

La perspectiva sociocultural en el aula de lengua extranjera

Leticia VICENTE-RASOAMALALA

Resumen

Desde los años noventa las teorías que indagan sobre la adquisición de lenguas están tratando de interpretar la importancia de los roles de los aprendices y los expertos en la lengua meta en contextos de aprendizaje interactivo (Long, 1996). Este acercamiento novedoso en el campo de investigación sobre la adquisición de lenguas extranjeras considera los agentes sociales. Esta posición contrasta de cierta manera con las teorías mentalistas (Chomsky, 1965; Krashen, 1985) que dominaron este campo durante décadas. El presente artículo desarrollará en qué medida la teoría sociocultural o la perspectiva neovygotkiana podría ser un enfoque psicológico alternativo para describir y explicar los procesos de adquisición de idiomas que tienen lugar en el aula de lengua extranjera. Para ello, se presentará una breve historia del *socioculturalismo* versando sobre i) *los postulados neovygotkianos*, ii) la noción de la *Teoría de la Actividad* y iii) la aplicación de los términos socioculturales en contextos educativos.

En particular, nos centraremos en conceptos tales como i) la *mediación*, ii) la *Zona de Desarrollo Próximo (ZDP)* y iii) el *andamiaje* o *scaffolding*. Asimismo se tratará de ilustrar cómo la teoría de Sociocultural se ha aplicado hoy en día en el contexto del aula de lengua extranjera. Se examinarán diferentes aspectos como i) la actividad conjunta y la interacción guiada y ii) los componentes verbales y no verbales teniendo en cuenta la enseñanza comunicativa de idiomas. De esta manera, se dará una interpretación sociocultural de la interacción en el aula de lengua extranjera. Finalmente, se considerará cómo las teorías de adquisición podrían reconceptualizarse bajo el enfoque sociocultural.

1. Breve reseña histórica sobre el socioculturalismo

El *socioculturalismo*, la *teoría sociocultural* (TSC) o la *perspectiva neovygotiskiana* define el desarrollo humano basándose en los postulados del semiótico y psicólogo soviético L.S. Vygotsky (1945, 1985) y de sus discípulos (Leontiev, 1981; Luria, 1976; Wertsch, 1985a). Originalmente, este enfoque se ha centrado en el desarrollo del niño y la adquisición natural de una lengua materna (L1).

A pesar de que el modelo neovygotiskiano se ha construido a partir de las teorías piagetianas que consideran el niño como el principal protagonista activo de su aprendizaje (Piaget, 1926), se encuentran divergencias significativas (Berk y Winsler, 1995; Bruner, 1990; Castorina, 1996; Cazden, 1993, 1996; Lantolf y Appel, 1994; Meehan, 1995; Newman y Holzman, 1993; Rieber y Carton, 1987; Vygotsky, 1987) de las que cabe destacar:

- i) la importancia de la interacción social en el aprendizaje y el desarrollo cognitivo
- ii) el fundamento del pensamiento humano sobre la comunicación con otros seres humanos a través de la mediación de artefactos culturales
- iii) la existencia de disposiciones biológicas inherentes en el desarrollo humano

La siguiente tabla resume las diferencias significativas entre Vygotsky y Piaget con respecto a sus teorías sobre el desarrollo de los niños.

Tabla 1. *Concepciones piagetianas y vygotiskianas contrastadas sobre el desarrollo infantil*

| Concepciones piagetianas y vygotiskianas sobre el desarrollo infantil | |
|---|--|
| Piaget | Vygotsky |
| <i>El niño construye activamente e independientemente sus propios conocimientos</i> | <i>El niño internaliza los conceptos precedidos de un proceso de socialización</i> |
| <i>El habla atestigua el desarrollo individual psicológico del aprendiz</i> | <i>El habla es adquirida socialmente y posteriormente es internalizada</i> |
| <i>Ciertos tipos de conocimientos pueden ser únicamente aprendidos interactuando con otros individuos</i> | <i>El conocimiento es desarrollado a través de la interacción</i> |

No obstante, cabe resaltar que Vygotsky nunca ha tratado en sus trabajos la instrucción y la adquisición de los idiomas extranjeros en contextos de educación formal (Dixon-Krauss, 1996). Pese a ello desde la pasada década un grupo de psicólogos y lingüistas que estudian la adquisición de conocimientos en el aula se han apropiado de algunos de sus términos para interpretar los procesos de aprendizaje (Wertsch et al, 1995). Estos investigadores se han denominado como *neovygotiskianos*. Concretamente, la base de sus trabajos se centran en las nociones vygotiskianas sobre la lengua como:

- i) una herramienta de aprendizaje
- ii) un medio para entender y adquirir conocimientos (Lantolf, 2007; Daniels, 2001).

De esta manera, el *socioculturalismo* se ha convertido en una alternativa del cognitvismo en las teorías sobre el aprendizaje de lenguas extranjeras. Esta visión neovygotiskiana hipotetiza que la adquisición de lenguas ocurre concurrentemente y de manera recíproca: i) en la mente del aprendiz y ii) externamente en el mundo que les rodea (Atkinson, 2002:525). Por consiguiente, esta perspectiva contrasta con las teorías tradicionales sobre la adquisición de lenguas extranjeras.

Según Vygotsky, los procesos mentales se forman en ámbitos sociales practicándolos y en contexto. Por lo tanto, la adquisición lingüística se asocia a prácticas sociales tales como mecanismos interactivos y condiciones de aprendizaje (McCarthy, 2001). En general, aprendiz se concibe como un agente social que desarrolla habilidades lingüísticas interactuando con otros interlocutores (Pekarek Doehler, 2000).

1.1 Las bases de la perspectiva sociocultural

Los socioculturalistas o neovygotiskianos (Vygotsky, 1978; Wertsch, 1991) defienden que los seres humanos desarrollan funciones cognitivas superiores mediante la comunicación y el uso de los sistemas semióticos verbales y no verbales.

De acuerdo con el enfoque neovygotiskiano, el desarrollo mental humano y su funcionamiento abarcan dos planos (Frawley y Lantolf, 1985; Lantolf y

Appel, 1994; Vygotsky, 1987):

- i) *el funcionamiento intersicológico* que se construye través de un discurso socializado y de artefactos culturales
- ii) *el funcionamiento intrapsicológico* que se desarrolla internamente en el cerebro humano

Específicamente, Vygotsky (Ob.cit.) sugiere que las herramientas lingüísticas, el ambiente social, los participantes en una interacción y las diferencias culturales desempeñan papeles de soporte en el desarrollo cognoscitivo. Por otra parte, las funciones mentales superiores (es decir, el pensamiento racional y el aprendizaje) se originan en el plano interpersonal que engloba el mundo externo del individuo (Vygotsky, 1981: 163).

De manera distintiva, este psicólogo soviético parece sugerir que el discurso podría ser un componente destacado en el aprendizaje de idiomas y en el desarrollo humano en general (Johnson, 2004). A este respecto, Vygotsky ha sugerido que las habilidades cognoscitivas de los niños se desarrollan a través de interacciones sociales con miembros más experimentados en las actividades que están llevando a cabo (Vygotsky, 1978). Es decir, el niño aprende interactuando socialmente con otros apropiándose de objetos intramentales que pueden hacerle progresar en su pensamiento, su capacidad de resolver problemas y de recordar (Wertsch, 1985).

En los contextos educativos, los neovygotskianos han reformulado el postulado de Vygotsky que define el discurso interactivo del estudiante-profesor o en parejas como potencialmente primordial en el aprendizaje. En este sentido, una persona más experta en el momento de la interacción ayuda al aprendiz (Rogoff, 1990; Wertsch, 1991, Meehan, 1995; Nykos y Hashimoto, 1997; Dunn y Lantolf, 1998; Lantolf, 1994; Lantolf y Appel, 1994; Lantolf y Pavlenko, 1995; Moll, 1990; Robbins, 2003).

1.2 La Teoría de la Actividad

Las actividades tienen motivos y metas personales para los participantes. El sucesor de Vygotsky, Leontiev (1979, 1981, 1989) formuló la “*Teoría de la Actividad*” como marco descriptivo para estudiar los contextos sociales de aprendizaje (Beach, 1995; Leontiev, 1979; Luria, 1976; Lantolf y Appel,

1994; Lantolf, 2000; Wertsch, 1981).

En particular, esta teoría (Leontiev, 1989) apunta que cualquier acción que realicemos podría estar:

- i) enmarcada dentro de un contexto de actividad específica
- ii) definida por sus objetivos que la convierten en una actividad significativa

Este constructo social puede considerarse como una “herramienta analítica de investigación”. Esencialmente refleja que las actividades humanas están condicionadas por metas y motivos enmarcados en un contexto particular (Lantolf y Appel, Ob.cit.).

