



Junio 2019 - ISSN: 1989-4155

LA ESCRITURA EN LENGUAS EXTRANJERAS. DE ENFOQUES, PROCESOS Y ESTRATEGIAS, HASTA UNA VISIÓN HISTÓRICO CULTURAL

WRITING IN FOREIGN LANGUAGES. FROM APPROACHES, PROCESSES AND STRATEGIES TO A HISTORICAL CULTURAL PERCEPTION.

AUTORES

*** Raudel Rodríguez Morales.**

Centro Universitario Municipal Consolación de Sur,
estudiante del Programa Maestría en Educación, Universidad de Pinar del Río "Hermanos Saiz Montes de Oca",

raudel.rodriguez@upr.edu.cu

**** Vilma María Pérez Viñas.**

CECE. Universidad de Pinar del Río "Hermanos Saiz Montes de Oca",

vilma@upr.edu.cu

Para citar este artículo puede utilizar el siguiente formato:

Raudel Rodríguez Morales y Vilma María Pérez Viñas (2019): "La escritura en lenguas extranjeras. De enfoques, procesos y estrategias, hasta una visión histórico cultural", Revista Atlante: Cuadernos de Educación y Desarrollo (junio 2019). En línea:

<https://www.eumed.net/rev/atlante/2019/06/escritura-lenguas-extranjeras.html>

RESUMEN

El estudio de los enfoques de escritura en la didáctica de lenguas extranjeras refleja las clasificaciones más aceptadas (Raimés, 1991 y Tribble, 1996). En este artículo se examinaron los enfoques de producto, proceso y género, según la clasificación propuesta por Tribble (1996). Se analizaron los objetivos, características e implicaciones didácticas más relevantes en cada caso y se particularizó en los resultados investigativos sobre los procesos cognitivos y otras variables que han influenciado la escritura, a partir de los enfoques orientados al proceso y género de la escritura, principalmente cuyos orígenes y esencias se fundamentaron desde el enfoque histórico cultural, del que se consideraron categorías como el proceso de apropiación de la escritura, la mediación y la zona de desarrollo próximo (ZDP).

Palabras claves. (Enfoques de producto, proceso, género, zona de desarrollo próximo)

ABSTRACT

The study of writing approaches in foreign language didactics shows the classifications mostly accepted (Raimés, 1991 and Tribble, 1996). In this article the approaches oriented to the product, the process and the genre of writing, following Tribble (1996) were examined. In each case, objectives, characteristics and methodological implications were analyzed, and particular emphasis was made on research about

cognitive processes and other variables that have influenced writing with the emergence of process and genre oriented approaches mainly. The origins of these approaches were traced to the cultural historical approach, from which categories such as appropriation process, mediation and zone of proximal development (ZPD) were considered.

Key Words. (Product, process, genre approaches, zone of proximal development)

INTRODUCCIÓN

La evolución de la escritura en segundas lenguas (SL) y lenguas extranjeras (LE) ha sido profundamente estudiada. En sus respectivos estudios Raimés, (1991) y Tribble, (1996) dan cuenta de los enfoques más influyentes, que cronológicamente, Raimés clasifica en centrado en la forma, centrado en el escritor, centrado en el contenido¹ y centrado en el lector; Tribble, por su parte, los clasifica en producto, proceso y género, terminología que se asume en este artículo.

Una lectura cuidadosa de las siguientes situaciones permitirá al lector identificar las características distintivas de cada uno de ellos:

- A. Pedro es un profesor de inglés. El objetivo de la escritura en su programa es enseñar a los estudiantes a producir la tipología textual que pueden encontrar en contextos educacionales y personales, entre otros, a partir de patrones organizativos como narración, descripción, textos expositivos, reportes y diferentes formatos para ofrecer información. Sus estudiantes emplean textos modelos para guiarse en la redacción de composiciones y para aprender las reglas gramaticales. Pedro les exige una estructura oracional correcta y presta atención además a la enseñanza de la mecánica y la puntuación. Los estudiantes saben que no deben cometer errores en los trabajos de escritura.
- B. Las clases de María, reflejan, sin embargo, otras características. Ella enfatiza en la planeación del texto, hace que sus estudiantes piensen sobre qué les interesa escribir, qué quieren comunicar, cómo comenzar a escribir y qué pueden hacer para desarrollar las ideas que han seleccionado. Ellos emplean estrategias como la lluvia de ideas (de forma individual o grupal), la esquematización del texto que planean escribir, que puede variar de forma natural en el transcurso, ya sea por decisión del escritor o a tenor de las sugerencias recibidas; ellos entienden que los errores y la reescritura son parte natural del proceso.
- C. Javier, en sus clases, se enfoca en que sus estudiantes vean la escritura como una actividad de socialización. Él centra las tareas de aprendizaje en la interacción entre el rol de escritor y los textos que escriben, con los lectores, enfatizando en el propósito comunicativo del texto que los estudiantes-lectores deben ser capaces de identificar para alcanzar una comunicación exitosa. Sus estudiantes entienden que el texto varía como resultado de la interacción social y están entrenados en estas prácticas. La clase refleja el componente sociocultural de la lengua sin descuidar el significado y la función que se relacionan coherentemente, además de considerar el uso del lenguaje y los elementos adecuados al propósito y contexto del texto y la actividad de escritura en general.

