

Teoría de la dirección de la asimilación y enseñanza de una lengua extranjera

Félix Mendoza Martínez*

Universidad Nacional Autónoma de México, Acatlán, México.

*Profesor de la Facultad de Estudios Superiores Acatlán, UNAM.

Correo electrónico: mendozamartinez44@yahoo.com

“Los filósofos no han hecho más que interpretar de diversos modos el mundo, pero de lo que se trata es de transformarlo”.

Karl Marx, Tesis sobre Feuerbach.

Resumen

La enseñanza de las lenguas extranjeras atraviesa hoy por lo que consideramos una “nueva crisis del desarrollo”. Nos referimos al hecho de que, no obstante los avances experimentados en el campo de la psicopedagogía, los resultados del proceso de enseñanza-aprendizaje de dichas lenguas, en términos tanto de eficiencia terminal como de calidad del dominio de habilidades comunicativas, distan mucho de ser satisfactorios. La utilización del enfoque comunicativo y la adopción de un abordaje constructivista de este proceso parecen no estar aún en condiciones de resolver esta “crisis”. En este trabajo se trata de analizar esta situación a la luz de la concepción vygotskiana, y más concretamente, de la teoría de la dirección de la asimilación de P. Y. Galperin (1959, 1966), y se propone un modelo de intervención pedagógica que podría coadyuvar a resolver esta problemática.

Palabras clave:

Galperin
Formación por etapas

Abstract

Foreign language teaching is currently in what we consider to be a “new development crisis.” We refer to the fact that, in spite of advances in experimental educational psychology, the results of the foreign language teaching-learning process are far from satisfactory whether in terms of effectiveness or the quality of communicative skills mastery. Neither a focus on communicative skills nor adoption of a constructive approach to the process seem to have been able to resolve this “crisis.” This study attempts to analyze the situation under a Vygotskian viewpoint, more specifically according to P.Y. Galperin’s theory (1959, 1966) of guiding assimilation. A pedagogical intervention model that could help to resolve this problem is proposed.

Keywords:

Galperin
Education by stages

El objetivo de este artículo estriba en abordar algunos de los problemas relacionados con la enseñanza de lenguas extranjeras a la luz de los constructos teóricos provenientes de la escuela psicológica rusa, fundada por L. S. Vygotski en los años 20-30 del siglo xx, en particular de la teoría de la dirección de la asimilación —o teoría de la formación por etapas de las acciones intelectuales—, precursora, con mucho, de toda una serie de postulados de la concepción constructivista del aprendizaje, tan en boga actualmente en la pedagogía en general, y en la didáctica de las lenguas extranjeras en particular.

En los cada vez más numerosos trabajos de orientación constructivista que se publican hoy día mundialmente se suele hablar de las ideas de Piaget (1976), Bruner (1984), Ausubel (1968), Coll (1983), Pozo (1989), Carretero (1985), del propio Vygotski (1978) y de otros autores como “pilares” del constructivismo. Son indudables las numerosas aportaciones que estos estudiosos han hecho al desarrollo de la psicología y la psicopedagogía. La importancia de éstas radica en que, según palabras de Coll (1987), colocan a la actividad mental constructiva, reestructurante (y no sólo de asimilación y acomodación) del alumno en el centro de todo el proceso docente-educativo y en que, por ende, requieren de un replanteamiento total de nuestra intervención pedagógica, comenzando por la creación de situaciones adecuadas para que las estructuras conceptuales que ya trae el alumno, así como las que va creando en el proceso de aprendizaje, se desarrollen en una dirección determinada.

No obstante, resulta necesario enfatizar el hecho de que muchos postulados que hoy se reconocen como constructivistas tuvieron su origen en la Escuela de Vygotski, cuyas tesis fundamentales fueron desarrolladas, con mayor o menor apego a la concepción vygotkiana original, por sus seguidores [Zhinkin (1958, 1966), Zínchenko (1970), Luria (1975, 1984), Davydov (1978), Leóntiev (1984), etc.]. Entre estos psicólogos, formados en las ideas de Vygotski, destaca P. Y. Galperin, alumno del gran psicólogo ruso, amén de fiel continuador de su obra, por los aportes originales que hizo a la solución de muchos de los problemas relacionados con el proceso de enseñanza-aprendizaje, aportes que, desgraciadamente, todavía no se conocen lo suficiente, por lo que no se han tenido en cuenta para un mejoramiento sustancial de la enseñanza-aprendizaje de lenguas extranjeras, en nuestro caso, pero que abordaremos en este trabajo.