Con respecto a la teoría del desarrollo infantil, Vygotsky apunta a que los niños adquieren conocimientos a través de actividades interpersonales (Kozulin, 1998). Por ejemplo, en situaciones donde los niños juegan con adultos parece que accionan potencialmente procesos mentales de aprendizaje. De esta manera, el niño puede aprender cómo controlar un concepto independientemente y sin la ayuda de otra persona.

En el campo de la investigación en el aula, la “actividad” se está convirtiendo en la unidad básica de análisis. Teniendo en cuenta ésta como parámetro central en este tipo de estudios, se puede observar cómo los profesores a través del discurso y acciones no verbales alcanzan metas didácticas.

Las actividades socioculturales se caracterizan por acciones específicas tales como estudiantes en situaciones de aprendizaje colaborativo o que recurren al profesor para pedir ayuda. Esencialmente para Vygotsky y los neovygotskianos, la actividad mental interna tiene sus orígenes en la actividad dialógica externa.

Específicamente, las conversaciones en el aula se están considerando como actividades cognitivas articuladas para solucionar problemas (Platt y Arroyos, 1994). De este modo, las actividades discursivas parecen estar constituidas por los objetivos de los participantes y elementos de *mediación* (tales como, la lengua, la computadora, el papel, la pizarra, etc.) que se involucran para alcanzar esas metas.

1.3 Aplicaciones del socioculturalismo en contextos educativos

La perspectiva sociocultural se está afianzando mayormente en estudios sobre la docencia formal de la L1, la literatura, las ciencias y las matemáticas (Lantolf, 2006; Donato, 2000; Forman y Minick; Stone, 1993; Moll, 1990, Newman, Griffin y Cole, 1984; Palinscar y Brown, 1984; Tharp y Gallimore, 1988).

Notoriamente, Vygotsky ha analizado la adquisición de lenguas maternas en contextos educativos. Demostró de manera patente cómo el principiante que se enfrenta a tareas complejas aprende progresivamente a solucionarlas dirigido por un sujeto más competente en la actividad que se está ejecutando. Simultáneamente, el aprendiz parece desarrollar sus capacidades. Por otro lado, las acciones de los profesores a los productos de los estudiantes pueden considerarse como soportes de aprendizaje. En relación al contexto del aula extranjera, los aprendices parecen necesitar la lengua para comprenderla y adquirirla consecuentemente tal como desarrollaremos en el apartado siguiente.

2. El marco sociocultural: los conceptos clave

2.1 Las nociones de “mediación” e “instrumento”

Vygotsky postula que los seres humanos utilizan instrumentos para satisfacer sus necesidades y alcanzar metas. Según los paradigmas neovygotskianos los hombres están dotados de facultades innatas. Sin embargo, los comportamientos sociales o colaborativos pueden activar las capacidades naturales mediante la interacción (Stetsenko y Arieviditch, 1997). Así mismo, los medios que se movilizan para alcanzar potencialmente estas habilidades podrían mejorar si las actividades se realizan conjuntamente con otros individuos (Engestrom, 1999; Wertsch, 1994; Wells, 1993, 1996). En general, si estos instrumentos se utilizan de manera apropiada, los individuos podrían mejorar sus conocimientos personales, su cultura y su sociedad de la que forman parte. Por último, idealmente podrían mejorar la especie humana (Scribner, 1985; Wertsch, del Río y Álvarez, 1995; Vygotsky, 1981).

De la misma forma, nuestras mentes parecen estar mediatizadas por contextos sociales, históricos y culturales (Luria, 1981). Por lo tanto, el comportamiento humano está integrado por aspectos sociales y culturales.

Lantolf (2006) presenta cómo los factores culturales pueden mediatizar en:

- i) las relaciones interpersonales
- ii) entre personas y el mundo físico que les rodea
- iii) entre personas y sus mundos mentales internos

Por lo que se refiere a la actividad mental, la perspectiva neovygotskiana preconiza que se despliega como resultado de la apropiación de actividades sociales (Vygotsky, 1986; Lantolf y Thorne, 2006). De la misma manera, éstas últimas están culturalmente mediatizadas por (Vygotsky, 1978):

- i) *instrumentos simbólicos*: artefactos abstractos que facultan a los seres humanos de la capacidad de organizar y controlar procesos mentales. Por ejemplo, la atención voluntaria, la resolución de problemas, las planificaciones, las evaluaciones, la memoria voluntaria y el aprendizaje voluntario.
- ii) *instrumentos físicos*: objetos concretos tales como computadoras, libros, la lengua, dibujos, lápices, etc.

En particular, Kozulin (2003:18) ha resaltado la existencia de los siguientes agentes de mediación: i) *los seres humanos* y ii) *los símbolos*.

Básicamente los seres humanos tienen acceso a sus mundos de manera indirecta a través de herramientas. De este modo, los instrumentos culturales tienden un puente hacia:

- i) las acciones concretas individuales o grupales
- ii) los contextos culturales, institucionales e históricos

De manera sustancial, la “lengua” parece ser un instrumento clave en la mediación del desarrollo humano (Vygotsky, 1981; Wertsch, 1995; Wertsch y Stone, 1985; Lantolf, 2003). Desde una perspectiva sociocultural, es la herramienta que los individuos utilizan para socializar entre ellos. En el contexto del aula, los aprendices a través de la socialización se auxilian para realizar una tarea compartida. En suma, la lengua se considera un mediador de procesos mentales de orden superior. Tal es el caso de atender, planear y

razonar en términos socioculturales.

Específicamente, Vygotsky propone que la lengua es un instrumento de mediación que atañe al:

- i) *plano intrapsicológico* en el pensamiento
- ii) *plano interpsicológico* involucrando la regulación de acciones humanas

Lantolf (2000:537) sugiere que la lengua aparece en el desarrollo humano primero en el plano interpsicológico (como *discurso social*) y ulteriormente puede asentarse en el plano intrapsicológico (como *discurso interno*).

En lo que concierne al aprendizaje de idiomas, la perspectiva sociocultural sugiere que se trata de un proceso de desarrollo por el que los individuos utilizan la lengua meta como instrumento cognoscitivo de socialización. Del mismo modo, se valen de la interacción social como instrumento de crecimiento cognoscitivo.

Volosinov (1973) puntualiza que la lengua es una herramienta esencial que contribuye a la adquisición de conocimientos y una mejor comprensión de hechos circundantes.

Por lo que se refiere al desarrollo general humano, la mediación parece asistir a los niños en la integración de instrumentos simbólicos de acuerdo con sus características biológicas. Por ejemplo, durante las interacciones sociales, el niño emplea el discurso y los gestos para regular la atención conjunta, identificar y referirse a objetos, para clasificar, para explicar, etc.

Por lo tanto, las capacidades naturales en términos socioculturales se construyen a través de la mediación. En el contexto del aula, los comportamientos humanos durante las interacciones incluyen diferentes tipos de ayuda por parte del profesor. En la mayoría de los casos, las fuentes de mediación consisten en referencias verbalizadas, gestos, escritos e instrumentos materiales (por ejemplo, el uso de una pizarra o de una computadora) (Adair-Hauck y Donato, 1994; Aubertin, 1999; Floyd-Tenery, 1995; Lantolf, 2007; McCafferty, 2002). En conclusión, la mediación implica el uso de herramientas que supervisan y o regulan actividades mentales (Wertsch, 1998; Pozos, 1999).

2.2 La Zona de Desarrollo Próximo (ZDP)

La Zona de Desarrollo Próximo se refiere al espacio simbólico donde el aprendizaje y el desarrollo tienen lugar al instaurarse un diálogo entre un experto en la actividad que se lleva a cabo (es decir un profesor o un compañero con conocimientos superiores) y el aprendiz (Richard-Amato y Amato, 1988).

Vygotsky (1978:86) definió el ZDP como “la distancia entre el nivel real de desarrollo determinado por la capacidad del aprendiz para resolver problemas de manera independiente y el nivel del desarrollo potencial estipulado en la resolución de problemas bajo la dirección de un adulto o en colaboración entre iguales”¹.

Según los paradigmas vygotskianos “el juego” es clave en el desarrollo infantil ya que “le permite alcanzar conocimientos no adquiridos; esta situación crea una Zona de Desarrollo Próximo (ZDP) en la que el niño explora papeles y valores de los adultos que todavía no ha adquirido que son socioculturalmente adecuados”² (Schinke-Llano, 1995:21). Por lo tanto, el ZDP es la distancia entre lo que un aprendiz está capacitado para hacer y su potencial de solicitar ayuda de un experto en el actividad de acuerdo con su nivel de desarrollo real (Vygotsky, 1978).

En términos más simples, el ZDP es el potencial que tiene un individuo para llevar a cabo una acción con la asistencia de otra persona que tiene más habilidades para desempeñarla.

De este modo, las Zonas de Desarrollo Próximo se crean de acorde con la interacción de los participantes dialógicos (Chaiklin, 2003).