A continuación, se procederá al análisis de los objetivos, características e implicaciones didácticas más relevantes en cada caso, particularizando en los resultados investigativos sobre los procesos cognitivos y otras variables que intervienen en la escritura, surgidos a partir de los enfoques orientados al proceso y género de la escritura, cuyos orígenes y esencias se fundamentan desde el enfoque histórico cultural.

¹Este enfoque se origina en contextos universitarios dentro del Inglés con Fines Específicos (IFE).

DESARROLLO

Enfoques de producto

La primera de las situaciones que se ha presentado (A) es típica de los enfoques de producto o preposicionales de la escritura; entre ellos, el orientado a la exactitud del lenguaje y el basado en el texto. Uno y otro enfatizan la forma textual y se asocian al enfoque retórico-intelectual para la organización del texto.

El enfoque de producto surge en la década de 1960 del siglo XX con el auge del método audio lingual en la enseñanza de lenguas extranjeras. El estudio de importantes referentes sobre la temática (Leki, 1991; Raimes, 1983, 1987a, 1987b, 1991; Richards, 1990; Tribble 1996) posibilita identificar los objetivos y características más relevantes de estos enfoques. Entre los primeros podemos señalar:

- Reforzar las otras habilidades lingüísticas (comprensión oral y escrita y expresión oral) para consolidar un patrón gramatical o algún patrón presentado previamente de manera oral.
- Presentar patrones retóricos y lingüísticos cuya práctica puede llegar más allá de la oración a la escritura de composiciones.
- Imitar textos modelos cuidadosamente seleccionados con el fin de familiarizarse con formas retóricas y sintácticas.

Algunas de las características representativas son:

- Énfasis en la forma, exactitud gramatical y el producto final.
- Control riguroso sobre la escritura, por lo que se requiere evitar errores.
- Escritura de oraciones y párrafos.
- Ausencia de objetivos asociados a la habilidad de escritura en los programas de enseñanza y, consecuentemente, de indicaciones claras para los profesores y estudiantes sobre cómo enseñar y aprender a escribir en una lengua extranjera.
- Relegación de la escritura a una actividad de apoyo a la expresión oral; solo se trabaja el vocabulario y la gramática practicados oralmente.

El análisis de estas particularidades permite concluir que la escritura era vista como una herramienta para la práctica y el reforzamiento otras habilidades, centrada en la práctica de patrones gramaticales y lexicales específicos, de carácter unidimensional dirigida a la exactitud en el lenguaje, donde el contenido y la auto- expresión, no son prioridades. Tribble (1996, p.118) sintetiza la actividad cognitiva en estos enfoques preposicionales en escribir para aprender, en oposición a aprender a escribir.

Desde esta panorámica, es posible concluir que las teorías de aprendizaje, particularizadas en el aprendizaje de lenguas y, específicamente, en el aprendizaje de la escritura en lenguas extranjeras, no habían llegado entonces al nivel de desarrollo necesario para concebir la escritura más allá de una secuencia lineal de etapas; una actividad mecanicista, desprovista de afectividad, en tanto se trataba de escribir por precepto en cuanto a forma, temática y organización, principalmente. Mohite (2014) reconoce que en este enfoque se encuentran las bases para el desarrollo de la retórica contrastiva, que considera la estructura de párrafos y textos como constructos culturalmente- específicos. No hay que olvidar que el interés en la escritura en otras lenguas (SL y LE) viene dado por los estudios en la escritura en la lengua materna (Hyland, 2003).

Sin duda, el surgimiento del enfoque comunicativo de lenguas contribuyó especialmente a la evolución de la concepción didáctica de la escritura, que experimentó beneficios desde los primeros modelos nocionales- funcionales, tal y como plantea Pérez Viñas, (2008, p. 15). Entre los avances más notables está la aparición de una taxonomía de habilidades específicas de escritura Pincas (s/f) y el trabajo como habilidad independiente, con énfasis en el resultado o producto final organizado en diversos patrones retóricos.

Aún se polemiza sobre algunos aspectos metodológicos, por ejemplo, en opinión de Nunan (1991, p. 88) el empleo de textos modelos es equivalente a la práctica oral con fórmulas específicas en las primeras etapas del aprendizaje; en su opinión queda por demostrar la tesis en cuanto a que el uso de tales modelos afecta la creatividad del estudiante. Años después, propuestas cubanas para el desarrollo de la

escritura en inglés como lengua extranjera (Hernández, 1996; Pérez Viñas, 2001, 2008) mantienen el uso de textos modelos en las fases iniciales del proceso de escritura, aunque en recientes talleres sobre el aprendizaje de escritura de lenguas, esta autora ha expresado la utilidad de los textos modelos en las diferentes etapas del proceso, sin afectación de la creatividad, la voz propia del escritor.