Hacemos la salvedad de que no se trata aquí de realizar un análisis comparativo exhaustivo entre la concepción de Galperin y el constructivismo, sino de abordar la problemática que afronta actualmente la enseñanza de lenguas extranjeras y su relación con algunas ideas fundamentales que tienen su origen en la escuela de Vygotski y cuyos postulados, pese a su “edad”, importancia y vigencia, por una u otra causa no se ven reflejados en el proceso de enseñanza-aprendizaje de dichas lenguas.

Debemos, empero, subrayar aquí que, a nuestro juicio, la propia concepción constructivista del aprendizaje lucha, aun hoy día, por ganar el estatus de teoría, quizás debido al hecho de que carece de una base filosófica coherente, no ecléctica, que pueda explicar las particularidades de este proceso en toda su complejidad y riqueza. El propio Coll (1987) reconoce en este sentido que el constructivismo no es, *estricto sensu*, una teoría del desarrollo o del aprendizaje sino, más bien, un marco explicativo que, con base en el reconocimiento del papel social y socializador de la educación, trata de integrar aportes *diversos por su procedencia y contenido*, y cuyo denominador común lo constituye un consenso en torno a principios constructivistas. Por su parte, Hidalgo (1993) expresa que el constructivismo constituye una concepción poco definida, abierta y laxa (donde todo parece caber, incluso concepciones totalmente opuestas en cuanto a la naturaleza y esencia del proceso de aprendizaje y a las relaciones entre éste y el desarrollo), que permite que la denominación de constructivismo pueda ser aplicada a diferentes campos del conocimiento.

Pero, ¿qué es, en resumidas cuentas, el constructivismo? Comenzaremos por ofrecer la definición de este concepto que da Carretero (1997, p. 24), y que nos parece la más completa de todas las que hemos consultado. Según este autor, el constructivismo es

[...] la idea que mantiene que el individuo —tanto en los aspectos cognitivos y sociales del comportamiento como en los afectivos— no es un mero producto del ambiente, ni un simple resultado de sus disposiciones internas, sino una construcción propia que se va produciendo día a día como resultado de la interacción entre esos dos factores. En consecuencia, según la posición constructivista, el conocimiento no es una copia fiel de la realidad, sino una construcción del ser humano. ¿Con qué instrumentos realiza la persona dicha construcción? Fundamentalmente con los esquemas (preferiríamos aquí utilizar el término de “estructuras conceptuales”) que ya posee, con lo que ya construyó en su relación con el medio que le rodea.

Si analizamos esta definición de constructivismo y de los factores que, según este enfoque, hacen posible la construcción del conocimiento, podemos darnos cuenta de que esta interpretación no es nueva en su esencia.

Ya en sus *Tesis sobre Feuerbach*, escritas en 1845 y publicadas en 1888, Marx planteaba que:

[...] el defecto fundamental de todo el materialismo anterior —incluido el de Feuerbach— es que sólo concibe las cosas, la realidad, la sensorialidad, bajo la forma de **objeto** o de **contemplación**, pero no como **actividad sensorial humana**, no como **práctica**, no de un modo subjetivo... (1976, p. 7) (las negritas son nuestras).

¿Qué relevancia tienen estas posturas —unas “antiguas” y otras “posmodernas”— para la enseñanza de lenguas extranjeras en la actualidad? Nos parece que el problema fundamental que en nuestro ámbito profesional se deriva de ellas radica en que muchas veces la enseñanza de la lengua se organiza de manera tal que el alumno solamente la ve como objeto externo, *no puede convertirla de forma de existencia a forma de actividad*.

