategias individuales para la expresión escrita, *Chandler* corrobora el planteamiento de que existen muchos procesos para escribir y que éste depende, en muchos casos, del tipo de texto que se trabaja. 7

En opinión de los autores, se confina al estudiante a producir narraciones fundamentalmente, y esto

presenta una seria limitación en su habilidad para dominar otros tipos de textos como los informes, exposiciones y las argumentaciones, que son esenciales en el éxito académico; ello unido a la mucha atención que se dedica a la producción de ideas en detrimento de la forma en que éstas se expresan, ha demostrado que este enfoque no es suficiente para la enseñanza de la lengua escrita.

También consideran que, los enfoques, tanto como producto o proceso referidos anteriormente, no consideran la dimensión social de la lengua escrita; no la ven como una respuesta adquirida a las convenciones del discurso en una comunidad discursiva. No reconocen la variación sociocultural en las funciones de la lengua escrita. Otra dificultad es, que no toman en cuenta que el limitado conocimiento del vocabulario, la estructura de la lengua y el contenido impiden un nivel alto de desempeño por parte del escritor en la lengua extranjera, y tampoco consideran como incrementarlos. Del mismo modo, no se consideran las estrategias individuales para la producción de la redacción, aspecto éste muy importante para cualquier tipo de aprendizaje.

Es la Escuela de Londres con *Firth* a la cabeza, la que origina la sociolingüística, una reconceptualización del objeto de estudio de la lingüística como el lenguaje en el contexto social; el interés en el cognitivismo y el humanismo en la psicología, la importancia de la motivación, el aprendizaje significativo, la función activa del estudiante, en el que se centra el PEA, los conceptos sobre los diferentes estilos de aprendizaje; y nuevas concepciones educacionales para la enseñanza-aprendizaje de los idiomas, como el enfoque cíclico o en espiral, que la transferencia del aprendizaje no es siempre automática, los conceptos de noción, función, competencia comunicativa, validez de la lengua materna, y otros, los que dieron lugar a la aparición del enfoque comunicativo o nocional-funcional. 8

Este enfoque aporta elementos significativos al PEA de lenguas extranjeras y, en particular, a la formación y desarrollo de la habilidad de expresión escrita. Conformado sobre la base de toda la experiencia anterior y los nuevos postulados mencionados anteriormente, le otorga al significado, un papel primordial; así como al aprender la lengua en un contexto, para comunicar, su premisa básica; la integración de habilidades desde el primer día -a diferencia de los métodos anteriores que posponían la lectura y escritura, hasta que no se había adquirido el sistema fonético-fonológico de la lengua-, algo fundamental; en otras palabras, estos elementos caracterizan el alto nivel de sensibilidad de este enfoque con las necesidades individuales de los estudiantes; aunque, en sentido general, no produce una nueva concepción para la enseñanza-aprendizaje de la habilidad en que se centra esta investigación.

Es el desarrollo de la sociolingüística de *Firth*, impulsada por su discípulo *M. A. K. Halliday* y quien elabora las bases conceptuales de la lingüística sistémica funcional y la teoría de género son los elementos que, en consideración del autor, sustentan un cuarto período en la historia de la enseñanza-aprendizaje de la expresión escrita: el enfoque de género.

En términos educacionales, el enfoque de género ofrece la posibilidad de ver la lengua en la cultura y en la sociedad con el objetivo de comprender y actuar sobre aquellos factores significativos y relevantes, que hacen la diferencia. La gramática, por su parte, se orienta al significado y la función.

La unidad de significados ofrece al texto: a) textura: el modo en que los significados se entrelazan coherentemente uno con el otro; y b) estructura: el modo en que la mayoría de los ejemplos de lenguaje en uso, contienen ciertos elementos estructurales obligatorios apropiados al contexto y al propósito. “ *Es el texto en su pleno contexto social y cultural el que provee el punto de partida para cualquier especulación útil acerca de las formas, usos y funciones del lenguaje* ”. 9

En conclusión, los cuatro períodos por los que ha transitado la historia de la enseñanza-aprendizaje de la expresión escrita, constituyen cita obligada para cualquier estudio a profundidad sobre el tema, sea este concerniente a la lengua materna o extranjera; porque la didáctica especial de la primera es referente obligado de la segunda. Al mismo tiempo, se observa como en la propia evolución de la enseñanza-aprendizaje de esta habilidad, se ha transitado de lo muy general, la retórica clásica, a lo muy particular o concreto, el producto textual, a cómo se produce, el proceso. Por último, como evolución de todo el conocimiento anterior, se llega al enfoque de género, una expresión cualitativamente superior del quehacer pedagógico, que aúna los conceptos del pasado reconceptualizados por la ciencia del presente.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

1. Schafer J. Linguistic descriptions of speaking and writing and their impact on composition pedagogy. Disponible en: <http://jac.gsu.edu/jac/4/Articles/7.htm> . [Consultado: 7 de julio del 2005].
2. Howat A. A History of English language teaching. 3 rd ed. Oxford : OUP, 1988.
3. Mc Donough S. Psychology in foreign language teaching. La Habana : Edición Revolucionaria, 1989.
4. Vygotsky L. Pensamiento y lenguaje. La Habana : Pueblo y Educación, 1981.
5. Hedge T. Writing. 10 th . ed. Oxford : OUP, 1988.
6. Arndt V. (1987). Six Writers in Search of Texts: a protocol-based study of L1 and L2 writing. *ELT Journal* 1987;41(4):257-67.
7. Chandler D. Writing strategies. Disponible en: <http://www.aber.ac.uk/media/Documents/shorts/strats.html> . [Consultado: 2 de agosto del 2005].
8. Finocchiaro M, Brumfit Ch. The functional-notional approach: from theory to practice. La Habana : Edición Revolucionaria, 1989.
9. Butt D. Using functional grammar: an explorer's guide. 2 nd . ed. Sydney: NCELTR. Sydney: Macquarie, 2000.

Recibido: 25 de octubre del 2005.

Aprobado: 9 de noviembre del 2005.

1-Máster en Teoría y Práctica de la Enseñanza de la Lengua Inglesa Contemporánea. Profesor Auxiliar. Filial de Ciencias Médicas. Holguín. Cuba.

2-Doctor en Ciencias Pedagógicas. Profesor Titular. Universidad Pedagógica “José de la Luz y Caballero”.

MsC. Rafael Corteza Fernández. Filial de Ciencias Médicas Holguín. Carretera del Valle Pueblo Nuevo, 80 500 Holguín.

Correo electrónico: forteza@enfer.hlg.sld.cu

Ficha de procesamiento

Términos sugeridos para la indización

Según DeCS 1

ESCRITURA; ENSEÑANZA/historia; APRENDIZAJE; EDUCACION.
WRITING; TEACHING/history; LEARNING; EDUCATION.

Según DeCI 2

ENSEÑANZA TECNICA; ESCRITURA; APRENDIZAJE.
TECHNICAL EDUCATION; WRITING; APPRENTICESHIP.

1 BIREME. Descriptores en Ciencias de la Salud (DeCS). Sao Paulo: BIREME, 2004.

Disponible en: <http://decs.bvs.br/E/homepagee.htm>

2 Díaz del Campo S. Propuesta de términos para la indización en Ciencias de la Información.

Descriptores en Ciencias de la Información (DeCI). Disponible en: <http://cis.sld.cu/E/tesauro.pdf>