Enfoques procesales

En la segunda situación planteada en la introducción del artículo (B), los estudiantes y María, la profesora, reflejan el accionar representativo de los enfoques de proceso, también llamados procedimentales cuyos procederes de enseñanza- aprendizaje son centrados en el escritor, en el propósito, en la fluidez, y en los procesos de escritura.

Autores como Flower y Hayes (1977, 1981); Hedge (1988); Jordan (1997); Leki (1991); Raimés (1983, 1985, 1987a, 1987b, 1991, 1993, 1995); Richards (1990); Scardamalia y Bereiter (1992); Tribble (1996); White y Arndt (1992), White y McGovern (1994) y Zamel (1983) entre otros, han abordado los objetivos y particularidades de los enfoques de proceso relativos a la escritura en lenguas extranjeras.

Los objetivos, siguiendo a Raimés (1987a) son:

- Comunicar ideas en la lengua extranjera, con énfasis en el propósito comunicativo del que escribe y de los lectores para quienes se escribe, más allá de la exactitud gramatical y el producto final.
- Desarrollar la fluidez promoviendo la generación de ideas sobre tópicos libres, cercanos a los intereses de los estudiantes- escritores- lectores potenciales.
- Aprender para dominar la lengua y ampliar el conocimiento sobre el tema acerca del que se escribe; enseñar la lengua escrita, los patrones retóricos, la fluidez y, al propio tiempo, desarrollar una percepción consciente de los lectores (para quién) y del propósito del texto (para qué).

Las características más relevantes se sintetizan en:

- El énfasis en los procesos de composición que utilizan los estudiantes al escribir, más que en la forma del texto.
- Enfocarse en los estudiantes, promoviendo la responsabilidad de estos en el aprendizaje.
- La recursividad de los procesos de escritura, que van desde la planeación, la organización de las ideas, la composición, la revisión y la edición, a los que usualmente se recurre en múltiples ocasiones y en diferentes secuencias, lo que implica la reescritura del texto.
- La retroalimentación como parte esencial del proceso.
- Actividades distintivas como discusiones, lluvia de ideas, planificación, auto-evaluación, escritura de la primera versión, auto-revisión y co-evaluación con guías de chequeo, escritura de la segunda versión y revisión por el profesor.

Sin embargo, esto no parece ser suficiente. Es prudente atender los señalamientos de Flower (1985); Raimés (1991) y Tribble (1996). Si bien la disponibilidad de materiales de escritura ideados desde el enfoque de proceso no es cuantiosa, si existen; pero se requiere entonces de profesores metodológicamente preparados e incentivados para implementar innovaciones que, en sentido general, limitan el "control" de la clase de escritura- tal y como era entendido en los enfoques de producto-, al ofrecer tiempo para que los estudiantes seleccionen sus tópicos y exploren sus ideas; proveer una retroalimentación constructiva y orientada al contenido del texto, más que a la forma; emplear tareas comunicativas (ej. escritura de diarios); proporcionar oportunidades para la colaboración entre coetáneos, la promoción de la creatividad y la revisión de diversas versiones de un texto. Todo ello precisa profesores despojados de las habituales etapas de presentación, práctica y producción y que acepten los errores y la reescritura como elementos propios del proceso de enseñanza- aprendizaje, capaces de entrenar a los estudiantes en prácticas autorregulatorias, metacognitivas y esencialmente comunicativas para resolver necesidades de aprendizaje de la comunicación escrita.

Estos procederes han demostrado ser muy demandantes y didácticamente complejos, por lo que, en la práctica, el enfoque de producto aún se emplea por muchos profesores y no solo para evaluar, dada la incapacidad, incluso institucional, para aplicar procedimientos evaluativos personalizados en consonancia con la naturaleza de los procesos cognitivos que tienen lugar en el acto de escribir, difíciles de evaluar.

La contribución más notable del enfoque procesal a la didáctica de la escritura en lenguas extranjeras se encuentra en las investigaciones sobre los procesos y estrategias que los escritores utilizan al escribir y el consecuente discernimiento sobre lo que realmente diferencia a un buen escritor de otro menos hábil. Al respecto, vale acudir a Richards (1990, p. 109): "La investigación en el área de las estrategias de escritura es importante por la percepción reveladora de las diferencias entre los escritores diestros y los menos hábiles... un escritor poco hábil no es simplemente aquel, incapaz de producir un buen producto escrito. Es aquel que utiliza estrategias y procesos inapropiados al escribir."

