

EL DESARROLLO DE LA HABILIDAD HABLAR EN ESTUDIANTES DE PRIMER AÑO DE LENGUAS EXTRANJERAS A LA LUZ DEL ENFOQUE HISTÓRICO-CULTURAL

THE DEVELOPMENT OF THE SPEAKING SKILL IN SOPHOMORE OF FOREIGN LANGUAGE THROUGH A SOCIOCULTURAL APPROACH

Alexander Pérez Suárez¹

RESUMEN

El presente artículo aborda el problema del desarrollo de la habilidad hablar en inglés por estudiantes de lenguas extranjeras como premisa para el logro de una dirección eficiente del proceso de enseñanza-aprendizaje. Se hace un análisis de las principales insuficiencias que se manifiestan en los estudiantes en cuanto a las habilidades para la expresión oral que deben adquirir durante el primer año intensivo. Se aborda la necesidad de promover situaciones comunicativas con diferentes niveles de complejidad, de acuerdo con las necesidades y la solicitud y ofrecimiento de ayudas que contribuyan al logro de los objetivos que se plantean; esto implica el desarrollo de los estudiantes de una zona de desarrollo a otra. Se hace referencia también a la dosificación de los niveles de ayuda, tanto las que se reciben de un compañero como las que ofrece el profesor de manera que propicien el tránsito de la interdependencia a la independencia. Se critican los mecanismos que se siguen para la evaluación que subvalora el proceso y resta importancia a lo afectivo y lo psicológico.

PALABRAS CLAVES: Habilidad hablar, zona de desarrollo, niveles de ayuda, independencia.

ABSTRACT

The present work deals with the problem of the development of the Speaking skill in English for foreign language students as a premise for an efficient direction of the teaching-learning process. It contains an analysis of the main insufficiencies evidenced regarding their abilities to express themselves orally during the first year of intense preparation. It includes the necessity of promoting communicative situations with different levels of complexity, according to their necessities as well as their asking and offering help to contribute to achieve the objectives proposed, what implies the development of the students from a zone of development to another. It also refers to the administration of the levels of help, those received from a partner as well as those received from the teacher so as to go from interdependence to independence. The mechanisms followed for evaluating are criticized for they still misjudge the value of the process, with its affective and psychological importance.

KEY WORDS: Speaking skill, zone of development, levels of help, independence.

“El hombre desde la más remota antigüedad, sintió la necesidad de comunicarse con sus semejantes, la comunicación humana, fue para el ser humano como la vida misma. Es por ello, que el lenguaje constituye un fenómeno de carácter social, que alejó cada vez más a la humanidad de la barbarie” (Arguelles, 2010, p.1). En correspondencia con la veracidad de

¹ Profesor de la Universidad de Ciencias Pedagógicas “Pepito Tey”, Las Tunas, Cuba.

esta afirmación, se reconoce la importancia del lenguaje como base para la comunicación de los seres humanos desde su origen. A la luz de la modernidad, constituye entonces una necesidad no solo perfeccionar ese lenguaje desarrollado antaño sino adquirir nuevos conocimientos sobre los idiomas que existen para lograr una comunicación universal.

El dominio de uno o más idiomas extranjeros se ha convertido en un importante requisito en esta era, caracterizada por el establecimiento de vínculos entre todas las latitudes del planeta y el desarrollo de la tecnología de las comunicaciones. De aquí la necesidad de formar profesionales de la enseñanza de lenguas extranjeras que desde la escuela brinden la oportunidad a todos por igual de desarrollar habilidades para comunicarse en otra lengua e interactuar de manera eficiente con la información y la cultura en general que fluye desde otras naciones. Este artículo se encamina hacia esta dirección, a partir del auxilio del Enfoque Histórico-Cultural en el desarrollo de la habilidad hablar en estudiantes de primer año de la carrera Lenguas Extranjeras.

Enseñanza de lenguas extranjeras en Cuba

En el caso de Cuba, el inglés es el idioma extranjero al que más atención se le brinda, es precisamente con este perfil que se forman los especialistas en los institutos superiores pedagógicos (ISP) del país. Al respecto, son varios los autores que han investigado, aunque desde diferentes perspectivas, que van desde el tratamiento a la habilidad pronunciación (Yorca y Gómez, 2011), a la división de palabras en sílabas (Springer y Hawtorne, 2011), a la habilidad generalizada leer (Santiesteban, 2011), que evidencian un interés por la temática.

Sin embargo, en la práctica educativa se ha comprobado que la media de los egresados de dicha carrera presenta serias insuficiencias en cuanto a los niveles de desarrollo de la expresión oral que deben lograr para dirigir de manera eficiente el proceso de enseñanza-aprendizaje (PEA) en la educación media y media-superior.