En verdad, la enseñanza-aprendizaje de las lenguas extranjeras se halla hoy ante una especie de paradoja. Por una parte, el enfoque comunicativo y el constructivismo se proclaman principios rectores en este proceso, y el alumno como protagonista del mismo, en cuanto “construye su propio conocimiento” y, por la otra, a pesar de las mejoras significativas introducidas para la planificación, ejecución y evaluación de la labor docente, continúa observándose una marcada actitud de frustración y altos índices de abandono por parte del alumnado. Esto último suele atribuirse a varias causas, entre las que destacan el desconocimiento de las concepciones que fundamentan el proceso de asimilación de una lengua extranjera, la aún deficiente formulación de los objetivos del aprendizaje, el empleo de métodos inadecuados, la no consideración de los intereses y necesidades reales de los alumnos, la existencia de grupos numerosos, la realización de actividades sin sentido personal para los estudiantes, la articulación y dosificación deficientes de los contenidos, así como la tendencia a una evaluación sumativa más que formativa, entre otras.

Sin embargo, consideramos, siguiendo lo planteado por Melchor Aguilar (2006), que tras estas causas puede esconderse el hecho, pocas veces reconocido, pero no por ello menos real, de que

[...] en la forma en que actualmente se trabaja en las aulas, el profesor es quien realiza las actividades y los alumnos se dedican, la mayoría de

las veces, a oír, observar, tomar nota, memorizar lo dicho por el profesor y, en el mejor de los casos, el proceso educativo consiste en que el alumno aplique lo dicho por el profesor (p. 4).

Esta contradicción, con los factores en ella implicados, debe ser resuelta por todos aquellos que nos dedicamos a la labor de perfeccionamiento docente —tanto desde el punto de vista teórico como práctico— si es que queremos mejorar la eficiencia terminal del aprendizaje en términos cualitativos.

¿En qué, entonces, pueden ayudarnos las ideas de la Escuela de Vygotski en la enseñanza-aprendizaje de una lengua extranjera?

Para responder a esta interrogante, es preciso reflexionar, ante todo, en las características del proceso de asimilación de una lengua extranjera. Debemos tener siempre en cuenta que el proceso de asimilación de los conocimientos y habilidades necesarios para desarrollar una actividad discursiva correcta en una lengua depende de la forma en que el alumno observa, organiza y guarda en su mente las regularidades de su funcionamiento discursivo y su utilidad comunicativa, por lo que



Fotografía: José Ventura

el éxito en el aprendizaje habrá de depender, en resumidas cuentas, no sólo ni tanto del conocimiento de estas regularidades, cuanto de la comprensión de la relevancia de las mismas para la solución de tareas comunicativas *socialmente* relevantes, así como del desarrollo de programas de actuación comunicativa funcionalmente exitosos.

Por ello no puede estarse de acuerdo con una posición subjetivista ante este importante problema, según la cual las ideas del individuo sobre el mundo no son un reflejo ni una representación de éste, ni tampoco el producto de una actividad de búsqueda, sino de un proceso de adaptación activa basado en la experiencia. De ser así, resultaría que el mundo que se halla *fuera* de la experiencia del individuo devendría inasible, ya que éste se encontraría encerrado en su propia experiencia de “construcción” de su conocimiento.

A esta visión del problema se oponía tajantemente Vygotski, para quien el conocimiento, como **contenido**, era un **reflejo** (aunque **no un espejo**), un “duplicado” en la cabeza del individuo de la realidad *social* que le rodeaba. Pero, al mismo tiempo, el conocimiento era una **actividad** regulada por la realidad objetiva, externa a la propia actividad e independiente de la voluntad de la persona, o sea, objetiva. De esta forma, para Vygotski, el conocimiento resultaba de un proceso de interacción entre el individuo y el medio que le rodea, medio *que estaba organizado social y culturalmente*.

En este sentido el eminente psicólogo ruso planteó:

En el desarrollo cultural [...], toda función aparece dos veces: primero entre personas (interpsicológica), y después en el interior[...] (intrapysicológica). Esto puede aplicarse igualmente a la atención voluntaria, a la memoria lógica y a la **formación de conceptos** (o sea, a la construcción **real** del conocimiento). Todas las funciones superiores

se originan como relaciones entre seres humanos" (1978, p. 94) (la negrita es nuestra).

Es aquí donde cobran singular importancia las ideas de Galperin para una eventual solución de la contradicción expuesta anteriormente, y a la que nos enfrentamos aún hoy, pese a todo el desarrollo experimentado por la teoría y la práctica de la enseñanza-aprendizaje de las lenguas extranjeras.