Al respecto, los primeros estudios acerca de los procesos cognitivos de la escritura en la lengua materna tuvieron lugar a principios de la década de los 80 del siglo XX, con *A Cognitive Theory of Writing* de Flower y Hayes (1981), que tuvo un antecedente importante en 1977 cuando los propios autores presentaron *Problem-Solving Strategies and the Writing Process*; posteriormente, Flower publicó en 1985 *Problem-solving Strategies for Writing*. Diez años después, aparece el modelo socio-cognitivo y de aprendizaje autorregulado de Zimmerman para las segundas lenguas (1990, 1997; 2000, 2002) aplicable a contextos de enseñanza-aprendizaje de lenguas extranjeras. Opuesto al modelo básicamente cognitivista de Flower y Hayes que entiende la escritura como una actividad esencialmente cognitiva individual, el modelo de Zimmerman considera la escritura, además, como una actividad social y autorregulada, teóricamente fundamentada en la teoría sociocognitiva de Bandura (Ver Bandura, 1997).

En cuanto a las estrategias, aunque la mayoría de los investigadores ubica el comienzo de las investigaciones sobre las estrategias de aprendizaje de lenguas en la década del 70 del siglo pasado con los trabajos acerca del buen aprendiz de lenguas (Hosenfeld, 1976; Naiman et al., 1978; Rubin, 1975; Stern, 1975), la primera referencia data de 1966, cuando Aaron Carton publica *The Method of Inference in Foreign Language Study* (Carton, 1966). En un interesante trabajo, Finkbeiner (1998) refiere otras primicias: fue Flavell (1966) quien sugiere que las estrategias debían ser objeto de investigación científica, al tiempo que en la psicolingüística Bevers fue el pionero en presentar el concepto actual de estrategias de aprendizaje; en tanto Van Dijk y Kintsch (1983) elaboraron el concepto, integrando las estrategias a todos los niveles de su modelo de procesamiento de texto y relacionándolo a un enfoque de aprendizaje activo.

Los estudios sobre estrategias de aprendizaje de escritura han tomado varias direcciones, la primera de ellas y más influyente es la identificación de las estrategias usadas por escritores más y menos competentes y su correlación con parámetros de efectividad en uno y otro caso (Heuring, 1984, en Richards y Lockhart, 1994; Lapp, 1984, en Richards, 1990; O'Malley y Chamot, 1990; Pérez Viñas, 2008; Vann y Abraham, 1990); las estrategias de escritura que emplean los estudiantes de diferentes niveles y diferentes lenguas maternas (Acosta y González, 2012; Mohite, 2014); la determinación de la efectividad de entrenamientos estratégicos en la habilidad de escritura en lengua extranjera (Grisolía, 2006; Velásquez, 2005); los estudios referidos a la escritura en colaboración (Donato 1994; Cañada y Esteve 2001; Kowan y Swain, 1994; Swain 1998; Swain y Lapking, 2000); el uso del portafolio como estrategia de trabajo y de evaluación de la escritura (Delmastro, 2005); y la transferencia de estrategias de aprendizaje de escritura (Cabaleiro, 2003; Ferrari, 2004).

A pesar de las contribuciones del enfoque de proceso a la didáctica de la enseñanza- aprendizaje de la escritura, considerando los conocimientos que se han generado sobre el acto de escribir y las estrategias de aprendizaje que se pueden emplear para desarrollar la lengua escrita, Tribble (1996) pone voz a las preocupaciones que profesores e investigadores estaban manifestando al plantear que estos modelos no parecen funcionar en todos los contextos donde se enseña la escritura, pues no resuelven las necesidades de un estudiante que tiene que escribir para lectores desconocidos para él (p.57).

Es así que las limitaciones del enfoque de proceso de la escritura en lenguas extranjeras dieron lugar a un cambio en la atención y aparece entonces el llamado enfoque de género o centrado en el lector, también reconocido, junto al ya mencionado enfoque centrado en el contenido, como enfoques post-procesales (Mohite, 2014).

Enfoque de género

El enfoque de género² surge como respuesta a las limitaciones, ya apuntadas, del enfoque de proceso. Es así que se orienta a la función social del texto (Tribble, 1996) basado en las formas de interacción entre los escritores y los textos con los lectores. Se entiende la escritura como una actividad eminentemente social, comunicativa. De modo que la tarea de escritura tiene un propósito comunicativo que el estudiante- lector debe ser capaz de identificar para conseguir una comunicación exitosa.

Para Mohite (2014) su trascendencia reside en centrarse en “la socialización dentro de la comunidad académica” que atribuye a Horowitz (1986 citado por Raimés, 1991, p.412) y que relaciona estrechamente con la “teoría sociocultural” de Vygotsky; al tiempo que apunta que se refiere, además, al ámbito de la retórica contrastiva para dar cuenta de las prácticas de escritura culturalmente específicas, cuya adquisición es el objetivo final de la socialización.