Este concepto abstracto ha generado diversas interpretaciones:

- i) no es fijo sino se refiere a las habilidades y a las capacidades que emergen del aprendiz potencialmente manifestadas durante la interacción (Wells, 1999; Dunn y Lantolf, 1998)
- ii) se determina conforme con el nivel de desarrollo del inexperto y el ajustamiento a las necesidades de colaboración con el experto (Wertsch, 1985)
- iii) anima al aprendiz a proseguir la interacción hasta solucionar la tarea de aprendizaje (Chaiklin, Ob.cit.).

Por otro lado, parece que, Vygotsky (1978) determina la Zona de Desarrollo Real (ZDR) como las acciones que el aprendiz puede hacer por sí mismo. De esta manera, el ZDP puede convertirse en ZDR si la ayuda está bien contextualizada en la práctica y la acción (es decir, en manifestaciones mentales y materiales) (Doolittle, 1997). Estas construcciones pueden describir las funciones que todavía no han sido adquiridas por el aprendiz sino que están en el proceso de maduración. Es decir, estas formas están actualmente en estado embrionario.

Igualmente la “Zona de Desarrollo Próximo” esboza que la colaboración ajustada por parte de los adultos o entre iguales más expertos podría apoyar a los aprendices en el desarrollo de la *autoregulación* (es decir, la capacidad del aprendiz para solucionar un problema de manera independiente) (Wertsch, 1991).

Por otro lado a través del ZPD, los aprendientes pueden valerse de la instrucción y la imitación para robustecer su etapa real de aprendizaje. Concretamente, los aprendices pueden moverse a través de diversas etapas que están representadas en la siguiente tabla.

Tabla 2. *Etapas de regulación sociocultural*

| Etapas de regulación sociocultural | |
|------------------------------------|--|
| Categorías | Descripciones |
| 1. <i>Regulación por el objeto</i> | Los aprendices están altamente controlados por los objetos en las etapas iniciales de aprendizaje |
| 2. <i>Regulación por los otros</i> | Los aprendices están condicionados por el contexto que les rodea y necesitan el soporte de instrumentos o de sus interlocutores en etapas intermedias de adquisición |
| 3. <i>Autorregulación</i> | Los aprendices finalmente ganan el control de sus propias actividades sociales y cognitivas y pueden llevar a cabo actividades por sí solos |

Según la perspectiva sociocultural, los aprendices mudan a través de estados de regulación por los otros a la autorregulación al adquirir finalmente un conocimiento. Por otra parte, los principiantes que se mueven en la Zona de Desarrollo Próximo son regulados por otros cuando entablecen diálogos con un ayudante al completar una tarea. En definitiva, la transición de la

regulación por los otros hacia la autoregulación acaece como resultado de la mediación.

En contextos educativos, la noción del ZPD se está convirtiendo en un axioma central en el análisis de la interacción de los aprendices y los docentes (Doolittle, 1997). Este concepto vygotkiano representa de manera metafórica la existencia de capacidades individuales de los aprendices y de las ventajas potenciales del contexto de aprendizaje durante la interacción del profesor y los alumnos en el aula. La transición del aprendiz hacia la etapa de *la regulación por los otros* hasta alcanzar la autorregulación se denomina como la “internalización” (Donato y Lantolf, 1990). En esta situación, la base de los procesos educativos es la interacción con otros individuos (Daniels, 2001). De este modo, el aula se convierte en el marco de aprendizaje que se desenvuelve mediante diálogos constructivos entre los participantes.

Específicamente, los conocimientos se adquieren cuando el profesor abastece las necesidades de los estudiante y asiste a que internalicen los contenidos pertinentes para complementar su aprendizaje (Tharp y Gallimore, 1988).

En suma, el enfoque sociocultural se focaliza en el proceso de colaboración y de construcción potencial de conocimientos entre el profesor y los aprendices en el aula. La enseñanza se ha convertido de esta manera en una ventana para estudiar episodios de asistencia a los estudiantes enmarcados en la Zona de Desarrollo Próximo. Por otra parte, el ZPD se asemeja al nivel de adquisición de los aprendientes de idiomas extranjeros.

2.3 El andamiaje

Bruner y Ross (1976) propusieron la metáfora de “*scaffolding*” o *andamiaje* para referirse a la situación en la que un profesor y un niño construyen conjuntamente un rompecabezas de madera. El concepto de *andamiaje* describe la situación temporal y esencial de la ayuda del instructor así como los avances del principiante en el conocimiento y entendimiento de la tarea que llevan a cabo juntos (Maybin et al., 1992: 186). Por lo tanto, la imagen del andamio sugiere que la ayuda se asemeja a un soporte temporal que se retira gradualmente así el niño puede trabajar más independientemente

(Bruner, 1983).

El andamiaje es el proceso que permite a un niño o a un aprendiz solucionar un problema, realizar una tarea o alcanzar una meta en colaboración de una persona que tiene más conocimientos de la actividad que llevan a cabo. De esta manera el proceso de aprendizaje tiene lugar cuando a los niños se le dan oportunidades de interactuar con adultos (Bruner, 1986). Inicialmente, las interacciones de adulto-niño son controladas por los adultos. Progresivamente, los niños tienen más poder para llevar a cabo la tarea conjunta.

Por otro lado, en el contexto docente educativo parece que el profesor se ajusta a los niveles de capacidad de sus estudiantes.

Wood et al (1976) han identificado diferentes estrategias didácticas relacionadas con el *andamiaje* tal como:

- i) ensalzar y mantener el interés del niño mientras realiza una actividad.
- ii) simplificar una tarea dirigida a los niños segmentándola en porciones más pequeñas.
- iii) invocar al niño el objetivo de la tarea si su atención está vagando.
- iv) explicar las claves de una tarea y mostrar formas alternativas para ejecutarla.
- v) controlar la frustración de los niños para reducir sus tensiones.
- vi) proponer cómo realizar la tarea de manera ideal.

En un trabajo subsiguiente, Bruner (1986: 75) vinculó el concepto del andamio con el de la Zona de Desarrollo Próximo (ZDP). Este autor comparte con Vygotsky la visión del aprendizaje como un proceso social construido. Particularmente, mediante el andamiaje el interlocutor que es más conocedor de una tarea puede ayudar al niño a desarrollar procesos cognoscitivos y capacidades lingüísticas interactuando. Por consiguiente, la internalización de saberes emergen como resultado de la interacción y tienen en cuenta las necesidades de los aprendices un un proceso conjunto del docente y el aprendiente dentro del ZDP (Cazden, 1981). De esta manera, los estudiantes pueden beneficiarse de las interacciones sociales bajo la dirección o en colaboración de iguales más capacitados avanzando como resultado de un nivel inferior de conocimiento a un nivel superior.

Progresivamente la noción del andamiaje se está aplicando en los estudios sobre la adquisición de una L1, la educación reglada y en diferentes situaciones de adquisición de una L2 (Allal y Ducrey, 2000; Bodrova y Leong, 1998; Donato 1994; Nassaji; Swain, 2000; Newman et al., 1989; Robbins, 2001). Este concepto ha sido reformulado en estos contextos educativos como la ayuda del profesor que activa el aprendizaje a través de la interacción y la resolución de problemas a pasos escalonados (Mitchell y Myles, 1998, Baquero, 1996; Cazden, 1991). En este sentido, la meta ideal de los estudios socioculturales en este área es descubrir el estilo de enseñanza que puede proporcionar un andamiaje eficaz ajustado a las necesidades de los estudiantes (Wood et al., 1976; Maybin et al., 1992):

1. ayudándoles a mejorar sus capacidades de resolución de problemas de manera independiente
2. ajustándose a su desarrollo intelectual

Distintivamente, la idea de andamiaje ha conducido a algunos eruditos a considerar de manera más detallada cómo los comportamientos de los profesores y sus discursos podrían facilitar éste (Tharp y Gallimore, 1988).

Un gran número de estudios versando en el contexto del aula han revelado patrones referentes a los intercambios lingüísticos que podrían favorecer el andamiaje en secuencias comunicativas. Esas secuencias implican i) una iniciación, ii) una respuesta y ii) una evaluación (Baquero, 1996; Cazden, 1991; Mercer, 1999; Rojas-Drummond et al., 1998). Significativamente, esta estructura coincide con el patrón tradicional del discurso del aula que se ha definido como el IRF (Iniciación-Respuesta y Feedback) (Bellack et al, 1966).