Uno de sus aportes fundamentales, que se deriva del planteamiento de Vygotski, citado líneas arriba y conocido también como "ley de la doble formación", fue la conclusión de que, si esta tesis era cierta, entonces la actividad de apropiación de los conocimientos y habilidades constituía **un proceso de apropiación y de interiorización que se realizaba por etapas**, desde la motivación para asimilar el objeto externo, hasta la estructuración del modelo mental de operación con el mismo y su materialización en una actividad posterior. De ahí se deriva el nombre de su teoría: *teoría de la dirección de la asimilación o de formación por etapas de las acciones intelectuales* (ver Talizina, 1994).

Según esta concepción, el proceso de aprendizaje es organizado y orientado por el profesor a partir de la provisión de una base orientadora de la acción (BOA) y de un algoritmo de ejecución (o modelo operativo) para las acciones posteriores del alumno. De aquí se desprende una conclusión importante, a saber: que el alumno debe ser provisto de los tres componentes fundamentales de toda actividad: **el orientador, el ejecutor y el de control**. No está de más subrayar en este sentido que Bruner (1984) postuló un concepto similar: el de "andamiaje", que en Vieiro *et al.* (1997) aparece como "modelado". Coll (1987) se acerca a esta posición, al plantear que

[...] el profesor guía el proceso de construcción de conocimiento del alumno haciéndole participar en tareas y actividades que le permitan construir significados cada vez más próximos a los que poseen los contenidos del currículo escolar. El profesor es, pues, al mismo tiempo un guía y un mediador (p. 141).

Esta posición es secundada por Lucio (1994), quien concluye que

[...] el papel del maestro no es el de transmitir el conocimiento, sino el de propiciar los instrumentos para que el alumno lo construya a partir de su saber previo (p. 10).

Sin embargo, estas consideraciones, que indudablemente constituyen aportes importantes, no siempre han encontrado su materialización en el proceso de enseñanza-aprendizaje de las lenguas extranjeras.

Tomemos un caso. Siguiendo determinadas concepciones de enseñanza (muchas de ellas reflejadas en materiales didácticos no siempre adecuados a nuestras condiciones

específicas), al alumno se le presentan uno o varios modelos sintácticos con los cuales se supone que podrá resolver determinada tarea comunicativa. Dichos modelos se le presentan fuera de una situación concreta, se da una explicación de su estructura gramatical (frecuentemente con términos tradicionales) y se procede a realizar toda una serie de ejercicios de repetición, de sustitución de componentes, o de "transferencia" a otras situaciones pseudo-comunicativas que suelen distinguirse por una tendencia hacia la invariabilidad de sus parámetros (o sea, su resultado suele ser positivo o negativo, obviándose muchas veces la natural incertidumbre que acompaña a la comunicación real entre seres humanos). **En este caso el conocimiento se presenta fuera y antes de la actividad.**

O pongamos el caso contrario. Se le presenta al alumno una situación que se desarrolla con el uso de uno o varios modelos sintácticos (debemos subrayar que con frecuencia, y a pesar de la adopción del principio de la comunicatividad y del reconocimiento del papel del alumno como centro del proceso docente, la situación es seleccionada sobre la base de su pertinencia para reflejar el o los puntos gramaticales a presentar), y después se desarrollan ejercicios para que se activen las "nociones" y las "funciones" a ella asociadas en la cabeza del alumno, y sea "asimilada" la relevancia comunicativa de la propia situación. Sin embargo, no suele enfatizarse el carácter generalizador de las estructuras sintácticas introducidas ni del plan de acción que con ayuda de aquellas permite lograr el éxito en la comunicación, así como su importancia para resolver otras tareas en otras situaciones comunicativas. En este caso, se pretende desarrollar la actividad sin un sistema previo de conocimientos y habilidades presentado antes, durante y para el desarrollo de la misma.

En los dos ejemplos citados se expresa uno de los "extremismos" de la enseñanza-aprendizaje del aspecto constructivo de la lengua extranjera: o una amplia gramática, o abajo toda gramática; en otras palabras, o "gramática", o "pragmática". Pero lo más relevante parece ser que se enfatiza el componente ejecutivo, o bien el de control, y se olvida el orientador, el cual va a condicionar en gran medida el éxito o fracaso de las acciones posteriores del alumno.

