

APORTACIONES DE LA TEORÍA SOCIOCULTURAL AL ESTUDIO DE LA ADQUISICIÓN DEL ESPAÑOL COMO SEGUNDA LENGUA

MARTA ANTÓN*

Indiana University-Purdue University-Indianápolis

RESUMEN. *La presente exposición constituye una reseña bibliográfica de estudios que han aplicado la teoría sociocultural a la investigación de la adquisición de español como segunda lengua. Se presentan los principios de la teoría sociocultural y se analiza críticamente una muestra representativa de estudios sobre los siguientes temas: el aprendizaje colaborativo, la interacción entre profesores y alumnos, la formación de conceptos, el habla privada y el juego lingüístico, el uso gestual, la adquisición del léxico, el papel de la tecnología en la adquisición y la evaluación dinámica. Se concluye con una valoración de las aportaciones generales de estos estudios al campo de adquisición de segunda lengua y al desarrollo de la teoría sociocultural, y se proponen futuras líneas de investigación dentro de este marco teórico.*

PALABRAS CLAVE. *Teoría sociocultural, reseña bibliográfica, adquisición de español.*

ABSTRACT. *This article is a bibliographical review of the body of work that has applied sociocultural theory to the study of the acquisition of Spanish as a second language. The main tenets of sociocultural theory are presented and a representative sample of studies are critically discussed. The areas of study represented include collaborative learning, student-teacher interaction, formulation of concepts, private speech and language play, use of gestures, lexical acquisition, the role of technology in acquisition, and dynamic assessment. The article concludes with an evaluation of the main contributions of the studies reviewed to the field of second language acquisition and to the development of sociocultural theory. Future venues of study within this theoretical framework are highlighted.*

KEYWORDS. *Sociocultural theory, bibliographic review, Spanish language acquisition.*

1. INTRODUCCIÓN

Las ideas desarrolladas por el psicólogo ruso Lev Vygotsky (1896-1934) y sus discípulos han gozado de amplio reconocimiento y aplicación en contextos educativos

durante las últimas décadas. Estas ideas se han dado a conocer recientemente en el área de adquisición de segunda lengua, principalmente gracias a la labor divulgativa e investigadora de J. Lantolf y sus colaboradores (Lantolf y Appel 1994; Lantolf 2000; Lantolf y Thorne 2006).

En el presente artículo se exponen los principios de la teoría sociocultural y se analizan críticamente sus aplicaciones al área de adquisición de segunda lengua, específicamente en estudios de adquisición de español como segunda lengua (L2 o ELE). Han aparecido en los últimos años varias publicaciones en lengua inglesa que han hecho una revisión crítica de las aportaciones de la teoría sociocultural a la investigación de los procesos de enseñanza y aprendizaje de una segunda lengua (Lantolf y Pavlenko 1995; Lantolf 2000b), incluyendo una publicación con enfoque específico en investigaciones basadas en adquisición de español (Antón, DiCamilla y Lantolf 2003). Se actualiza aquí esta última publicación incorporando importantes estudios que se han realizado desde entonces con el fin de destacar el empuje que los estudios de adquisición de español han producido en el desarrollo de la aplicación de la teoría a la enseñanza/adquisición de lenguas.

A continuación se presentan principios y conceptos fundamentales de la teoría sociocultural, pasando seguidamente a comentar una selección de estudios de adquisición de español como segunda lengua que aplican esta teoría a diversos contextos de aprendizaje.

2. TEORÍA SOCIOCULTURAL

La teoría sociocultural fue inicialmente desarrollada por Lev Vygotsky, psicólogo ruso que desempeñó su principal labor investigadora durante la segunda década del siglo pasado. Las ideas centrales de la teoría fueron ampliadas por sus discípulos: Luria, Leont'ev, etc., quienes llegaron a proponer otros marcos teóricos, entre ellos la teoría de la actividad. A partir de la segunda mitad del S. XX la obra de Vygotsky ha ganado adeptos en los países occidentales, donde la teoría ha seguido evolucionando y se ha empleado como marco teórico de numerosas investigaciones sobre el papel de la interacción en la construcción social del aprendizaje en contextos educativos (Rogoff y Lave 1984; Wertsch 1985, 1991, 1998; Tharp y Gallimore 1988; Rogoff 1990; Lave y Wenger 1991; Wells 1999)¹. También en España ha sido prolífica la investigación sociocultural (ver, por ejemplo, DePablos, Rebollo y Lebres 1999; Rebollo Catalán 1999; Colas Bravo et al. 2005).