En particular, Tharp y Gallimore (1989) se han centrado en el papel del profesor como soporte en el aula de lengua extranjera. Presentan siete actividades ligadas al andamiaje tal como:

- i) la repetición de modelos en la lengua
- ii) la provisión del feedback
- iii) la administración de castigos y recompensas
- iv) la orientación de las acciones de los estudiantes
- v) las preguntas

vi) la explicación de las actividades

vii) la estructuración de las tareas

El proceso del andamiaje llevado a cabo por docentes ha sido denominado como “reconceptualización” por Cazden (ob.cit) y “reconstrucción” por Edwards y Mercer (ob.cit). En estas situaciones, los interlocutores pueden parar una tarea para proveer una información, o bien para clarificar una pregunta y explicar el significado de un término. Se hipotetiza que los episodios que conducen al desarrollo cognoscitivo ocurren durante la interacción social que se ha definido como “microgénesis” en términos socioculturales. En particular, el andamiaje puede derivar en procesos mentales superiores implicando al aprendiz como “la memoria lógica, la atención selectiva, el razonamiento, el análisis y la dimensión metacognitiva para solucionar problemas” (Donato y McCormick, 1994: 456).

De este modo parece que los aprendices deben ser conscientes de los procedimientos que se derivan durante las actividades para internalizar los nuevos conocimientos que se presentan (Cazden, 1991; Edwards y Mercer, 1988).

3. El enfoque sociocultural aplicado al aula de lengua extranjera

Pese a que Vygotsky (1978) no llevó a cabo investigaciones en el contexto de la adquisición de segundas lenguas sus discípulos han aplicado algunas de sus ideas en sus estudios sobre la interacción reformulando sus nociones originales (Aljaafreh; Lantolf, 1992; Bange, 1992; De Guerrero y Villamil, 1994; Donato y Adair-Hauck, 1992; Donato y McCormick, 1994; Frawley y Lantolf, 1985; Froc, 1995; Gaonac’h, 1984; Kraff y Dausendschön-Dausendschön-Gay, 1993; Gallimore y Tharp 1990; Schinke-Llano, 1995; Scarcella y Oxford, 1992). No obstante, una minoría de estudios los ha aplicado en investigaciones empíricas (Aljaafreh; Lantolf, 1994; De Guerrero y Villamil, 1994; Donato y McCormick, 1994, McCarthy, 2001).

Frawley y Lantolf (Frawley y Lantolf, 1985; Lantolf y Frawley, 1984) son pioneros en el estudio de la adquisición de una L2 aplicando los conceptos socioculturales. Se centran en el instrumento primario que mediatiza en

las actividades mentales: la “lengua” (Mitchell et al. 1998). Inicialmente, se centraron sobre las maneras en las que los principiantes se enfrentaron a tareas difíciles en el aula de idiomas. Sus trabajos no se tuvieron mucho en cuenta en esa época hasta la publicación de “*Vygotskian approaches to second language research*” (Lantolf y Appel, 1994). Este libro suscitó interés en el campo de la investigación de la adquisición de lenguas extranjeras.

En general, la mayoría de los estudios socioculturales en este ámbito examinan los patrones comunicativos en el aula de L2 y los soportes didácticos. Se consideran los diversos grados de ayuda al principiante (Aljafreeh y Lantolf, 1994). La idea subyacente se basa en el concepto de andamiaje en los contextos L2 como facilitadores de la adquisición de una L2 y potencialmente pueden permitir a los aprendices a que progresen a niveles más altos del desarrollo (Robbins, 2003).

3.1 La actividad conjunta y la interacción dirigida

La base de la perspectiva sociocultural se fundamenta en la idea que el conocimiento es social por naturaleza. Éste se construye mayormente en colaboración y durante la interacción donde los aprendices y participantes más conocedores de la tarea que se realiza establecen acciones comunicativas (Vygotsky, 1986, 1978). Por esta razón, los estudios interaccionistas en el aula de lenguas extranjeras están segmentando de manera detallada las actividades conjuntas y los intercambios discursivos adoptando la terminología sociocultural vygotskiana (Aljaafreh y Lantolf, 1994; Adair-Hauck y Donato, 1994; Donato y McCormick, 1994; De Guerrero y Villamil, 1994; Froc, 1995; Lantolf y Thorne, 2006; Lightbrown y Spada, 1999; Mattos, 2000; Nassaji y Pozos, 2000).

En este marco la adquisición de una L2 se concibe como un producto de las actividades que animen a aprender a los estudiantes. Según algunos autores, han aplicado la terminología vygotskiana en sus trabajos ya que parecen describir mejor los procesos de la interacción en los contextos de aprendizaje de lenguas extranjeras (Frawley y Lantolf, 1985).

En general, la mayoría de los estudios socioculturales en este área examinan:

- i) los patrones comunicativos susceptibles de servir como soporte de aprendizaje
- ii) los diversos grados de ayuda de los que el estudiante se vale

Íntegramente la investigación inicial en este área se ha ocupado más bien en los errores ligados a las estructuras lingüísticas. De manera específica, los soportes de los docentes parecen regular el discurso en el aula y el curso de las tareas (Aljaafreh y Lantolf, 1994). Progresivamente, han analizado los roles de los profesores y los principiantes en acciones conjuntas como participantes del proceso de aprendizaje de una lengua extranjera. En este sentido, no consideran los profesores simplemente como abastecedores de input ni los estudiantes como receptores meros de muestras de la lengua meta. Por otra parte, se está investigando la interacción entre iguales que también tiene lugar en el aula.

El enfoque sociocultural define de esta manera como un docente o un compañero puede asistir a un estudiante en la realización de tareas hasta completarlas y llegar a ser competente. De manera ideal, esta ayuda experta ajustada puede animar al aprendiz a que continúe la interacción hasta solucionar una tarea. Por consiguiente, los neovygotskianos postulan que los aprendientes pueden potencialmente adquirir más conocimientos si se beneficia de la ayuda de un experto en la lengua meta en contextos interactivos (Lantolf, 2006; McCarthy, 2000). Por lo tanto, las reacciones de los profesores se consideran desde un punto de vista sociocultural como ayudas al principiante.

De este modo parece que la adquisición de una lengua se construye socialmente y este proceso facilita el interlenguaje desde un punto de vista socioculturalista (Lantolf, 2007). En este sentido, el aprendiz es concebido como un agente social que desarrolla habilidades lingüísticas interactuando con un interlocutor más experto (Adair-Hauck y Donato, 1992, 1994; Pekarek Doehler, 2000; McCarthy, 2000).

Por otra parte, de acuerdo con el progreso de adquisición de las lenguas extranjeras en las etapas iniciales los principiantes de una L2 se encuentran en una *fase de regulación por los otros*. En esta situación, los aprendices precisan solicitar la ayuda de un adulto, de un interlocutor nativo o bien

de otros compañeros para resolver sus dificultades comunicativas en una L2 o llevar a cabo con éxito una tarea. En cambio, los estudiantes podrían encontrarse en una *fase de autorregulación* cuando pueden producir, interpretar sin dificultades las producciones en L2 o efectuar una tarea de una manera autónoma (Aljaafreh y Lantolf, 1994; Tharp y Gallimore, 1988).

Con el propósito de indagar mejor sobre las actividades conjuntas de los docentes y estudiantes, se analizan sus acciones de manera conjunta y compleja.

La mayoría de los estudios socioculturales sobre las lenguas extranjeras se han ocupado de contextos orales y de la escritura colaborativa (Aljaafreh y Lantolf, 1994; De Guerrero y Villamil, 1994; Donato y McCormick, 1994; Froc, 1995; Schinke-Llano, 1986; Nassaji y Pozos, 2000).

En particular, estas investigaciones han tratado las diferentes estrategias de corrección de errores individuales en escritos. El estudio de Mc Cormick (1994) procura demostrar que la enseñanza interactiva entre iguales en la escritura colaborativa es más beneficiosa en sus formas de corrección implícita puesto que parecen facilitadoras la autorregulación. Esta conclusión se asemeja al enfoque social interactionista de las lenguas extranjeras (Long, 1996).

Por otro lado, inspirándose en la Teoría de la Actividad (Leontiev, 1979), se han creado dos modelos socioculturales de la adquisición de las lenguas extranjeras:

- i) ***la interacción como actividad del discurso***: el discurso conversacional se convierte en un instrumento para interactuar y aprender llevando a cabo las actividades
- ii) ***La interacción y la negociación como mediadores del aprendizaje***: los participantes se convierten en vehículos primarios de los procesos de adquisición.

Generalmente el modelo de interacción como actividad del discurso parece proporcionar un marco para dar una explicación sobre los roles de profesores y de estudiantes al realizar actividades y en el que el discurso se convierte en la herramienta primordial para aprender. En contraste, la interacción como aprendizaje se refiere a los fenómenos que ocurren interpsicológicamente e

intrapicológicamente al adquirir conocimientos.