En cuanto a las implicaciones metodológicas que este enfoque plantea al proceso de enseñanza-aprendizaje de la escritura Pérez Viñas (2001) considera que

... son medulares para lograr un proceso de comunicación escrita auténtico. Las nociones de propósito del escritor, intereses del lector y balance entre ambos deben ser asumidas por el profesor, quien tiene que observar la variabilidad social del texto escrito determinada por la práctica social que debe primar en el contexto del aula. Aquí la interacción entre los componentes del triángulo comunicativo (léase: escritor – texto – lector) es fundamental” (p. 20).

La conjunción de estos elementos en el proceso de escritura ha dado lugar a un creciente interés por los procesos cognitivos que tienen lugar en el acto de escribir, considerando variables psicológicas y personales como motivación, afectividad, diferencias individuales entre los escritores (novelas y expertos), estrategias y estilos de aprendizaje. A continuación, se hará referencia a algunos de estos elementos.

Procesos cognitivos y variables que intervienen en la escritura

Para Tillema (2012) la escritura, desde un punto de vista psicológico, es considerada una tarea altamente demandante que requiere la aplicación coordinada, recursiva y a veces simultánea de un amplio rango de procesos mentales. Álvarez y García (2015) estudian lo que se ha dado en llamar orquestación de los procesos cognitivos que intervienen en la escritura, usada para referirse ha:

... la organización y sincronización de tales procesos durante la ejecución de la tarea, y destaca la noción que la distribución del tiempo de las tareas cognitivas durante la acción de escribir no es aleatoria, sino que el escritor conscientemente distribuye estas actividades durante el proceso de escritura (Braaksma, Rijlaarsdam, Van den Berghy van Hout-Wolters, 2004 en Álvarez y García 2015).

Numerosas investigaciones reportan la influencia de las diferencias individuales de los escritores en el proceso de escritura y el producto final. Álvarez y García (2015) apuntan que las similitudes aparentes en los procesos que cada escritor desarrolla, no implican que tengan los mismos niveles de compromiso con la tarea, que lo orquesten de la misma forma y que desarrollen los mismos procesos en su ejecución, en tanto las características individuales de cada escritor marcan importantes diferencias.

Así visto, Ferretti y Andrews-Weckerly (2009) reportan las diferencias en el proceso de escritura, que puede ser más básico, o contrariamente, más avanzado y complejo, dependiendo del nivel de conocimientos y experiencias sobre las habilidades de comunicación escrita del escritor.

En esa propia línea, De Smedt y Van Keer (2015) presentan una documentada síntesis de investigaciones sobre variables tales como prácticas de escritura efectivas, que incluyen instrucción estratégica y la escritura colaborativa, la motivación, la autoeficacia y la autorregulación en los procesos de escritura, entre otras, fundamentalmente en niños en edad escolar.

²No se debe confundir con el tratamiento a los géneros de la escritura relacionados con el enfoque retórico-intelectual.

Las abundantes evidencias existentes en cuanto a los procesos cognitivos y estrategias empleadas por los escritores en el acto de escribir han transformado la visión de la escritura. Las definiciones más aceptadas por la comunidad científica y profesoral, en sentido general, parecen tener su basamento en el modelo sociocognitivo de Zimmerman y Risemberg (1997), como esta que proponen Graham, Gillespie y McKeown (2013) quienes definen la escritura como una actividad cognitiva dirigida a un objetivo y autosostenida, que requiere una habilidosa gestión de (a) el ambiente de escritura, (b) las limitaciones impuestas por el tópico sobre el cual se va a escribir, (c) las intenciones del escritor y, (d) los procesos, conocimientos y habilidades que intervienen en la composición. De Smedt y Van Keer (2015) señalan al respecto, que la escritura requiere de altos niveles de autorregulación en procesos como la planificación, la revisión y el empleo de estrategias de composición.

En este punto, es posible revelar algunas regularidades derivadas de los análisis realizados:

- La influencia de los enfoques de proceso y de género fundamentados teóricamente en el modelo sociocognitivo de Zimmerman y Risemberg (1997) en la práctica educativa y en las investigaciones sobre la escritura en lenguas extranjeras.
- La importancia de los resultados obtenidos de los estudios sobre los procesos cognitivos y las estrategias de aprendizaje de escritura para la didáctica de esta habilidad.
- La ausencia de referentes relativos al enfoque histórico cultural de L. S. Vigotsky y sus seguidores en el abordaje de la escritura en lenguas extranjeras, que será abordado a continuación.

La visión histórico cultural de la escritura en lenguas extranjeras

Antes de proceder a analizar la influencia del enfoque histórico cultural (EHC) en el ámbito de la escritura en lenguas extranjeras, propósito de este epígrafe, es pertinente subrayar que las investigaciones de Vygotsky y sus más próximos colaboradores son resultados de investigaciones con niños, cualquier aproximación o adaptación a otros contextos no son el resultado directo de las investigaciones de los creadores del EHC, sino de otros estudiosos que han empleado este enfoque como plataforma o base.