Se distinguen en la teoría sociocultural cuatro dominios de investigación: el *dominio filogenético* investiga diferencias entre los seres humanos y otros seres vivientes, el enfoque de la *evolución sociocultural* es el efecto de la mediación de herramientas o artefactos culturales tales como los ordenadores, la escritura o el sistema numérico en el desarrollo de la civilización, el *dominio ontogenético* investiga la interiorización de la mediación durante la infancia, su efecto en el desarrollo físico y mental del niño, y por último, el *dominio microgenético* está relacionado con la investigación a corto plazo del desarrollo cognitivo durante una actividad específica.

La teoría sociocultural intenta discernir la estrecha relación existente entre el lenguaje y la mente. Se entiende que todo aprendizaje tiene su origen en un entorno social y que el lenguaje capacita a los humanos en el desarrollo de funciones mentales superiores tales como la memoria intencional y la atención voluntaria, la planificación, el aprendizaje y el pensamiento racional. Desde planteamientos de la teoría sociocultural, el aprendizaje es un proceso beneficioso de transformación cognitiva y social que se da en un contexto colaborativo, es decir, aprendemos al observar y participar con otros individuos y por *mediación* de artefactos culturales en actividades dirigidas hacia una meta. Las habilidades mentales superiores aparecen en primer lugar en interacción con otras personas y/o artefactos culturales (ordenadores, diccionarios, etc.). Con el tiempo estas habilidades se interiorizan y el individuo ya es capaz de operar por sí solo, sin ayuda de otros.

Un concepto importante en la teoría sociocultural, ya que representa el espacio en que tiene lugar el aprendizaje, es la Zona de Desarrollo Próximo (ZDP). En líneas generales, ZDP es la diferencia entre lo que un individuo puede hacer por sí solo (evidencia de que ya está adquirido) y lo que puede hacer con ayuda de otras personas, es decir, aquello que está en vías de ser adquirido. La colaboración entre tutor experto y discípulo novato, e incluso entre dos novatos, presenta la oportunidad de avanzar la ZDP de cada individuo ya que es precisamente en el entorno social donde se da la transferencia de funciones cognitivas al plano individual.

El progreso en la ZDP se ha relacionado con la metáfora del *andamiaje* (Wood, Bruner y Ross 1976), o estructura de apoyo que el tutor experto ofrece al discípulo novato durante la interacción con el fin de completar la tarea con éxito. El andamiaje se concreta en varias funciones de los enunciados del experto como pueden ser llamar la atención sobre los elementos importantes de la actividad o tarea, ofrecer un modelo o simplificar la tarea, controlar el grado de frustración, etc. Un elemento importante en la colaboración eficaz es la *intersubjetividad* (Rommetveit 1985), entendida como la definición compartida de la situación (Wertsch 1985).

El concepto de *interiorización* es también central a la teoría sociocultural ya que mediante este proceso las funciones cognitivas superiores, que se originan en un contexto social, pasan al plano intramental. Este proceso tiene poder transformativo y sirve de puente entre la actividad externa, social, y la actividad interna. La interiorización se manifiesta en habla privada (habla abreviada dirigida a uno mismo), que se convierte en habla interna (habla silenciosa para uno mismo). El habla privada, aunque difiere del habla social por sus características lingüísticas y paralingüísticas, es básicamente un diálogo con uno mismo, comprensible, aunque con dificultad, para un oyente. Una vez que el habla privada se sumerge en forma de habla interna puede resurgir de nuevo en forma de habla o escritura privada durante actividades que presentan dificultad cognitiva.