Esta realidad es mucho más preocupante si se tiene en cuenta que bajo las condiciones de universalización, actualmente se pretende elevar el dominio de la expresión oral solo en un primer año intensivo hasta niveles aceptables donde se logre "(...) fluidez, unidad en la exposición de las ideas, abundancia de vocabulario y dominio de estrategias para iniciar, mantener, reorientar y terminar una conversación" (Moreno, 2007, p. 58). Ello conlleva a interrogarse ¿cómo desarrollar la habilidad hablar en inglés en estudiantes filólogos de primer año?

Para llegar a algunas conclusiones que contribuyan a responder dicha pregunta haremos un análisis de las concepciones actuales sobre la enseñanza de lenguas extranjeras que predominan en la práctica pedagógica desde la perspectiva de la teoría de Vigotsky. Ello responde a que, como plantean Ramírez y Addine: "(...) Todo el conocimiento que emana de esa teoría, que ha recibido disímiles nombres, pero que el autor reconoció como histórico-cultural es fuente inagotable de aprendizaje para el maestro en ejercicio docente, toda la práctica escolar cubana se sustenta de alguna forma en esa teoría, en cambio no todos los docentes conocen la obra del eminente ruso y por ello en ocasiones les faltan fundamentos a su propia práctica" (2010, p. 1).

En primer lugar, sería útil aclarar que el proceso de enseñanza-aprendizaje de un idioma tiene un carácter eminentemente práctico, por lo tanto se desarrolla a través de clases prácticas. Este proceso tiene como objetivo primordial, de acuerdo con lo declarado en el programa de Práctica Integral del Inglés para primer año de Lenguas Extranjeras, contribuir

al desarrollo integral de la personalidad acorde a las exigencias actuales de la sociedad y a la política educacional cubanas demostrando con su actitud y ejemplo personal cotidiano un variado sistema de valores, mediante el desarrollo armónico e intensivo de las cuatro habilidades.

Al referirse, en primer lugar, a la habilidad hablar Santiesteban añade que los estudiantes deben ser capaces al final del curso de "(...) expresarse oralmente con calidad sobre temas de la vida cotidiana que se establecen en los contenidos de la asignatura de manera dialogada y monologada alcanzando un nivel intermedio inicial de competencia comunicativa en la lengua inglesa que le permita desarrollar el aprendizaje de esta lengua en la enseñanza media (...)" (1997, p. 39).

De acuerdo con lo antes declarado, el profesor debe ser capaz de ir situando a los estudiantes ante situaciones de aprendizaje motivadoras que propicien la búsqueda de recursos para establecer un intercambio sobre "temas de la vida cotidiana". El estudiante al tratar de expresar sus ideas "tropezará" con carencias en el idioma, ya sean de vocabulario u otra índole que lo harán solicitar la ayuda de un compañero o del propio profesor (Cino, 1990).

Pero uno de los problemas radica en la dosificación errónea de los niveles de ayuda. Existe la tendencia entre los profesores de idioma de simplemente brindar la información o de solicitar que un compañero más capaz lo haga y eso no lleva al desarrollo. Aquí se mutila la Zona de Desarrollo Potencial (ZDP) del adolescente que requiere la ayuda y se condena a la dependencia.

Por otra parte, no se logran dosificar de manera ascendente las llamadas "tareas preparatorias" para que los estudiantes vayan organizando los recursos con los que ya cuentan y los que van adquiriendo y se pasa a la "tarea principal", donde se determina el cumplimiento final del objetivo trazado, muchas veces sin la preparación necesaria. La ZDP, vista desde la perspectiva vigotskyana, es establecer un nivel de dificultad que resulte un reto para el estudiante, pero hay que tener presente que ese reto debe ser alcanzable, que hay que brindarle apoyo para su ejecución, sobre la base del conocimiento pleno por parte del estudiante de cuál es el objetivo o qué debe lograr y cómo será evaluado.

Desgraciadamente, no es sólo el tiempo el que determina que no se logre el objetivo sino el diseño de las tareas y las concepciones pedagógicas que las sustentan. Las tareas de aprendizaje deben implicar la interacción con los miembros del grupo, el intercambio y la ayuda mutua (Fuentes, 1997).

No puede olvidarse la sentencia vigotskyana de que lo que las personas son capaces de hacer con la ayuda de otros puede ser más indicativo de su desarrollo mental que lo que logran hacer por sí solos. La clase de inglés para estudiantes filólogos, aunque no puede decirse que carece de interacción, sigue permeada de ejercicios que condenan a la repetición mecánica y la búsqueda desesperada de alguna función comunicativa para emplear en un diálogo donde rara vez se expresa un criterio propio, se refuta el de otra persona o se confirma.