En este proceso suele olvidarse que el alumno construye su conocimiento: *1.)* Con nosotros, *2.)* Sin nosotros, o *3.)* A pesar de nosotros.

La primera opción, a partir de la concepción de Galperin, sería la óptima, pues aunque el alumno es un individuo activo, consciente, que persigue determinados objetivos con su actividad, su aprendizaje es, fundamentalmente, una actividad socialmente regulada, condicionada por las características de las relaciones sociales que se desarrollan a su alrededor, y no un mero proceso de realización individual. Por tanto, este aprendizaje se produce inicialmente de manera colaborativa, **en interacción con el resto del grupo y bajo la orientación del profesor**, en un determinado contexto de aprendizaje donde ambos factores

brindan la ayuda necesaria para que transite hacia otro nivel de desarrollo individual. Son los conceptos de “mediación” y de “zona de desarrollo próximo”, que constituyen los pilares esenciales de la concepción de Vygotski.

Volvamos entonces al problema de la interiorización en el sentido planteado por Galperin (1979). Si aceptamos que ésta se produce por etapas, resulta sumamente importante, repetimos, el proveer al alumno de una adecuada base orientadora de la acción (BOA), de un “andamiaje” que haga viable y encauce el desarrollo de sus acciones de aprendizaje posteriores.

Pero, ¿qué es la base orientadora de la acción? La definimos como el sistema de conocimientos y habilidades preliminares en el que se apoya el alumno para ejecutar sus acciones discursivas posteriores con el material de la lengua. Esto implica que la BOA debe presentar gráficamente, por lo menos en una primera etapa, el modelo de la actividad y de las acciones conducentes al éxito en la misma, con todos sus componentes funcionales y estructurales. Debe, asimismo, ser completa y posibilitar la actividad de orientación del alumno en las condiciones necesarias para solucionar no sólo la tarea que se le plantea, sino también todas aquellas que sean de un mismo tipo. En otras palabras, la orientación debe darse no para resolver un problema concreto, sino para que, a partir del análisis de dicho problema, el estudiante pueda elaborar mentalmente una BOA y un algoritmo ejecutivo para la solución de cualquier problema de características no sólo estructural, sino también psicológicamente similares. Esto le permite resolver tareas comunicativas con medios lingüísticos que no han sido presentados como “adscritos” a un problema o situación concretos (como ocurre en la metodología tradicional, en algunas audiovisuales estructuralistas, en concepciones metodológicas llamadas nocionales-funcionales o incluso basadas en el enfoque comunicativo). Pongamos un ejemplo de lo antes expuesto en relación con la utilidad de la BOA, cuyas características podemos ver también en nuestro trabajo *Teoría de la dirección de la asimilación y gramática categorial* (Mendoza, 2001).

Tarjeta de estudio **(Con base orientadora de la acción y algoritmo de ejecución)**

Situación categorial: Compra de calzado.

Sentidos dominantes: Petición de información.

Expresión de la existencia/inexistencia. Expresión de la cualidad.
(Información alternativa.)

Guión: A va a la tienda con el objetivo de adquirir un tipo de calzado determinado, ya que lo necesita por X causas. Allí se dirige al empleado B.

Secuencia de acciones:

A: — ¡Buenas tardes!

B: — ¡Buenas tardes!

A: — Quisiera comprar unos zapatos. ¿Tienen zapatos negros, de tacón alto, abiertos, talla 4?

B: — Sí, cómo no (se los muestra).

(Alternativa) — **Tenemos** el modelo, pero **no tenemos** su talla.

— **Tenemos** su talla, pero **café**s.

— **Tenemos** su talla, pero **no abiertos**.

— **No tenemos** ya ese modelo.

A: — (Se los pone). — ¡Están **muy bonitos**! ¿Cuánto cuestan?

(Alternativa) — ¡Qué lástima! ¿Los puedo encontrar en otra tienda?

— Muéstreme los **café**s... Están **muy bonitos**.

B: — Cuatrocientos pesos.

(Alternativa) — Sí (No), en la sucursal... (**No hay** ya ese modelo.)

A: — ¡Qué **baratos**! ¡Los compro!

(Alternativa) — ¡Muchas gracias! (¡Qué lástima!)

B: — Venga a la caja.

A: — (Paga.) ¡Muchas gracias!