A modo de conclusión, se destaca bajo la perspectiva sociocultural una visión del aprendizaje en la que el entorno social y la colaboración mediada por el lenguaje como herramienta psicológica juegan un papel fundamental. Es importante señalar que, aunque la teoría sociocultural comparte con otras teorías un interés en el impacto del lenguaje y del contexto social y cultural en el aprendizaje, sus postulados teóricos la distinguen cla-

ramente del constructivismo social y son incompatibles con modelos de adquisición de segunda lengua basados en el input (Krashen 1980), procesamiento de input (VanPatten 1996) e interacción (Long 1996). Una diferencia fundamental es que la importancia que la teoría sociocultural le confiere al lenguaje queda enmarcada en planteamientos marxistas del materialismo histórico y en el poder transformador de actividades mediadas por instrumentos culturales, mientras que las otras teorías mencionadas enfatizan exclusivamente el discurso (Lantolf 2006: 103). Por otro lado, el papel primordial del individuo como agente en actividades colaborativas distingue la teoría sociocultural de otras teorías basadas en la importancia del input lingüístico².

3. TEORÍA SOCIOCULTURAL Y ADQUISICIÓN DE SEGUNDA LENGUA

En las últimas décadas la teoría sociocultural ha hecho mella en el campo de adquisición de segunda lengua en el mundo occidental. Lantolf y Frawley (1984) y Frawley y Lantolf (1985) se encuentran entre los primeros estudios que adoptaron la teoría sociocultural como marco de referencia para su investigación sobre adquisición de segunda lengua. Desde estos trabajos pioneros, otros estudios nos han aportado un entendimiento más detallado de la función del lenguaje como herramienta psicológica en el proceso de aprendizaje de una segunda lengua. Destacamos varias colecciones publicadas en volúmenes editados (Lantolf y Appel 1994; Lantolf 2000a), números especiales de revistas (MLJ 1994, IJAL 2004), algunas monografías (Ohta 2001; Roebuck 1998; Lantolf y Thorne 2006) y artículos que reseñan los principales estudios de corte sociocultural realizados desde mediados de la década de los 80 (Lantolf y Pavlenko 1995; Lantolf 2006; Lantolf 2000b)³.

Los aspectos de la teoría que han acaparado mayor atención han sido el trabajo colaborativo en la Zona de Desarrollo Próximo, el andamiaje en la interacción colaborativa entre estudiantes y en la interacción entre profesores y alumnos en el aula, el uso de habla privada, juego lingüístico y gestos con función mediadora, la negociación de identidad mediante el lenguaje, la teoría de la actividad, y la evaluación dinámica. En el siguiente apartado se repasan algunos de los estudios que han tratado estos temas.

4. TEORÍA SOCIOCULTURAL Y ADQUISICIÓN DE ESPAÑOL L2

La teoría sociocultural aplicada a la adquisición del español como segunda lengua se encuentra representada en dos influyentes volúmenes en lengua inglesa publicados en los últimos años (Lafford y Salaberry 2003; Salaberry y Lafford 2006). En las siguientes secciones se presenta una muestra representativa de estudios de adquisición de español como L2 bajo la perspectiva teórica que nos ocupa divididos por temas tratados: aprendizaje colaborativo, interacción entre profesores y alumnos en el aula, formación de conceptos, habla privada, juego lingüístico, uso gestual, adquisición de léxico, efecto de la tecnología y evaluación dinámica.

4.1. *Aprendizaje colaborativo mediante trabajo en grupos*

En la década de los noventa se efectuaron varios estudios sobre la colaboración entre alumnos durante la realización de variadas tareas comunicativas. En éstos se cuestionó la interpretación interaccionista del valor de trabajo en grupo como oportunidad de adquisición lingüística por la mera exposición al input y se señaló la amplia variedad funcional del lenguaje como mediador de la interacción. Platt y Brooks (1994) analizaron la interacción colaborativa de alumnos de segunda lengua, incluyendo español, mientras los alumnos resolvían una tarea de intercambio de información. Su análisis muestra que, además de intercambiar información, se usó el lenguaje como medio de establecer una visión común de los objetivos de la tarea y los procedimientos a seguir para completarla, se usó también metalenguaje y habla privada. Los autores destacan que gran parte de la interacción no se realizó en lengua meta, lo cual resulta necesario a bajos niveles de dominio lingüístico si es que el lenguaje va a servir como instrumento de mediación plena, pero se argumenta que este uso estratégico del lenguaje, bien sea en primera o segunda lengua, desempeña un papel importante en la interacción ya que, más allá de intercambiar mensajes, hace posible la creación de un 'estado de intersubjetividad' que fomenta los procesos mentales necesarios para alcanzar la autorregulación psicológica.