En las dos últimas décadas, el enfoque histórico- cultural de L. S. Vigotsky y sus seguidores ha sido objeto de interés por parte de numerosos investigadores en diversos campos de estudio. Algunas de las direcciones que han tomado estas investigaciones son más generales, dirigidas a la teoría (Kozulin et al., 2003; Daniels, 2005; Smith, Dockrell y Tomlinson, 2005; Roth y Lee 2007); otros investigadores han abordado la relación enseñanza-aprendizaje-desarrollo-contexto social (John-Steiner y Mahn, 1996; Méndez, 2008; Kimmerle et al., 2015; Clará, 2016); y de particular interés resultan los trabajos sobre el aprendizaje de lenguas (Brooks y Donato, 1994; Lantolf y Thorne, 2006; Foley, 2009; Lantolf y Poehner, 2011; Swain, Merrill, Kinnear y Steinman, 2011; Aimin, 2013; Reilly, 2013; Schroeder, 2014; Shooshtari y Mir, 2014).

A pesar de este creciente interés y el profundo abordaje teórico que se puede encontrar en la mayoría de los trabajos sobre este tema, la influencia del enfoque histórico cultural y de Vygotsky, especialmente, en el desarrollo de las concepciones sobre la escritura en lenguas extranjeras no ha sido justamente reconocida. Pérez Viñas (2008) señala algunos elementos esenciales que permiten apreciar la genialidad del psicólogo ruso a partir del análisis de Pensamiento y Lenguaje (1962):

Al establecer las diferencias fundamentales entre el lenguaje oral y el escrito y los rasgos de la escritura, Vygotsky (1962) plantea que:

- Difieren tanto en su estructura como en su forma de funcionamiento.
- El obstáculo principal del lenguaje escrito es su cualidad abstracta.
- La escritura es lenguaje sin interlocutor, dirigido a una persona ausente o imaginaria, lo cual influye en la falta de motivación para aprender la habilidad.
- Las motivaciones para aprender la escritura, carente de la inmediatez de la comunicación oral, son más abstractas e intelectualizadas.
- La escritura requiere de una acción analítica y consciente.
- Para establecer la comunicación escrita es necesario crear un contexto, una situación y representárnosla, por lo que el lenguaje escrito se despliega hasta su grado más amplio, en tanto debe explicar la situación en su totalidad para que resulte inteligible.

- El lenguaje escrito es sumamente detallado, requiere lo que se llama una semántica deliberada, una estructuración intencional de la trama del significado; es la forma más elaborada del lenguaje.
- En el lenguaje escrito donde falta una base situacional y expresiva, la comunicación sólo puede ser lograda a través de las palabras y sus combinaciones; esto hace que la actividad requiera formas complicadas, de ahí el uso de borradores. La diferencia entre el borrador y la copia final refleja nuestro proceso mental.
- La planificación es importante en el lenguaje escrito, aun cuando no confeccionemos un borrador, generalmente nos decimos a nosotros mismos lo que vamos a escribir, lo que constituye un borrador mental.

Incuestionablemente, estas ideas sobre el aprendizaje de la escritura se adelantan en el tiempo. Tal y como apunta Pérez Viñas (2001) en *Pensamiento y Lenguaje* se encuentran los orígenes de las esencias de los enfoques orientados al proceso y al género. Un análisis al respecto, llevaría a considerar varias categorías, entre ellas, el proceso de apropiación de la escritura, la mediación y la zona de desarrollo próximo (ZDP).

- El proceso de apropiación de la escritura es contextualizado, procesal y deliberado. En este sentido, ya se reconoce que el aprendizaje de la escritura implica la necesidad de construir un contexto situacional (Byrne, 1988; Nunan, 1991; Richards, 1990; Hedge, 1988; y Tribble, 1996) entre cuyos parámetros están la función y el contenido de la comunicación. Para Pérez Viñas (2001, p.37) el contexto de la escritura está conformado por el propósito de la comunicación, la forma del texto y los lectores potenciales. Ella argumenta que la consideración de estos parámetros garantiza escribir textos para determinados lectores, activar el sistema lingüístico necesario y seleccionar patrones organizativos adecuados en consonancia con el propósito del texto.

En esta propia línea está la característica de la escritura de ser explícita. A falta de un contexto situacional y una retroalimentación inmediata, como en el caso de la expresión oral, la escritura requiere altos niveles de formalidad, precisión y propiedad lingüística, de modo que se alcance el objetivo comunicativo final; esto es así para la escritura en ambas lenguas, materna y extranjera, reto que se multiplica en esta última, por tratarse además de una actividad reflexiva y de control deliberado, en la que el lenguaje es, además de instrumento de comunicación, medio y forma de la conciencia y el pensamiento.

Wells, Ling, y Maher (1990) lo expresan de esta forma:

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." Ellos afirman que la característica más importante de la escritura es la posibilidad que ofrece para el desarrollo de una forma generalizada de usar la lengua como una herramienta intencionalmente controlada para un pensamiento preciso y coherente. (p._____).