B: — De nada. Estamos para servirle.

(Alternativa) — Muchas gracias. Entonces iré a la otra tienda.

A: — ¡Adiós!

B: — ¡Adiós!

Hemos mostrado un ejemplo de lo que denominamos tarjeta de estudio (Mendoza, 1994), la cual ofrece gráficamente un modelo de situación con una BOA y un algoritmo de ejecución que llevan al éxito en esta actividad y pueden ser transferidos a toda una serie de actividades de compra. En este modelo hemos dado algunas alternativas de desarrollo psicológico de la situación, pero éstas pueden ser presentadas en una actividad aparte, donde simplemente se describa el contenido de las acciones de los participantes de la interacción para que los alumnos las “rellenen” con el contenido lingüístico aprendido. Pero lo más importante es que tomen conciencia de la funcionalidad, de la utilidad de las formas, palabras y sus combinaciones (como medio y no como fin) para la solución de problemas, y no asuman subjetivamente el aprendizaje de la lengua extranjera (LE) como una tarea metalingüística, que en el mejor de los casos les dará una visión de la misma como sistema de estas formas, palabras y sus combinaciones, pero no de su importancia comunicativa. Este abordaje, que puede definirse como psicológico-interaccionista, ve la lengua, fundamentalmente, como un medio para el establecimiento de relaciones interpersonales comunicativamente válidas y relevantes. Por otra parte, tiene la ventaja de combinar los principios de comunicatividad y de carácter sistémico en el aprendizaje, por lo que el alumno se ve psicológicamente motivado para asimilar la lengua extranjera, ya que se convence de que puede porque sabe, o sea, de que saber es poder. Por otra parte, dicho abordaje trata de eliminar la vieja —y sólo aparente, a nuestro juicio— “contradicción” entre conocimiento y habilidad, por cuanto el verdadero conocimiento implica el dominio y la materialización de determinadas habilidades intelectuales y prácticas.

Hasta el presente se cuenta con propuestas didácticas que, como plantea Nussbaum (1993), se centran en cuatro factores: *a)* la naturaleza del lenguaje y la forma de entender su estructura y funcionamiento; *b)* los procesos de aprendizaje de lenguas extranjeras; *c)* las características propias de la lengua en cuestión (la llamaríamos “la conciencia lingüística” subyacente tras las estructuras formales), y *d)* las expectativas de la sociedad y de los propios alumnos respecto a las finalidades del aprendizaje de las lenguas extranjeras. Sin embargo, en ellas se presta una enorme atención al factor *b*, mientras que los restantes todavía no hallan su concreción en los programas de lenguas extranjeras y en la práctica docente cotidiana.

Nos referimos, particularmente, al modo de describir la lengua extranjera (su funcionamiento discursivo), al uso de un metalenguaje apropiado al nivel de los alumnos en el salón de clases. Esto no aparece como un contenido específico en los programas y materiales didácticos, los cuales suelen convertirse en un conjunto de intenciones comunicativas, de estructuras formales o de reglas gramaticales —planteadas frecuentemente de una forma tradicional—, que no revela la verdadera esencia del objeto de estudio y de sus caracterís-

ticas funcionales. Estas carencias provocan una “trivialización” del abordaje que proponemos, por lo que se llega a veces a pensar que más que innovar, se está regresando, con otro ropaje, a los aspectos más negativos del enfoque conductista.