Específicamente, la teoría de la actividad de la interacción como actividad del discurso es uno de los pilares básicos de la teoría neovygotkiana de la Actividad (Leontiev, 1979; Luria, 1961; 1976). Se asume que el discurso interactivo responde a tres propósitos reguladores generales de control (Frawley y Lantolf, 1984):

- i) ***del objeto***: tentativas de los aprendices para definir y controlar la tarea en la lengua meta
- ii) ***del otro***: los esfuerzos de los participantes para comprenderse y lograr el control de la tarea en el idioma extranjero
- iii) ***de uno mismo***: los estudiantes ganan gradualmente el control independiente sobre funciones que fueron reguladas previamente por otro participante

En lo que concierne al control de uno mismo cabe destacar la producción de un “*discurso privado*” (Bedford, 1985; Behrend, Rosengren y Perlmutter, 1992; MacCafferty, 1994; Díaz y Berk, 1992; Negueruela et al., 2004) cuando parte de la charla espontánea de los aprendices parece ser dirigida a sí mismos mientras resuelven una tarea (Platt y Arroyos, 1994).

Una forma peculiar de ayuda en el aula de lenguas extranjeras es el uso de la L1 como mediador que se ajusta a las necesidades de los aprendientes (Antón y DiCamilla, 1998; Auerbach, 1993; Moll y Díaz, 1985; Ohta, 1995). Auerbach (1993) sugiere diversas situaciones de uso didáctico de la lengua materna tales como:

- i) el control del aula
- ii) la discusión de hechos interculturales
- iii) la presentación de tareas
- iv) la provisión de instrucciones
- v) el feedback del profesor
- vi) análisis sobre la lengua meta
- vii) explicaciones sobre el funcionamiento de la lengua meta

Por otra parte, un número considerable de estudios revelan que los principiantes recurren a ella cuando se les da la oportunidad de utilizarla en clase. Según Kozulin (1990:116)“el elemento esencial en la formación

de funciones mentales superiores es el proceso de la internalización” o del “discurso interno”³. Específicamente, la internalización permite a los seres humanos abstraer de objetos físicos y acciones materiales (Lantolf, 2006).

En suma, el ZDP parece estar recibiendo una atención considerable de especialistas en lenguas extranjeras (Adair-Hauck y Donato, 1994; Aljaafreh y Lantolf, 1994; Chaiklin, 2003; De Guerrero y Villamil, 2000; Dunn y Lantolf, 1998; Lantolf, 2007; Nassaji y Cumming, 2000; Richard-Amato, 1988; Scarcella y Oxford, 1992).

Desde esta perspectiva se considera el aprendizaje de los idiomas extranjeros como un proceso que incita a los aprendices a construir conjuntamente con el soporte de otro interlocutor sus conocimientos sobre las lenguas extranjeras a través de la socialización y de diversos niveles de ayuda. Los individuos que poseen conocimientos y habilidades en niveles más altos asisten a los otros que tienen menos conocimientos.

Este enfoque reconoce el proceso de colaboración constructivo y el potencial creado entre el profesor y los principiantes durante la instrucción en el aula. No obstante, existe poca investigación en lo referente a las estrategias del discurso que ocurren en el ZDP y sus implicaciones en la regulación (Lantolf y Thorne, 2006). Los estudios en este área están aplicando el andamiaje y el ZDP en las investigaciones sobre lenguas extranjeras como:

- i) las estrategias de feedback docente en el aprendizaje de idiomas a través de tareas (Aljaafreh y Lantolf, 1994; De Guerrero y Villamil, 2000; Nassaji y Cumming, 2000; Ohta, 1995, 2000)
- ii) evaluaciones sobre la instrucción de lenguas (Nykos y Hashimoto, 1997)

En este sentido, el profesor actúa como colaborador que proporciona el andamiaje necesario para ayudar potencialmente al estudiante a desarrollar una mayor comprensión y un conocimiento adecuado de la L2. Di Pietro, Matthey y Py (1989) han intentado identificar secuencias de diálogo que potencian el andamiaje que han llamado como *secuencias de adquisición potenciales* (Séquences Potentiellement Acquisitionnelles).

Algunos estudios revelan dos tipos de andamiaje:

- i) *El autoandamiaje*: se refiere a los procesos en los que los aprendices

internalizan el soporte del experto indagando sobre las reglas de la lengua meta de un modo intrapsicológico (Behrend, Rosengren y Perlmutter, 1992).

- ii) *El multiandamiaje*: representa los procesos de ayuda en las que el profesor o el compañero que tiene más conocimientos sobre la actividad provee input interactuando con los aprendices interpsicológicamente (Peregoy, 1999).

Relativamente los estudios neovygotskianos retratan y analizan cómo los aprendices se afrontan ante tareas difíciles (Johnson, 1995). En estas descripciones, los errores son significativos pues pueden ser considerados como esfuerzos del principiante para controlar su actividad mental de la regulación por los otros a la autorregulación.

Igualmente parece que el andamiaje puede ilustrar de manera conveniente algunas acciones del profesor tales como sus reacciones ante los productos de los aprendices en la lengua meta.

Sin embargo, un punto sin resolver de la teoría sociocultural es la relación de ZDP con el estado de desarrollo de la lengua extranjera en el aprendizaje (Brouwer y Wagner, 2004). Sin embargo, los investigadores que adoptan este enfoque sugieren que la participación activa de los aprendices en la interacción en el aula de idiomas es crucial para la apropiación lingüística (Lantolf, 2007).

Por lo general, los aspectos de socioculturales en contextos de lenguas extranjeras todavía se están investigando y no hay resultados concluyentes en términos cognitivos. Pese a ello, parece ser plausible que las actividades didácticas engloban características visibles de andamiaje que podrían analizarse empíricamente a través de la recogida de datos en aulas de lenguas extranjeras.

3.2 Los componentes verbales y no verbales en actividades comunicativas en el aula

La perspectiva sociocultural en los contextos de aprendizaje de segundas lenguas tiene en cuenta la interacción cara a cara entre profesores y estudiantes. En este sentido, los episodios del discurso hablado pueden

concurrir y complementarse con otros comportamientos en el transcurso de actividades en el aula (Lantolf y Thorne, 2006). Se asume de esta manera que la lengua es una herramienta prominente que actúa como mediador. Por lo tanto, la mayoría de los estudios se han centrado en los componentes lingüísticos y han relegado a un segundo plano los fenómenos no verbales (por ejemplo, vacilaciones, pausas, etc.) o estrategias conversacionales que modifican la producción de la L2 por parte del estudiante. Estas acciones pueden servir implícitamente para regular el discurso al llevar a cabo una tarea (Aljaafreh y Lantolf, 1994).

El estudio llevado a cabo por Adair-Hauck y Donato (1994) es representativo ya que se ocupa del discurso en L2 analizando la dinámica comunicativa de la instrucción explícita de un concepto gramatical dentro del ZDP. Este estudio es pionero ya que pretende delucidar cómo el docente da explicaciones para implicar al aprendiz en una participación total guiando sus acciones.

Asimismo, el andamiaje puede contener componentes no verbales que se apoyan en actividades de aprendizaje (Lantolf y Thorne, 2006; McCafferty, 2002). Una serie de estudios mencionan que el andamiaje contiene los componentes gestuales no obstante no los analizan completamente. Este grupo abarca igualmente materiales didácticos específicos para la enseñanza de lenguas extranjeras como proyectores, realia, pósters mapas, mapas, tarjetas, marionetas, la televisión, el vídeo, el CDRom, etc. Este tipo de instrumentos didácticos variados pueden permitir que los aprendices de lenguas extranjeras se apropien de nuevos conceptos en la lengua meta ajustándose a sus niveles de lengua.

Existe un área teórica sociocultural que investiga la apropiación y el uso de los gestos como instrumentos de mediación en la adquisición de una L2 (Lantolf, 2007; Lantolf y Thorne, 2006). Por ejemplo, en los niveles iniciales del ZDP el profesor utiliza extensivamente materiales y gestos para capturar y dirigir la atención de los estudiantes (McCafferty, 1994, 2002). Asimismo, los gestos desempeñan funciones relevantes como mediadores.

En particular, algunos gestos pueden mediar en el aprendizaje de una L2 como constituyentes del andamiaje en el aula de lengua extranjera (Lantolf,

2003; McCafferty, 2004). McNeill (2000) confiere diversas funciones a los gestos que se acompañan en:

- i) *el discurso interno*: los gestos pueden ser considerados como ventanas en los procesos cognoscitivos (McNeill, 1992)
- ii) *el discurso privado*: se pueden generar algunos gestos mientras se reflexiona al hablar o al internalizar conocimientos (McNeill; Duncan, 2000; Slobin, 1996)
- iii) *predicamentos psicológicos*: el gesto se puede utilizar para identificar momentos específicos de las tensiones lingüísticas durante el diálogo (por ejemplo, golpes) (McNeill, 2000).

Algunos autores neovygotskianos han sugerido conexiones entre el gesto y aprendizaje de una L2 (McCafferty, 2004; Lantolf, 2007). Especialmente, McCafferty (2004) examina el uso del gesto y del espacio como formas de autoorganización de la mediación en el aprendizaje de una lengua extranjera (McCafferty, ob.cit:149). En su estudio, los gestos parecen satisfacer funciones comunicativas y los estudiantes imitaron los gestos de sus interlocutores.