En la misma línea de investigación, Brooks y Donato (1994) identifican tres funciones principales de la interacción: el habla con fines regulatorios, el habla para crear una orientación común, y el habla para formular objetivos. La primera permite a los estudiantes mantener el control de la actividad, se manifiesta en expresiones metalingüísticas como '*Me gusta esa palabra*' o '*No entiendo lo que dice*'. El segundo tipo de habla, cuyo propósito es crear una visión compartida de la actividad, permite a los alumnos concentrarse en la actividad y en el proceso de llevarla a cabo. Finalmente, el tercer tipo de habla sirve para formular objetivos para la actividad y desarrollar un plan de acción. Resulta destacable en esta investigación la construcción, mediante el diálogo, de procesos cognitivos que podemos observar a través del lenguaje. En un estudio posterior, Brooks, Donato y McGlone (1997) investigan la evolución de ciertos aspectos del habla colaborativa con el fin de demostrar que los alumnos desarrollan la habilidad de autorregularse cuando se les da la oportunidad de usar el lenguaje (lengua meta o lengua materna) como herramienta psicológica en actividades con las que ya tienen cierta familiaridad. Para el análisis seleccionan cuatro aspectos del lenguaje colaborativo: metalenguaje, metacognición, uso de lengua materna y habla privada. Ejemplos de metalenguaje son expresiones que se refieren al uso mismo del lenguaje: '*No sé cómo decir esto en español*'. Las expresiones que reflejan metacognición se refieren al proceso de completar la tarea, por ejemplo, '*Puedes decir número tres y así sabemos de qué estamos hablando*'. El habla privada apareció generalmente en series numéricas, en reacciones emotivas hacia la actividad y expresiones de apertura y cierre del discurso, por ejemplo, '*vamos a ver*' '*OK*'. En general, los cuatro aspectos del discurso colaborativo disminuyeron en frecuencia, lo cual evidencia tanto la capacidad de los alumnos para llegar a autorregularse a medida que se familiarizan con la actividad como el carácter inestable

y cambiante del discurso colaborativo según el tipo de actividad y el desafío que la actividad presente a los alumnos.

Los estudios realizados por DiCamilla y Antón (1997) y Antón y DiCamilla (1998) también investigan la interacción entre estudiantes principiantes de español durante tareas colaborativas, en este caso la redacción de un texto, y se presta especial atención a la funcionalidad de la repetición y del uso de la lengua materna. El análisis de la repetición bajo la perspectiva sociocultural evidencia su papel en el establecimiento de andamiaje (plano cognitivo) y de intersubjetividad (plano social). Mediante la repetición de formas lingüísticas los alumnos son capaces de construir sobre lo conocido creando un espacio que les permite mantenerse concentrados, elaborar hipótesis y evaluar formas lingüísticas. Al mismo tiempo, la repetición de formas propias o del compañero de trabajo fomenta la visión compartida de la actividad, ya que permite a la pareja de estudiantes hablar con una voz única y aceptar las sugerencias del otro sin discusión ni comentario dando así coherencia al discurso. El siguiente fragmento de un diálogo entre estudiantes que escriben una redacción sobre los hábitos alimenticios en Estados Unidos ilustra esta observación:

1. G: Tostados...cereal...y...tostadas y cereal y beben...beben...beben...uh...
2. D: Um...I think...
3. G: jugo...
4. D: I think with the toast and cereal we should um...yeah you can put down um...
5. G: jugo...
6. D: Um...de...
7. G: de-na-ra
8. D: de-na-ran-ja
9. G: ja...y café...
10. D: solo
11. G: ¿solo? solo