Es así como, por mucho que se esfuerce el profesor, sus clases están propensas a la desmotivación y no logran el desarrollo soñado por todos de las habilidades orales. Contrario a las concepciones de Vigotsky, el estudiante no tiene la oportunidad de asimilar modos sociales de actividad y de interacción bajo una orientación de base científica. Por

consiguiente, el tránsito de lo interpsicológico, el plano de las relaciones sociales, a lo intrapsicológico, el plano subjetivo que muestra el desarrollo alcanzado por el sujeto cognoscente se ve seriamente afectado.

Resulta imposible por tanto, clasificar entre los que logran una enseñanza que adelanta al desarrollo, como aseveraba Vigotsky, para quien "(...) el desarrollo de las funciones psicológicas superiores se da primero en el plano social y después en el nivel individual. La transmisión y adquisición de conocimientos y patrones culturales es posible cuando de la interacción -plano interpsicológico- se llega a la internalización -plano intrapsicológico" (Ramírez y Addine, 2010, p. 5).

Durante la dirección del PEA de Inglés los estudiantes deben implicarse de manera que, como asegura Santiesteban (2004), lleguen a manifestar una aptitud positiva hacia el conocimiento y la valoración de lo que se estudia en el nuevo contenido, de su utilidad social, en qué puede ser empleado por él mismo, encontrarle un sentido.

Es criterio del autor que en el PEA del Inglés para filólogos se manifiesta una concepción errónea de la llamada zona de desarrollo actual. Ya no existe la concepción errónea de que "contenido enseñado" debe ser "contenido aprendido" que motivaba exclamaciones como: "¿pero cómo no se lo van a saber si se lo he dado mil veces en el aula?"; pero se mantiene la tendencia de tomar como criterio para determinar esta zona la evaluación de esta habilidad a través de determinadas técnicas.

A pesar de reconocer que el proceso es importante, al final es la evaluación de la tarea principal la que dice la última palabra, el producto final. No se evalúa la calidad de la interacción de cada estudiante, el uso del idioma durante la solución de las tareas, la búsqueda de alternativas, la solicitud u ofrecimiento de ayuda. No se tienen en cuenta de manera planificada, los avances de una zona a otra y solo se mira al objetivo final, para frustración de muchos y ocio de otros (los más capaces).

Posteriormente, un momento más traumático aún es cuando uno a uno se detalla qué errores tuvo, de pronunciación, de gramática, de vocabulario, entre otros que no dejan que salgan a la luz las potencialidades del estudiante, ni lo que puede hacer el maestro y el grupo dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje por cada uno de sus miembros para lograr un objetivo común, cualquiera que sea.

Las clases prácticas de Inglés deben promover la participación de los estudiantes a través de contradicciones, dudas y discusiones que conduzcan a la reflexión y la formación de criterios propios. Claro está que los temas y las formas de abordarlos deben tomar en cuenta sus necesidades, intereses, conocimientos precedentes y muy importante, la búsqueda de información por parte de ellos, no solo para desarrollar la tarea sino luego, a manera de profundización, de enriquecimiento personal.

Así, el profesor "(...) concibe las tareas docentes, orienta, controla, ofrece ayudas dosificadas, pero cada estudiante trabaja con independencia en la realización de las tareas concebidas y propuestas por el profesor. Las tareas propuestas deben propiciar la búsqueda, utilización y valoración del conocimiento, en función de un objetivo dado" (Santiesteban, 2004, p. 47).

El hablante debe lograr durante la conversación una comprensión de lo que se expresa de manera explícita, pero debe ser capaz además de captar la información implícita en el

discurso de la otra persona, su estado de ánimo, su intención, su dominio sobre el tema, entre otros aspectos. A la vez, de transmitir de manera eficiente esta información a su interlocutor, a partir de su zona de desarrollo actual.

Pero esto no se puede convertir en un esquema. Ha de propiciarse la diversidad de tareas, de manera que los estudiantes no se acostumbren a un algoritmo de trabajo que le reste interés a lo que ejecuta, aún cuando sea sobre su tema favorito. Cada tarea debe implicar el uso de diferentes habilidades intelectuales, las funciones dentro de los pequeños grupos no deben ser designadas siempre a los mismos miembros y la forma de evaluación debe ser variada, con predominio de la coevaluación y la autoevaluación, sin omitir la heteroevaluación.