Enfrentamos, por lo tanto, tareas arduas, pero de singular importancia tanto para nosotros como educadores, como para el alumno, razón de ser de toda nuestra actividad: *en primer lugar*, repensar toda nuestra concepción acerca de la naturaleza y la esencia del lenguaje como representación, como “duplicación creativa” de la realidad, como medio para el establecimiento de relaciones sociales; *en segundo lugar*, asumir una posición realmente innovadora en el sentido de colocar al alumno en el centro del proceso docente-educativo y tener muy en cuenta sus necesidades, intereses y, sobre todo, su nivel de desarrollo real y potencial que pueden convertirse en uno nuevo real con nuestra ayuda y orientación; *en tercer lugar*, abocarnos a una nueva descripción de la lengua extranjera que refleje las características y regularidades esenciales de su funcionamiento discursivo (si se acepta que cada lengua posee su propia “visión del mundo” y establece en sus formas y combinaciones una relación específica, propia, con éste, es evidente que su aprendizaje comporta la comprensión de esta nueva visión de dicho mundo, así como la asimilación de nuevos medios para referirse al mismo); *en cuarto lugar*, y derivado de la tarea anterior, organizar nuestra labor docente de manera tal que se evite en lo posible la “colisión” de conciencias lingüísticas, colocando en el centro de nuestra atención el desarrollo de la actividad orientadora de análisis de nuestros alumnos; por último, *en quinto lugar*, entender el aprendizaje de una lengua extranjera no como una suma de conocimientos formales que deben brindar al alumno la posibilidad de comunicarse con su ayuda, sino como una actividad de planteamiento de hipótesis fundamentadas y de solución de tareas comunicativas con los medios de la lengua en estudio. En otras palabras, los alumnos deben llegar a poseer no un sistema de habilidades en el uso del sistema, sino más bien un **sistema de uso de las habilidades comunicativas** necesarias y suficientes para una comunicación exitosa.

Todo lo anterior sería congruente con los conceptos de mediación y de zona de desarrollo próximo, centrales en la concepción vygotskiana y que brillantemente resume Kozulin (2000, p. 47), al subrayar que

[...] en la teoría original de Vygotski, las funciones mentales superiores servían como objeto de estudio, los instrumentos psicológicos como mediadores y la actividad como principio explicativo.

Para concluir, quisiéramos presentar un ejemplo de secuencia de formación por etapas de acciones intelectuales, como aproximación psicológico-interaccionista a la enseñanza-aprendizaje de una lengua extranjera.

Ejemplo de dirección del proceso de asimilación

Paso 1. Se presenta la tarjeta de estudio, en la que aparece una determinada interacción comunicativa (su longitud y complejidad habrán de depender de la etapa de aprendizaje). La interacción va precedida de la descripción de la situación categorial en que ésta se produce, así como de los sentidos dominantes que en ella se materializan.

Paso 2. Se destacan en la tarjeta de estudio (si no han sido previamente remarcados en negrita, en colores o subrayados), los elementos de la interacción que responden a la situación categorial y a los sentidos dominantes seleccionados.

Paso 3. Se centra la atención del grupo en la secuencia de las acciones necesarias para que la interacción presentada tenga éxito.

Paso 4. Se explican con un metalenguaje funcional, accesible a los alumnos por la relación que guarda con la forma habitual en que categorizan el mundo que les rodea, las formas y combinaciones de palabras que materializan esas acciones y su importancia pragmática desde el punto de vista de la conciencia lingüística de los hablantes de la lengua extranjera en estudio.

Paso 5. Se presenta gráficamente, no con formas específicas, sino con una descripción de las acciones, una situación similar que los alumnos deben materializar con las estructuras formales necesarias (acciones colaborativas de los alumnos: en dúos, tríos, dependiendo de los participantes en la interacción a desarrollar).

Paso 6. Se pide a los alumnos que hagan un reporte verbal de las acciones que siguieron para resolver la tarea comunicativa.

Paso 7. Se introducen elementos variables (alternativos) en la situación, de manera tal que los alumnos se sientan motivados a buscar y encontrar (primero con ayuda del profesor, si es necesario, y después por equipos e independientemente), los puntos necesarios para resolver esta “nueva” tarea.

Paso 8. Se pide un reporte verbal al grupo del proceso que siguieron para hallar estos elementos “faltantes”.

Paso 9. Se pide a los alumnos que desarrollen una situación similar a la vista, u otra categorialmente cercana, sin apoyo gráfico de la secuencia de acciones.

Paso 10. Se realizan actividades de lectura o de expresión escrita sobre situaciones que contengan las acciones y los elementos lingüísticos aprendidos.

Bibliografía

Ausubel, D., J. Novak, y H. Hanesian, *Psicología educativa: un punto de vista cognoscitivo*, Trillas, México, 1968.

Bruner, J., *Acción, pensamiento y lenguaje*, J. Linaza (comp.), Alianza, Madrid, 1984.

Carretero, M., “Aprendizaje y desarrollo cognitivo: un ejemplo del tratado del inútil combate”, en J. Mayor (ed.), *Actividad humana y procesos cognitivos*, Alambra, Madrid, 1985.