(DiCamilla y Antón 1997: 624-625)

Por otro lado, el análisis del uso de la lengua materna (Antón y DiCamilla 1998) revela que también ésta desempeña varias funciones en el plano cognitivo (intrasicológico) y en el social (intersicológico). En este último se usa para ofrecer andamiaje⁴ en la realización de la actividad, en particular se observa su uso en funciones tales como mantener el enfoque en los objetivos de la actividad, desarrollar procedimientos para completar la actividad, proponer soluciones a problemas lingüísticos específicos, activar búsquedas de léxico y evaluar el texto ya redactado, bien en forma de traducción o mediante explicaciones que manifiestan su conocimiento explícito de la segunda lengua. Entre las funciones sociales se destaca la de crear un espacio social positivo que fomenta la intersubjetividad. Para ello se usan formas lingüísticas, por ejemplo, verbos modales y preguntas: *'Podrías decir...'* *'¿Dirías...?'*, que además de ofrecer ideas para el texto mantienen un nivel de cortesía necesario para toda colaboración positiva. Estos estudios del discurso colaborativo entre aprendices de segunda lengua resaltan el valor

funcional de la lengua materna en tareas comunicativas, al menos en los niveles más bajos de dominio lingüístico⁵.

La interacción durante una actividad oral entre estudiantes de español de nivel secundario es el objeto de estudio de Alley (2005), quien descubre que ésta se realiza prioritariamente en su lengua materna y que trata principalmente del procedimiento para realizar la tarea (habla metacognitiva) y del lenguaje necesario para su realización en términos de léxico apropiado y estructuras gramaticales (metalenguaje). A pesar de los resultados desalentadores con respecto al alto grado de uso de la lengua materna y a un elevado porcentaje de interacción no relacionada con la actividad de la clase, una encuesta distribuida a los participantes en el estudio revela actitudes muy positivas hacia el trabajo en grupo.

Los aspectos sociales y cognitivos de la reparación de errores durante la interacción entre grupos de estudiantes universitarios han sido estudiados por Buckwalter (2001). Esta investigación se basa en la premisa de que el desarrollo de L2 ocurre cuando el alumno se enfrenta a dificultades comunicativas y se esfuerza en superarlas, de ahí la importancia del estudio de los mecanismos de reparación de errores. En actividades comunicativas, la investigadora observa que los participantes en su estudio muestran patrones de comportamiento similares a los hablantes de lengua materna con respecto a una marcada preferencia por autocorregir sus errores. Concluye también que las reparaciones colaborativas tienden a ser de naturaleza léxica, fundamentalmente para mejorar la comprensión del mensaje. Durante la interacción se observa no sólo la habilidad de los aprendices de autorregularse, es decir, de reconocer fallos y repararlos, sino también el uso de habla privada, repetición y preguntas retóricas como mecanismos autorregulatorios que se han observado también en otros estudios de interacción en el aula. Esta investigación pone de relieve el beneficio pedagógico del uso de actividades comunicativas grupales en el aula por las oportunidades de autocorregirse y, por tanto, de refinamiento del *output* que ofrecen.

Con motivos esencialmente pedagógicos, Roebuck y Wagner (2004) exploran el desarrollo de destrezas conversacionales mediante la enseñanza de repetición como instrumento comunicativo y cognitivo. Roebuck y Wagner investigan si se puede enseñar la repetición como una estrategia con el fin de crear un tipo de discurso más cohesivo y participativo. El análisis cualitativo de entrevistas orales y dramatizaciones reveló que aparece la repetición en la búsqueda de formas gramaticales y léxicas apropiadas, aparece también con fines afectivos, para expresar interés y reacción emotiva a la intervención del interlocutor. Al comparar guiones de dramatizaciones antes y después de la instrucción en el uso de repetición se observa un aumento considerable del uso de esta estrategia en las dramatizaciones más tardías. Además, como se aprecia en el siguiente fragmento, destaca el uso de la repetición con fines cohesivos, lo cual evidencia que los alumnos han captado su valor comunicativo.