En cuanto al carácter procesal de la escritura, la agudeza de Vygotsky (1962) reside en las primigenias conclusiones a que condujeron sus investigaciones, al encontrar que en el acto natural de escribir, que no significa un único momento sino una serie indeterminada de estos, es necesario escribir varias versiones de un mismo texto antes de llegar al producto final y el descubrimiento de que lo media entre el principio y el final del proceso muestra los procesos mentales, la dirección de la actividad del escritor y los recursos que empleó en el proceso de apropiación de este tipo de comunicación. Estos hallazgos llevaron a Vygotsky y a sus colaboradores a determinar la planificación como una etapa importante en el proceso de escritura, aunque esta planificación sea oral, en forma de lenguaje interno del escritor consigo mismo.

Desde la visión histórico cultural el EHC, la relación escritor- texto- lector regula la actividad de escritura. El carácter interactivo parte de considerar la función social del texto como motivo para la comunicación en esta variante del lenguaje, en tanto la contextualiza, he aquí los orígenes del enfoque de escritura orientado al lector (Raimes, 1991) reconocido también como enfoque de género (Tribble, 1996), que autentifica el proceso de escritura en ambientes de aprendizaje, al dotarlo de imaginarios reales, dígame, escritores, propósitos, textos y lectores, con roles definidos; una verdadera interacción sociocomunicativa, sin pecar de redundantes.

- La zona de desarrollo próximo (Vygotsky 1979:133), donde ocurren todos los procesos descritos antes, es una de las categorías del enfoque histórico cultural más abordadas y polemizadas. Refiriéndose a contextos de enseñanza- aprendizaje generales, Smagorinsky (1995) plantea que la mente del niño no es de ningún modo fija o estática sino, en cierto modo, elástica en tanto que el desarrollo cognitivo puede verse impulsado hacia distintas direcciones, dependiendo del contexto y las prácticas socioculturales en que éste se encuentre, en interacción con otros más culturados. Sin embargo, para Mercer (1996) y Moll (1990) se debe reconocer que la ZDP no pertenece en sentido estricto al sujeto/aprendiz como una característica exclusivamente suya o personal, sino que es una realidad creada en construcción conjunta con el otro u otros (especialmente en lo que se refiere al nivel de desarrollo potencial) dentro de dos planos: comunicativo y social.

Más recientemente Corral (2002) acerca de la ZDP en contextos universitarios propone que:

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. (p.27)

Pérez Viñas (2008, pp. 63-64) atribuye una particular importancia a esta posición en la enseñanza- aprendizaje de la escritura en lenguas extranjeras, asumida desde los enfoques de proceso y de género en los que prima la interactividad en los procesos de planificación, composición y revisión. Esta visión toma en cuenta las mediaciones que se pueden producir y el diagnóstico procesal que permite la orientación metodológica para el tránsito de los estudiantes del nivel de desarrollo actual (nda) al nivel de desarrollo potencial (ndp).

En ámbitos de segundas lenguas y lenguas extranjeras Méndez (2008) concede una importancia eminentemente social a la ZDP cuando expresa: "... la ZDP juega un papel importante en las lenguas si motivamos la colaboración y ayudamos a los estudiantes a que desarrollen un trabajo colaborativo y social en el aula. La ZDP es un concepto netamente social..." (p.6). Vale la pena detenerse en este punto, la importancia del trabajo colaborativo en el aula de lenguas extranjeras ha sido abundantemente tratada, Shooshtari y Mir (2014) coinciden en afirmar que en el aula de lenguas, los profesores, así como los estudiantes que no son principiantes pueden ayudar a los sujetos más novatos a internalizar la lengua dialógicamente o a ejecutar una tarea o una habilidad de forma independiente.

Sin embargo, atribuir una importancia eminentemente social a la ZDP puede llevar a minimizar su esencia metodológica desde el punto de vista didáctico: su carácter diagnóstico.

Para Vygotsky (1981, pp. 241-2) las posibilidades de la instrucción las determina la zona de desarrollo próximo; de modo que la diferencia entre los niveles de competencia de los estudiantes (nda y ndp) es reducible gracias a la mediación cultural que se produce en la actividad de enseñanza- aprendizaje.

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. Zou (1998), plantea 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.

En cuanto a la mediación, todas las funciones psíquicas superiores son procesos mediatizados (Vigotski, opcit) que ocurren de diversas formas, pero siempre a través de procesos de interacción. Kozulin (1990, en Huong, 2003, p. 33) define la mediación como el mecanismo a través del cual las actividades socio- culturales externas se transforman en funciones mentales internas. Bravo (2003) clasifica los tipos de mediación en cuatro grupos fundamentales:

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.

Anatómico- fisiológica: mediante la cual los individuos se relacionan con el medio, lo sienten, lo perciben y lo interpretan.

Instrumental (por herramientas y signos); en el primer caso, la transformación social se produce a través del trabajo mediante instrumentos. En el segundo caso, 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.”