———, *Constructivismo y educación*, Luis Vives(ed.), México, 1997.

Coll, C., “La construcción de esquemas de conocimiento en el proceso de enseñanza/aprendizaje”, en C. Coll (ed.), *Psicología genética y aprendizajes escolares*, Siglo XXI, Madrid, 1983.

———, “Significado y sentido en el aprendizaje escolar. Reflexiones en torno al concepto de aprendizaje significativo”, en *Infancia y Aprendizaje*, 41, 1987, pp. 131-142.

Davydov, V. V., *Tipos de generalización en la enseñanza*, Pueblo y Educación, La Habana, 1978.

Galperin, P. Y., “Desarrollo de las investigaciones sobre la formación de las acciones intelectuales” en *La ciencia psicológica en la URSS*, vol. I (en ruso), Editora de la Academia de Ciencias Pedagógicas de la Federación de Rusia, Moscú, 1959.

———, “La psicología del pensamiento y la formación por etapas de las acciones intelectuales”, en *Investigaciones del pensamiento en la psicología soviética* (en ruso), Ciencia, Moscú, 1966, pp. 78-97.

- , *Introducción a la psicología. Un enfoque dialéctico*, Pablo del Río-Editor, Madrid, 1979.
- Hidalgo Guzmán, J. L., *Las conferencias de César Coll*, Casa de la Cultura del Maestro Mexicano, México, 1993.
- Kozulin, A., *Instrumentos psicológicos*, Paidós Ibérica, Barcelona, 2000.
- Leóntiev, A. N., *Actividad, conciencia y personalidad*, Cartago de México, México, 1984.
- Lucio, R., “El enfoque constructivista en educación”, en *Revista Educación y Cultura*, num. 34, Centros de Estudios e Investigaciones Docentes-Federación Colombiana de Educadores (CEID-FECODE), Bogotá, 1994.
- Luria, A. R., *Introducción evolucionista a la psicología* (en ruso), Ediciones de la Universidad de Moscú, Moscú, 1975.
- , *El cerebro en acción*, Ediciones Martínez Roca, Barcelona, 1984.
- Marx, C., “Tesis sobre Feuerbach”, en C. Marx, F. Engels, *Obras escogidas en tres tomos*, tomo I, Editorial Progreso, Moscú, 1976.
- Melchor Aguilar, M., *Nociones acerca del constructivismo* (2006), en <http://www.monografias.com/trabajos15/constructivismo/constructivismo.shtml>.
- Mendoza, F., “Sobre la formación de las acciones activas, estereotipadas y automáticas en la enseñanza de una lengua extranjera”, en *VII Encuentro Nacional de Profesores de Lenguas. Tradición y cambio en la enseñanza de lenguas*, F. Castaños, F. Bizzoni (comps.), CELE, México, 1994, pp. 209-217.
- , “Teoría de la dirección de la asimilación y gramática categorial”, en *Reflexiones sobre la enseñanza de una lengua extranjera*, Ediciones Acatlán, México, 2001.
- Nussbaum, L., “Aprender a aprender lenguas en la educación primaria”, en *Signos. Teoría y práctica de la educación*, 8/9 enero-junio de 1993, 1993, pp. 62-71. ISSN: 1131-8600.
- Piaget, J., *La toma de conciencia*, Morata, Madrid, 1976.
- Pozo, J. I., *Teorías cognitivas del aprendizaje*, Morata, Madrid, 1989.
- Talizina, N., *La teoría de la actividad de estudio, como base de la didáctica en la educación superior*, colección Universidad y Conocimiento, UAM, México, 1994.
- Vieiro, P., M. Peralbo, y J. A. García Madruga, *Procesos de adquisición y producción de la lectoescritura*, Visor Dis., Madrid, 1997.
- Vygotski, L. S., *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*, Crítica, Barcelona, 1978.
- Zhinkin, N. I., *Los mecanismos del habla* (en ruso), Editora Pedagógica, Moscú, 1958.
- , *Fundamentos psicológicos del desarrollo del habla* (en ruso), “En defensa de la palabra viva”, Ciencia, Moscú, 1966.
- Zinchenko, V. P., “La percepción” (en ruso), en A. V. Petrovski (red.) *Psicología General*, Ciencia, Moscú, 1970.