1. EB: Um, comí en un restaurante ayer. Creo que dos vece (*risas*).
2. JB: (*Risas*) Dos veces

3. EB: Sí
4. JB: ¿Cuál es tu restaurante favorito?
5. EB: La comida vietnamita es muy buena.
6. JB: ¿Muy buena? Hmm ¿Tienes un plato favorito?

(Roebuck y Wagner 2004: 85)

Otra ventaja es que la repetición causa mayor nivel participativo por parte de alumnos más introvertidos o con mayores dificultades para expresarse espontáneamente en la segunda lengua.

Gánem Gutiérrez (2008) aporta una importante discusión del concepto sociocultural de *microgénesis* como método y objeto de estudio para el mejor entendimiento del uso del lenguaje como mediador de la construcción conjunta de significado y las oportunidades de aprendizaje que éste proporciona. Define *episodios microgenéticos* como aquellos fragmentos de la interacción en los que hay evidencia explícita de mejora del uso de la lengua, por ejemplo, mediante corrección de errores. Estos episodios tienden a seguir tres fases: actividad pre-microgenética, fase de transición, y actividad post-microgenética. En la primera fase el habla cumple funciones de organización con el fin de crear un foco de atención común, por ejemplo, se leen en voz alta las instrucciones de la tarea. La siguiente fase de concienciación de que existe un problema lingüístico provee la oportunidad microgenética de construir conjuntamente el conocimiento necesario para hacer las consiguientes modificaciones al texto y alcanzar autorregulación durante la fase de transición. Por último, la fase de actividad post-microgenética comprende la fase en que se consume el conocimiento aplicado y sirve de puente, una vez resuelto el problema, para continuar la tarea. Se sugiere en este estudio que los episodios microgenéticos presentan oportunidades de avanzar el aprendizaje de la lengua meta, aunque, como es el caso de la mayoría de los estudios socioculturales de interacción, no hay evidencia de que de hecho se dé interiorización a largo plazo.

4.2. Interacción profesor-alumno

El discurso en el aula entre profesores y alumnos ha sido también objeto de investigaciones de corte sociocultural. Se trata en éstos de analizar aquellos elementos discursivos que resultan de mayor eficacia para producir un avance dentro de la Zona de Desarrollo Próximo del alumnado (Donato y Adair-Hauck 1992; Adair-Hauck y Donato 1994; Antón 1999; Hall y Verplaetse 2000)⁶. En el aula de español como segunda lengua, Donato y Brooks (2004) analizan la estructura discursiva de una clase avanzada de español con contenido literario a fin de determinar si la discusión de obras literarias provoca características del discurso a nivel avanzado tales como la descripción y narración en distintos marcos temporales, la expresión de opiniones, argumentos e hipótesis, y la habilidad de sostener un discurso extendido. En cuanto a la estructura discursiva, señalan los autores que el énfasis en el patrón tripartito predominante de *iniciación* en forma de pregunta por parte del profesor, *respuesta* de los alumnos y *evaluación* del profesor

inhibe la libre expresión y el discurso continuado que sería beneficioso lingüísticamente al nivel avanzado. Por otro lado, abundan las preguntas retóricas o evaluativas en perjuicio de preguntas abiertas, que provocarían expresión de opiniones divergentes y pensamiento crítico más complejo. El análisis concluye que se disminuyen notablemente las oportunidades de desarrollar habilidades comunicativas de expresión oral en clases de nivel avanzado.

Otro tipo de interacción entre profesor y alumno se da en la escritura de diarios semanales. Darhower (2004) identifica varias maneras en las que los diarios, escritos en español, sirven el propósito de mediación del aprendizaje. Entre ellas destaca la auto-identificación del individuo como aprendiz de una lengua y la reflexión sobre sus experiencias de aprendizaje, el reforzamiento del contenido del curso, y el uso de funciones lingüísticas aprendidas en la clase. El análisis cualitativo del texto de los diarios permite concluir que éstos proveen un espacio interactivo entre profesor y alumno en el que resaltan los propósitos individuales y el papel agente del alumno en su propio aprendizaje.