3.3 Interpretaciones socioculturales de las intervenciones de los docentes ante los productos de los aprendices

Desde un punto de vista sociocultural, las intervenciones docentes ante los productos de los aprendices parecen contribuir a un nivel de desarrollo ulterior en la interlengua del aprendiente. Este proceso es complementario y asimétrico y se desarrolla a través del ZDP. Un grupo de trabajos (Aljaafreh y Lantolf, 1994; Donato y McCormick, 1994; Poehner y Lantolf, 2005; Schinke-Llano, 1993) han concluido que:

- i) el nivel de dificultad se renueva gradualmente tanto como el aprendiz progresa a un grado superior en su desarrollo de adquisición de una L2
- ii) los docentes despliegan diferentes clases de sistemas semióticos en la interacción en el aula dependiendo de los niveles de ZDP de los estudiantes.

Un número de estudios (Aljaafreh y Lantolf, 1994; Adair-Hauck; Donato

1994; Palinscar y Brown, 1984; Tharp y Gallimore, 1988; Newman et al., 1989) se han centrado en el rol del profesor como mediador. Distintivamente, un grupo de neovygotkianos que estudian los contextos formales en el aprendizaje de lenguas extranjeras (Donato y McCormick, 1994; Froc, 1995; Schinke-Llano, 1986) asumen que cuando los profesores proveen formas más implícitas feedback cuando corrigen, sus estudiantes toman más control sobre su actividad lingüística en la L2.

En particular, Schinke-Llano (1986) ha sugerido que el soporte excesivo por parte del docente podría frenar a que los estudiantes tomen menos control en la autorreparación de sus producciones defectivas. Esta condición se describe como la menos beneficiosa en el aprendizaje y la que induce a un progreso menor. Al contrario cuando el profesor interviene menos, el estudiante tiene más oportunidades de autorregularse y de avanzar en su adquisición en la lengua meta. En relación a estas situaciones ventajosas para los aprendices, Adair-Hauck y Donato (1994) observaron cómo un profesor de idiomas negocia e intercede en la explicación de un punto gramatical dentro del ZDP. Estos autores constataron que los profesores proporcionan las señales verbales y no verbales para expresar al aprendiz que está expresándose correctamente en la lengua meta.

Por otra parte, otros estudios han subrayado rasgos generales comunes del discurso docente (Adair-Hauck y Donato, 1994) adoptando la perspectiva sociocultural tal como:

- i) el discurso abreviado
- ii) las directivas indirectas
- iii) las cuestiones para asistir al estudiante
- iv) las preguntas instando confirmaciones
- v) las pausas largas
- vi) los elogios para mantener el interés del estudiante por la actividad

Los resultados de este tipo de estudios han conducido a un grupo de investigadores a establecer su foco de estudio sobre la manera en la que los aprendices reciben el feedback docente en procesos colaborativos. Parece ser que se ajusta gradualmente de acuerdo con la interacción dialógica del profesor-alumno.

Aljaafreh y Lantolf (1994) investigaron sobre el andamiaje y examinaron de manera particular la provisión del feedback correctivo. Estos investigadores desarrollaron una escala reguladora (véase la tabla 3) para detectar el desarrollo microgenético de los aprendientes en el ZDP. Este instrumento pretende medir los distintos tipos de soportes de ayuda del profesor englobando los niveles implícitos y explícitos de feedback. Los grados de ayuda se han representado en esta herramienta de análisis como serie continua compuesta de 13 niveles. El instrumento empieza con la ayuda más implícita (escala 1) donde está el aprendiz en límite de nivel de la autorregulación. Por el contrario, si el estudiante se encuentra en el nivel más explícito de ayuda está regulado por otros.

Tabla 3. Los cinco niveles transitorios de desarrollo en el ZDP

| <i>LOS CINCO NIVELES TRANSITORIOS DE DESARROLLO EN EL ZDP de Aljaafreh y Lantolf (1994). (Adaptado del texto original)</i> | |
|--|--|
| Niveles | Descripciones |
| <i>NIVEL 1</i> | El aprendiz es incapaz de darse cuenta de un error y corregirlo incluso con la ayuda del profesor. El estudiante está completamente regulado por el docente. No puede interpretar las intervenciones del profesor dirigidas para ayudarlo o probablemente no tiene conciencia de que hay un problema. El profesor, por lo tanto, debe asumir la responsabilidad completa de corregir el error. El profesor más bien en lugar de proveer ayuda correctiva enfoca la atención del estudiante hacia el objetivo deseable y de este paso se entabla el proceso de construcción conjunta en el ZDP. |
| <i>NIVEL 2</i> | El aprendiente puede darse cuenta de que existe un error en su producción en la lengua meta. No obstante, no tiene la capacidad de corregirlo inclusive con la intervención del profesor. Esta situación sugiere un cierto grado de desarrollo por parte del aprendiz. Pese a que el estudiante debe encomendarse al soporte docente en contraste con el nivel 1 da el primer paso para que el docente reaccione y ambos empiezan a negociar la provisión del feedback hacia la autorregulación. La ayuda requerida es explícita y por lo tanto está a un nivel bajo en la escala reguladora. |
| <i>NIVEL 3</i> | El estudiante es consciente de que hay un error y puede corregirlo únicamente a través de la regulación por otros. Entiende la intervención del profesor y puede reaccionar ante el feedback ofrecido. Los niveles de la ayuda que se necesitan para corregir el error se decantan hacia una regulación implícita. |

| | |
|----------------|---|
| <i>NIVEL 4</i> | El aprendiz se da cuenta y corrige su error con un feedback muy implícito o inexistente de la parte del docente y comienza a asumir su responsabilidad completa en relación a la corrección del error. Sin embargo, no tiene la capacidad de autorregularse puesto que produce a menudo formas incorrectas y aún podría necesitar el profesor para confirmar la corrección de su producción. El estudiante puede incluso rechazar el feedback del profesor cuando no lo solicita. |
| <i>NIVEL 5</i> | El aprendiz de manera consistente utiliza las formas en L2 correctamente en todos los contextos. A menudo, sus formas correctas se automatizan. En el caso de que se presenten errores no requiere la intervención del docente ya que está totalmente autorregulado. |

Por otro lado Aljaafreh y Lantolf (ob.cit.) han propuesto que estos cinco niveles transitorios de regulación pueden conllevar tres etapas generales de desarrollo de aprendizaje que se ilustran a continuación (Tabla 4).

Tabla 4. Las tres etapas del desarrollo del aprendiz

| <i>LAS TRES ETAPAS DEL DESARROLLO DEL APRENDIZ</i> | |
|--|---|
| <i>Etapas</i> | <i>Descripciones</i> |
| 1 (niveles 1–3) | <i>La regulación por los otros.</i> En estos niveles el principiante debe confiar de una cierta manera en otro individuo para desenvolverse en una actividad. Sin ayuda de otra persona, el individuo no puede darse cuenta de sus errores. |
| 2 (niveles 4) | <i>La autorregulación.</i> A este nivel los aprendices son totalmente capaces de detectar y corregir sus propios errores en el feedback docente. Sin embargo, sus productos no están totalmente automatizados. |
| 3 (niveles 5) | <i>Totalmente autorregulado y automatizado.</i> Los errores tienen lugar por despistes más bien que por aprendizaje incompleto. |

En conjunto, la desventaja principal del trabajo de Lantolf y de Aljaafreh es su naturaleza bastante descriptiva. Específicamente, no ha habido comparaciones entre los tipos de feedback que tienen lugar dentro y fuera del ZDP. Por otra parte, hay pocas explicaciones sobre cómo:

- i) el profesor del idioma extranjero media en el ZDP.
- ii) el discurso interactivo facilita el proceso de aprendizaje.

Aljaafreh y Lantolf han concebido el feedback como un elemento de naturaleza social y dialógica. Otras series de estudios han concluido que la

interacción en grupos y entre iguales pueden beneficiar el ZDP (Brooks, 1992; Ohta, 1995; Swain y Lapkin, 1998). Como resultado de la colaboración, los principiantes adquieren la capacidad de usar la lengua con la ayuda de otros participantes.