El profesor tiene la misión de brindar niveles de ayuda a los estudiantes de acuerdo con sus necesidades y dotarlos de métodos para construir el conocimiento. Además, el proponer el trabajo en pequeños grupos posibilita la ayuda interestudiante, que debe ser controlada para que actúe como un elemento desarrollador no como una traba. De esta manera, se potencia la ZDP, "(...) donde el estudiante hace suyo esos métodos y los aplica a situaciones actuales y futuras; así como en interacciones que se producen con los demás estudiantes en la escuela, en la familia, en la comunidad, en la sociedad" (Santiesteban, 2004, p. 52).

A veces, la manera de proceder de los profesores hace que los estudiantes se cohiban de expresar sus ideas por temor a ser señalados y poner en peligro su evaluación. De ahí la necesidad de lograr que comprendan un principio básico de la enseñanza comunicativa de idiomas que asegura que los errores no siempre lo son, que constituyen una vía para llegar al conocimiento, al dominio de la habilidad. Es ahí donde entran a desempeñar su papel los niveles de ayuda, ellos son los encargados de ir corrigiendo los errores, pero sin apresurarse, en la forma y el momento adecuados.

A modo de resumen, el estudiante de inglés, con más razón por ser un educador en formación, debe lograr un alto nivel de concientización de las particularidades de su aprendizaje: en qué avanza, dónde está estancado o retrocede, las causas y las alternativas que tiene a su disposición para superar su zona actual. Es importante también que conozca qué potencialidades tiene para ayudar a sus compañeros y estar dispuesto a solicitar la ayuda en el momento oportuno.

Si tiene problemas en la fluidez, el vocabulario o la pronunciación, qué lo provoca y qué medidas tomar para solucionarlos, con quién contar y en qué momento. En adición, debe saber cómo el dominio de la habilidad generalizada hablar contribuye con su preparación para la vida y qué logros, necesidades y responsabilidades con los demás tiene al respecto.

Puede concluirse de lo anterior que no se prepara al estudiante para que se comunique en un contexto determinado o sobre un tema específico, sino para que adquiera la habilidad generalizada hablar en inglés y sea capaz de ponerla en práctica bajo cualquier circunstancia, con cualquier propósito.

Aprender a hablar en inglés no prepara al estudiante solo para posibles interacciones con nativos de esta lengua. Las habilidades que se adquieren durante este proceso le sirven para su desempeño en cualquier circunstancia de la vida y muchas de las estrategias que aprenda para desarrollar habilidades orales en inglés le servirán para otras áreas de su preparación y para la selección y puesta en práctica de alternativas para enfrentar situaciones de la vida cotidiana.

REFERENCIAS

- Arguelles, H. de la C. (2011). La formación de comunicadores competentes en el ámbito escolar: una necesidad social. *Opuntia Brava*, 3(4). Recuperado de <http://opuntiabrava.rimed.cu>
- Cino, I. (1990). Desarrollo de habilidades de lectura en la lengua extranjera. *Pedagogía cubana*, abril-junio. La Habana.
- Fuentes, H. (1997). *Fundamentos didácticos para el proceso de enseñanza-aprendizaje participativo*. Santiago de Cuba: Centro de estudios de la Educación Superior.
- Moreno, M. (2007). *El desarrollo de habilidades como objetivo educativo. Una aproximación conceptual*. Internet.
- Ramírez, E. y Addine, R. (2010). La práctica escolar desde la teoría Histórico-Cultural. *Opuntia Brava*, 2(2). Recuperado de <http://opuntiabrava.rimed.cu>
- Santiesteban, E. (1997). *Developing communicative skills in English Lessons*. Congreso Pedagogía 97. Las Tunas.
- Santiesteban, H. (2004). *EL desarrollo dinámico de la habilidad generalizada Leer en la Lengua Inglesa en estudiantes de duodécimo grado en el nivel Preuniversitario* (tesis de doctorado inédita), Instituto Superior Pedagógico "Pepito Tey", Las Tunas.
- Santiesteban, E. (2012). La calidad del proceso lector. La habilidad generalizada leer. *Opuntia Brava*, 4(1). Recuperado de <http://opuntiabrava.rimed.cu>
- Springer, A. M. y Hawtorne, J. L. (2011). Reglas para la división de palabras en sílabas en la enseñanza de la lengua inglesa. *Opuntia Brava*, 3(2). Recuperado de <http://opuntiabrava.rimed.cu>
- Vigotsky, L. S. (1982). *Pensamiento y Lenguaje*. La Habana: Pueblo y Educación.
- Yorca, M. y Gómez, G. (2011). La habilidad pronunciación en los estudiantes de primer año de Lengua Inglesa. *Opuntia Brava* 3(3). Recuperado de <http://opuntiabrava.rimed.cu>