La interacción entre profesores y alumnos en el aula de español como segunda lengua es un aspecto que no ha sido suficientemente estudiado y que merece gran atención dado que el aprendizaje en el aula ocurre principalmente a través de la interacción entre los actores sociales en ese contexto (profesores y alumnos).

4.3. *Formación de conceptos*

Negueruela y Lantolf (2006) presentan los resultados de un estudio en el que se puso en práctica la enseñanza de gramática basada en conceptos. Los tres pilares en los que se apoya este modelo son: unidades de enseñanza apropiadas pedagógicamente, instrucción por medio de modelos didácticos y explicaciones verbales de la producción lingüística por parte de los alumnos. El aspecto verbal se presenta mediante diagramas que guían al alumno a entender la selección de pretérito o imperfecto según el aspecto léxico y gramatical. Seguidamente, varias actividades de reflexión verbal proveen oportunidades de concentrarse en el concepto y de interiorizar su entendimiento.

Ejemplo:

“El seis de junio fui a la escuela a mi dormitorio para comenzar mis clases.” I used preterite here because it’s referring to a recalled point: “el seis de junio” and since “fui” is a non-cyclic verb, it’s referring to the beginning of the action.

(Negueruela y Lantolf 2006: 93)

En cierta manera, la reflexión verbal actúa como habla privada en la que los alumnos se ven forzados a explicarse a sí mismos los conceptos y los motivos de sus decisiones en la producción lingüística. Los datos comparativos recogidos antes y después de la instrucción indican que los alumnos han desarrollado su entendimiento del concepto de aspecto verbal y han mejorado su exactitud gramatical en el uso del pretérito y el imperfecto. Este trabajo es uno de los pioneros en cuanto a la investigación del desarrollo de entendimiento gramatical de una segunda lengua bajo la perspectiva teórica sociocultural.

4.4. *Habla privada*

Varios estudios de interacción en el aula han notado la presencia de habla privada en situaciones comunicativas (Platt y Brooks 1994; Brooks, Donato y McGlone 1997; Antón y DiCamilla 1998; Buckwalter 2001). En ciertos momentos de dificultad durante una actividad, los aprendices se hablan en voz alta a sí mismos ignorando al interlocutor, o se susurran mandatos: *'espera'*, negaciones: *'no'* o preguntas retóricas con referentes inciertos: *'¿cómo se dice eso?'* expresiones emotivas: *'oh'* o *'Dios mío'* y expresiones de apertura o cierre: *'Vamos a ver'* o *'Vale'*. El habla privada como exponente de actividad mental y de la función del lenguaje en el proceso de autorregulación y de interiorización en el aprendizaje ha sido foco de estudio en varios contextos de aprendizaje: instrucción frontal, trabajo en grupo y trabajo individual.

En su análisis de habla privada de un aprendiz adulto en el contexto de instrucción frontal, Lantolf y Yáñez (2003) presentan argumentos a favor del importante papel del habla privada en el proceso de interiorización de la segunda lengua. La grabación del habla privada de un alumno voluntario muestra que el aprendiz está activo a nivel cognitivo, incluso cuando no hay interacción evidente. Esta observación se ilustra en el siguiente fragmento en el que S repite privadamente en voz baja la forma verbal acentuando el morfema final que encierra los rasgos de concordancia:

- Profesor: Los relámpagos encendieron los árboles.
 C: Los árboles fueron encendidos por los relámpagos
 S: Encendidos

(Lantolf y Yáñez 2003:105)

Mediante el habla privada el aprendiz imita formas lingüísticas disponibles en su entorno en el aula y esta imitación posee potencial transformativo en el proceso de construcción individual del entendimiento de la lengua. Se diferencia claramente en este estudio entre imitación mecánica e imitación selectiva con intencionalidad y agencia por parte del aprendiz. En los datos presentados, el aprendiz adulto responde privadamente preguntas planteadas por otros alumnos al profesor, repite selectivamente lo que dice el profesor y se autocorrigue cuando su respuesta no coincide con la del profesor u otros estudiantes.