4. Viejas ideas sobre la adquisición de lenguas enmarcadas en el marco sociocultural

En los años recientes, estamos experimentando cambios en la investigación del campo de la adquisición de lenguas extranjeras tales como el desarrollo del análisis conversacional y el enfoque social interaccionista (Firth y Wagner, 1997; Lantolf, 2007). La tesis principal neovygotiskiana afirma la existencia de los factores sociales en la adquisición. Los profesores necesitan participar en actividades dialógicas con sus aprendices de modo que estos tengan oportunidades para ser autorregulados cognitivamente y de acuerdo a sus niveles lingüísticos. La teoría de sociocultural parece presentar el desarrollo como resultado de la “interacción verbal significativa” realizada por los aprendices y los expertos (padres, profesores o iguales) (Vygotsky, 1962, 1978). En este acercamiento hay un acoplamiento entre el uso interpersonal de la lengua y el desarrollo cognitivo del discurso interno (por lo tanto, la participación activa del principiante en la interacción es crucial para la apropiación lingüística) que fue descuidada durante décadas por los mentalistas. La visión neovygotiskiana sobre el aprendizaje de idiomas parece incluir teorías sobre la adquisición de lenguas y reconoce la naturaleza social del aula (Aljaafreh y Lantolf, 1994; Gallimore y Tharp, 1990). Los estudios que adaptan teorías sociocultural en la adquisición del idioma extranjero parecen confirmar ideas anteriores de Vygotsky sobre el desarrollo del niño:

- i) Primero, la intervención del profesor debe ser graduada. Es decir, la ayuda proporcionada por un miembro más experimentado en una actividad común tiene que ser ajustada al ZDP del principiante. Consecuentemente, esta acción puede ofrecer el nivel apropiado de ayuda en potencia de acuerdo con las capacidades de los aprendices.
- ii) En segundo lugar, la ayuda debe ser contingente. Solamente ésta debe

ser ofrecida cuando los principiantes la necesitan y los profesores deben abandonarla tan pronto como el principiante muestre su autosuficiencia en los conocimientos de la lengua meta.

Hoy en día, un grupo de investigadores está reclamando que se estudien profundamente las Zonas del Desarrollo Próximo para mejorar la enseñanza de las segundas lenguas (Lantolf, 2006, 2007). Particularmente, Mitchell y Myles (1998) sugieren tres áreas productivas concerniendo los idiomas y puntos básicos socioculturales como: i) el discurso privado, ii) la teoría de la actividad y iii) el andamiaje en la zona del desarrollo próximo.

Por otra parte, Lantolf (2006) ha propuesto investigar las maneras en las que los estudiantes de L2 adquieren y desarrollan la capacidad de utilizar conocimiento conceptual y lingüístico en una agenda futura de investigación sobre la TSC. Uno de los objetivos ideales es dar con las secuencias didácticas que podrían optimizar el aprendizaje y las estrategias que promueven el andamiaje en los corpus de interacciones versando sobre contextos de aprendizaje de lenguas extranjeras (Cazden, 1996). Tal es el caso de las acciones de los docentes que parecen involucrar más a los aprendices en la autorreparación de sus producciones erróneas en la lengua meta.

5. Conclusión

Este artículo ha desarrollado puntos significativos sobre la teoría de sociocultural proveyendo definiciones de los términos principales. Se ha presentado el transfondo de este enfoque y sus nociones centrales. El enfoque sociocultural se refiere a una actividad mental humana organizada y mediada por procesos sociales e instrumentos. Esta visión procura explicar cómo diversos niveles de ayuda experta pueden regular al aprendiz de lenguas extranjeras para adquirir cualquier tipo de conocimiento. Así mismo se considera de manera metafórica lo que puede estar sucediendo en las mentes de los estudiantes en sus procesos de adquisición. Para entender mejor esta línea de investigación, se han definido las hipótesis principales y los términos dominantes neovygotkianos tales como el ZDP, la regulación, la teoría de la actividad, el discurso privado, la mediación y los instrumentos. En particular,

ha habido referencias sobre estudios socioculturales que están investigando diferentes contextos de adquisición de lenguas extranjeras. En suma, parece que las intervenciones de los profesores ante las estructuras irregulares de los aprendices en la lengua meta podrían considerarse como episodios de andamiaje en términos socioculturales. En relación a este área, se han creado dos modelos socioculturales tratando contextos de lengua extranjera como i) la Interacción como actividad del discurso y ii) la Interacción como aprendizaje. Finalmente, hemos considerado el socioculturalismo como una alternativa y un paradigma complementario del campo de la adquisición de lenguas extranjeras en línea con los acercamientos de interaccionistas que consideran los contextos en el aprendizaje.

Notas

- 1 *“the distance between the actual development level as determined by independent problem solving and the level of potential development as determined through problem solving under adult guidance or in collaboration with peers”.*
- 2 *“play enables a child to become what he or she is not; it creates a zone of proximal development (ZPD) in which the child explores not-yet-acquired adult roles and values that are socioculturally appropriate”*
- 3 *“the essential element in the formation of higher mental functions is the process of internalization” or “inner speech”.*

Bibliografía

- Alanen, R. (2003) A sociocultural approach to young language learners' beliefs about language learning. En Kalaja, P. y Barcelos, A. (eds.), *Beliefs about SLA. New research approaches*. Dordrecht: Kluwer Academic Press, 55–85.
- Aljaafreh, A. y Lantolf, J. P. (1994) 'Negative Feedback as Regulation and Second Language Learning in the Zone of Proximal Development'. *The Modern Language Journal* 78: 465–483.
- Atkinson, D. (2002) Toward a sociocognitive approach to second language acquisition. *Modern Language Journal* 86, 525–545.
- Beach, K. (1995) Sociocultural change, activity and individual development: Some methodological aspects. *Mind.Culture and Activity*. 2(4), 277–284.

- Behrend, D., Rosengren, K. y Perlmutter, M. (1992) Private speech: From social interaction to self-regulation. En R. M. Diaz y L. E. Berk (eds.), *The relation between private speech and parental interactive style* (pp. 85–100). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Berk, L. y Winsler, A. (1995) *Scaffolding children's learning: Vygotsky and early childhood education*. Washington, DC: National Association for the Education of Young Children. (ERIC Document No. ED384443)
- Bodrova, E. y Leong, D. (1996) *The Vygotskian Approach to Early Childhood*. Columbus, Ohio: Merrill, an Imprint of Prentice Hall.
- Bodrova, Elena y Leong, Deborah (1998) Scaffolding emergent writing in the Zone of Proximal Development. *Literacy Teaching and Learning*, 3 (2), 1–18.
- Bruner, J. (1990) Vygotsky: A historical and conceptual perspective. En L. C. Moll (ed.), *Vygotsky and Education: Instructional Implications and Applications of Sociocultural Psychology* (pp. 179–192). Cambridge: Cambridge University Press.
- De Guerrero, M. C. M. y Villamil, O. (1994) 'Social-Cognitive Dimensions of Interaction in L2 Peer Revision'. *The Modern Language Journal* 78: 484–496.
- De Guerrero, M. C. M. y Villamil, O. (2000) Activating the ZPD: Mutual scaffolding in L2 peer revision. *The Modern Language Journal*, 84, 51–68.
- Wood, D., Bruner, J. y Ross, G. (1976) The Role Of Tutoring In Problem Solving, *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, Vol. 17: 89–100.
- Castorina, J. A. et al. (1996) *Piaget-Vygotsky: contribuciones para replantear el debate*. Buenos Aires, Argentina: Paidós.
- Cazden, C. (1996) "Selective Traditions: Readings of Vygotsky in Writing. Pedagogy". En D. Hicks, *Discourse, learning and schooling*, Cambridge: Cambridge University Press.
- Cazden, C. (1993) Vygotsky, Hymes and Bakhtin: From word to utterance and voice. En N. Minick y E. Forman (eds.), *Contexts for learning: sociocultural dynamics in children's development*. New York: Oxford University Press.
- Chomsky, N. (1965) *Aspects of the Theory of Syntax*. MIT Press, Cambridge.
- Daniels, H. (2001) *Vygotsky and Pedagogy*. NY: Routledge/Falmer
- Dausendschön-Gay, U. y U. Krafft (1993) La Séquence Analytique. *Bulletin Cila* N° 57, 137–157.
- De Guerrero, M. C. M. y Villamil, O. (2000) Activating the ZPD: Mutual scaffolding in L2 peer revision. *The Modern Language Journal*, 84, 51–68.
- Dixon-Krauss, L. (1996) *Vygotsky in the Classroom: Mediated Literacy Instruction and Assessment*. NY: Longman Publishers USA.
- Donato, R. (2000) *Sociocultural contributions to understanding the foreign and second*