Esta mediación semiótica incluye al lenguaje, que tiene como función primaria la comunicación, el intercambio social. Desde el EHC el lenguaje es una herramienta para la interacción social y el principal mediador en la actividad cognitiva, en tanto se usa no solo para comunicar, sino también para guiar, planificar y regular la actividad.

Al respecto Huong (2003, p. 33), plantea que, en el 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, señala que la comunicación escrita tomará la forma de los estilos de discurso que prevalezcan en el contexto específico donde ocurra la comunicación. Para Pérez Viñas (2008) 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.

CONCLUSIONES

Tres enfoques han signado la evolución de la escritura en lenguas extranjeras (Tribble, 1996). En todos los casos, surgen como respuesta a las limitaciones del que predomina en un momento dado, primero fue el orientados al producto, que enfatiza en la exactitud gramatical y el resultado final; después el orientado al proceso, que se centra en los procesos de composición que utilizan los estudiantes al escribir, más que en la forma del texto y promueve su responsabilidad en el aprendizaje; y por último, el orientado al género, que potencia la función social del texto, basado en las formas de interacción entre los escritores y los textos con los lectores. Todos continúan su influencia en las prácticas educativas, en tanto es común encontrar en las clases de escritura una mezcla de las características de unos y otros.

El interés por los procesos que tienen lugar en el acto de escribir y las variables intervinientes ha dado lugar a numerosas investigaciones que han contribuido a transformar la visión de la escritura en lenguas extranjeras y los procedimientos didácticos que se emplean en las clases, que toman en cuenta aspectos cognitivos, motivacionales, afectivos y las estrategias empleadas por los escritores, entre otros.

En el enfoque histórico cultural de Vygotsky y sus seguidores se encuentran los orígenes de las que hoy se reconocen como esencias de la didáctica de lenguas extranjeras y de la que define como la forma más elaborada del lenguaje (Vygotsky, 1962,) la escritura, a la atribuyen carácter procesal, planificado, (des)contextualizado y explícito; que solo se considerarían luego del surgimiento de los enfoques de proceso y género, en el desarrollo de esta habilidad.

Referencias bibliográficas

1 Kean.JM. The Teaching of Writing in our Schools. Phi Delta Kappa. Educational Foundation. Bloomington, Indiana.1983.

2 Nunan. D. Language Teaching Methodology. A Text for Teachers. Prentice Hall Inc. 1991.

3 Leki, I. Teaching Second – Language Writing: Where we seem to be. En Thomas Kral (Ed.) 1997.

4 Pérez Viñas, V. Enfoque interactivo para la enseñanza y el aprendizaje de la comunicación escrita. Tesis presentada en opción al grado académico de Máster en Ciencias. La Habana: Facultad de Lenguas Extranjeras de la Universidad de la Habana,. 2001.

5 Calsamiglia. H. "Análisis discursivo de la divulgación científica". 2006, University Pompeu Fabra, en Actas del I Simposio Internacional de Análisis del Discurso. Universidad Complutense de Madrid, 20/22-4-98 (en prensa), en línea. (2006),<http://www.upf.es/dtf/personal/danielcass/anali.htm>

6 Parodi, G y Gramajo, A, "Los tipos textuales del corpus técnico-profesional PUCV 2003: una aproximación multiniveles" , en Revista Signos, vol. 36, nº 54, Valparaíso, Chile, pp. 207-223. 2003.

7 Munby J. Communicative Syllabus Design. Cambridge University Press. Cambridge; 1978.

8 Hutchinson, T, Waters A. English for Specific Purposes: a Learning-Centered Approach. Cambridge University Press. Cambridge; 1987. Robinson P. ESP Today: A Practitioner's Guide. Prentice Hall International. United Kingdom.1991.

9 Jordan, R. English for Academic Purposes. A guide and resource book for teachers. United Kingdom: Cambridge University Press.1997.

10 White, R. y V. Arndt. Process Writing. Longman Group UK Limited, 1991.

11 Antich, R. et al. Metodología de la enseñanza de lenguas extranjeras. La Habana. Editorial Pueblo y Educación, página 57. 1988.

12 Forteza, Fernández R, Ávila Oliva L, Sánchez Rodríguez R. La creación del léxico médico: una aproximación desde la perspectiva de la lingüística sistémica funcional. Acimed 2004; Disponible en: http://bvs.sld.cu/revistas/aci/vol12_3_04/aci08304.htm

13 Beltrán, J. Et. Al. Psicología de la educación. Eudemauniversidad /manuales. Madrid.1997.

14 Flower, L. (1985). Problem-Solving Strategies and the Writing Process. En College English. Volume 39, NO.4, December.pp 449-461.

15 Tribble y Christopher. Writing. Oxford University Press, 1996. p. 41; 57;

16 Vigotsky L. S. Pensamiento y lenguaje. Editorial Pueblo y Educación. La Habana; 1982

17 Richards, J. C. The Language Teaching Matrix. Cambridge: Cambridge University Press, 1990. pp.108; 106-107; 109; 116.