- language classroom. En J. P. Lantolf (ed.), *Sociocultural theory and second language learning*. Oxford: OUP.
- Donato, R. y McCormick, D. (1994) 'A Sociocultural Perspective on Language Strategies: The Role of Mediation'. *The Modern Language Journal* 78: 453–464.
- Dunn, W. y Lantolf, J. P. (1998) Vygotsky's zone of proximal development and Krashen's I+1: In commensurable constructs; incommensurable theories. *Language Learning*, 48, 411–442.
- Forman, E. A., Minick, N., Stone, C. A. (1993) (eds.), *Contexts for Learning: Sociocultural Dynamics in Children's Development*, Oxford University Press.
- Frawley, W. J. (1997) *Vygotsky and cognitive science*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Frawley, W. y Lantolf, J. P. (1985) "Second Language Discourse: A Vygotskian Perspective" *Applied Linguistics* 6, 19–44.
- Frawley, W. y J. P. Lantolf. (1984) *Speaking and self-order: A critique of orthodox L2 research*. *Studies in Second Language Acquisition* 6: 143–159.
- Froc, M. L. (1995) 'Error Correction in French Immersion'. *The Canadian Modern Language Review*. Vol. 51 N° 4: 708–715. June 1995.
- John-Steiner, V. P. (1988) The road to competence in an alien land: A Vygotskian Perspective on bilingualism. En J. V. Wertsch (ed.), *Cognition: Vygotskian Perspectives* (pp. 348–371). Cambridge; Cambridge University Press.
- Johnson, M. (2004) *Philosophy of Second Language Acquisition*. New Haven and London: Yale University Press.
- Kozulin, A. (2003) *Vygotsky's educational theory in context: Learning in doing*. New York: Cambridge University Press.
- Kozulin, A. (1998) *Psychological tools: A sociocultural approach to education*. Cambridge MA: Harvard University Press.
- Kozulin, A. (1990) *Vygotsky's Psychology: A Biography of Ideas*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Krashen, S. (1985) *The Input Hypothesis: Issues and Implications*. Beverly Hills, CA: Laredo Publishing Company.
- Lantolf, J. P. (ed.), (2000) *Sociocultural theory and second language learning*. Oxford, England: OUP.
- Lantolf, J. P. (2003) Intrapersonal communication and internalization in the second language classroom. En A. Kozulin, V. S. Ageev, S. Miller y B. Gindis (eds.), *Vygotsky's Educational Theory in Cultural Context*. Cambridge, Cambridge University Press: 349–370.
- Lantolf, J. P. (2007) Sociocultural source of thinking and its relevance for second

- language acquisition. *Bilingualism: Language and Cognition* 10 (1), 2007, 31–33.
- Lantolf, J. P. (2006) “Sociocultural theory and second language learning: State of the art.” *Studies in Second Language Acquisition* 28: 67–109.
- Lantolf, J. P. (1994) Sociocultural theory and second language learning: Introduction to the special issue. *Modern Language Journal*, 78/4, 418–420.
- Lantolf, J. P. (2001) Sociocultural theory and second language acquisition. En R. Kaplan (ed.), *Handbook of Applied Linguistics*. Oxford: Oxford University Press.
- Lantolf, J. P. y G. Appel (eds.), (1994) *Vygotskian approaches to second language research*. Norwood, NJ: Ablex.
- Lantolf, J. P. y A. Pavlenko (1995) Sociocultural theory and second language acquisition. *Annual Review of Applied Linguistics*, 15, 108–124.
- Lantolf, J. P. y S. L. Thorne (2006a) *Sociocultural Theory and Second Language Acquisition. Explaining Second Language Acquisition*. B. van Patten and J. Williams. Mahwah, NJ, Erlbaum.
- Lantolf, J. P. y S. L. Thorne (2006b) *Sociocultural theory and the Genesis of L2 Development*, Oxford University Press.
- Leontiev, A. N. (1981a) *The psychology of language learning*. Oxford: Pergamon.
- Leontiev, A. N. (1981b) *Problems of the development of the mind*. Moscow: Progress Publishers.
- Leontiev, A. N. (1979) The problem of activity in psychology. En J. V. Wertsch (ed.), *The concept of activity in Soviet psychology* (pp. 37–71). Armonk, NY: Sharpe.
- Long, Michael H. (1996) The role of the linguistic environment in second language acquisition. En Bhatia and Richie (eds.), *Handbook of second language acquisition*, Academic Press, Inc.
- Luria, A. R. (1982) *Language and cognition*. New York, NY: John Wiley and Sons.
- Luria, A. R. (1976) *Cognitive development*. Cambridge: Harvard University Press.
- Nassaji, H. y Cumming, A. (2000) What’s in a ZPD? A case study of a young ESL student and teacher interacting through dialogue journals. *Language Teaching Research* 4 (2) 95–122.
- Nassaji, H. y Swain, M. (2000) A Vygotskian Perspective on Corrective Feedback in L2: the Effect of Random Versus Negotiated Help on the Learning of English Articles. *Language Awareness*, Vol. 9, n1 pp. 34–51.
- Negueruela, E., Lantolf, J. P., S. R. Jordan y J. Gelabert (2004) The “Private Function” of Gesture in Second Language Communicative Activity: A Study on Motion Verbs and Gesturing in English and Spanish. *International Journal of Applied Linguistics*, 14: 113–147.
- Newman, F. y L. Holzman (1993) *Lev Vygotsky: Revolutionary Scientist*. London:

- Routledge.
- Ohta, A. (2000) Re-thinking interaction in SLA: Developmentally appropriate assistance in the zone of proximal development and the acquisition of L2 grammar. En J. P. Lantolf (ed.), *Sociocultural theory and second language learning* (pp. 53–80). Oxford: Oxford University Press.
- Lyster, R. y Ranta, L. (1997) 'Corrective feedback and learner uptake. Negotiation of Form in Communicative Classrooms'. *SSLA*, 19: 37–66.
- McCarthy, M. (2001) *Issues in Applied Linguistics*. Cambridge: Cambridge University Press.
- McCarthy, M. (1996) *Discourse Analysis for Language Teachers*. Cambridge: Cambridge University Press.
- McCarthy, M. 1998. *Spoken language and applied linguistics*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Meehan, T.M (1995) Piaget, Vygotsky, and the semiotic link. *University of New Mexico Working Papers in Linguistics*, Vol.3, 107–124.
- Nykos, M. y Hashimoto, R. (1997) Constructivist theory applied to collaborative learning in teacher education: In search of ZPD. *The Modern Language Journal*, 81, 506–517.
- Peregoy, S. (1991) Environmental scaffolds and learner responses in a twoway Spanish immersion kindergarten. *Canadian Modern Language Review*, 47(3), 463–476.
- Peregoy, S. (1999) Multiple embedded scaffolds: Support for English speakers in a two-way Spanish immersion kindergarten. *Bilingual Research Journal*, 23(2y3), 135–146.
- Poehner, M. E. y Lantolf, J. P. (2005) Dynamic assessment in the language classroom. *Language Teaching Research*, 9, 233–266.
- Richard-Amato, P. A. (1988) *Making it happen: Interaction in the second language classroom*. New York: Longman.
- Rieber, R. W. y Carton, A. S. (eds.), (1987) *The collected works of L.S. Vygotsky* (Vol. 1). New York, NY: Plenum.
- Vygotsky, L. S. (1987 [1945]) *Thought and language*. Cambridge, MA: MIT Press.
- Wertsch, J. (1985a) *Vygotsky and the Social Formation of Mind*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Wertsch, J. V. (1998) *Mind as Action*. Oxford: Oxford University Press.
- Wertsch, J. V., Del Rio, P. y Alvarez, A. (eds.), (1995) *Sociocultural studies of mind*. New York: Cambridge University Press.
- Wertsch, J. V. (1991) *Voices of the mind: A sociocultural approach to mediated action*. Cambridge, Mass.: Harvard University Press.

- Wertsch, J. V. (ed.), (1981) *The concept of activity in Soviet psychology*. Armonk, NY: Sharpe.
- Wertsch, J.V. (1994) The primacy of mediated action in sociocultural studies. *Mind, Culture, and Activity*, 1 (4): 202–207.
- Wertsch, J. V. (1980) The significance of dialogue in Vygotsky's account of social, egocentric, and inner speech. *Contemporary Educational Psychology*, 5, 150–162.
- Weschler, R. (1997) Uses of Japanese (L1) in the English classroom: Introducing the functional-translation method. *The Internet TESL Journal*. <http://www.aitech.ac.jp/~iteslj/Articles/Weschler-UsingL1.html>
- Wertsch, J. V. y Tulviste, P. (1996) L. S. Vygotsky and contemporary developmental psychology. En H. Daniels (ed.), *An introduction to Vygotsky* (pp. 53–74). London: Routledge.
- Wertsch, J. W. y Stone, C. A. (1985) The concept of internalization in Vygotsky's account of the genesis of higher mental functions. En J. V. Wertsch (ed.), *Culture, communication and cognition: Vygotskian perspectives* (pp. 162–179). New York: NY: Cambridge University Press.
- Wertsch, J. V. Tulviste, P. y Hagstrom, F. (1993) A sociocultural approach to agency. En E. Forman, N. Minick y A. Stone (eds.), *Context for learning*. Oxford: Oxford University Press.
- Wood, D., Bruner, J. y Ross, G. (1976) The Role Of Tutoring In Problem Solving, *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, Vol. 17: 89–100.
- Wood, D. (1988) *How children think and learn*. Oxford: Basil Blackwell.