DiCamilla y Antón (2004) investigan la presencia y función del habla privada en el discurso de parejas de estudiantes que colaboran en la producción conjunta de redacciones en una clase de español. Las instancias de habla privada, incrustada en habla social y claramente identificable como tal por rasgos lingüísticos y paralingüísticos (volumen reducido, lenguaje abreviado, oraciones truncadas, uso de pronombres sin referente obvio y otros atributos característicos del habla privada), permiten discernir dos funciones cognitivas primordiales: enfocar atención y crear distancia psicológica. Es decir, mediante el habla privada en puntos estratégicos de dificultad cognitiva es posible concentrarse en el problema y crear una cierta distancia que permita evaluar la posible resolución del problema y retomar control de la actividad.

Centeno Cortés y Jiménez Jiménez (2004) analizaron el uso de la lengua materna en lo que denominan *pensamiento verbal privado* entre estudiantes de español de nivel intermedio y avanzado mientras realizaban una serie de tareas con cierto nivel de dificultad. Concluyen que la lengua materna es un factor clave en el proceso de raciocinio y observan que hay diferencias cuantitativas y cualitativas entre los grupos. En particular, notan que en el pensamiento verbal privado de los estudiantes de nivel intermedio la frecuencia de lengua materna asciende al 48% de su producción lingüística y que esta frecuencia es menor en los estudiantes de nivel avanzado. Cualitativamente, se aprecia que a nivel avanzado la segunda lengua se usa funcionalmente como instrumento para razonar.

En definitiva, los estudios sobre el habla privada en el proceso de aprendizaje de una segunda lengua sugieren la importancia de ésta en que el individuo llegue a autorregularse e interiorizar el lenguaje aunque aún no haya evidencia contundente de relación directa entre habla privada e interiorización.

4.5. *Juego lingüístico*

Varios estudios han tratado el papel del juego lingüístico (juegos con sonidos y palabras) en el aprendizaje de una segunda lengua desde un enfoque sociocultural. El primero fue el realizado por Lantolf (1997), quien percibe el juego lingüístico como mecanismo de interiorización de formas que se han notado en el *input*. En una encuesta se incluían preguntas para averiguar si los alumnos se hablan en voz alta o inventan palabras en lengua meta, si repiten frases en silencio o imitan sonidos de la lengua meta. Los resultados indican que a mayor nivel de dominio lingüístico se da menor frecuencia de juego lingüístico, sin embargo, éste tampoco es frecuente a niveles muy bajos. También se destaca que la conversación natural propicia el juego lingüístico más que las actividades de práctica gramatical y que mediante el juego lingüístico los aprendices adquieren confianza en sus habilidades lingüísticas.

Broner y Tarone (2001) exploran el juego lingüístico entre niños en un programa de inmersión en español. Se distinguen en este estudio dos tipos de juego lingüístico: el juego con fines lúdicos y el juego con fines de práctica lingüística. El juego con fines lúdicos, que se manifiesta, por ejemplo, en la repetición de una palabra con diferentes tonos de voz, no parece tener más propósito que la diversión. En la interacción de los niños analizan las autoras la risa, cambios de voz, invención de palabras, etc., y señalan que, como fuente de placer, puede que el juego lingüístico destaque las formas lingüísticas en el *input* y que aumente la motivación. A diferencia del juego con fines de práctica, este juego con fines lúdicos aumenta en frecuencia a niveles más altos de dominio lingüístico.

A conclusiones similares llega Reeves (2007) en el análisis de sus diarios privados escritos durante estancias de estudio en un país hispanohablante. Estudia en particular el uso de la alternancia de códigos (inglés-español), la cual aumenta a medida que se va desarrollando su nueva identidad y marca precisamente esos momentos en los que se producen cambios cognitivos como resultado de acontecimientos en el entorno social. Reeves muestra que no sólo es la alternancia un importante elemento lúdico en aprendi-

ces que ya han adquirido cierto dominio de la lengua, sino que a mayor nivel de competencia lingüística mayor es la frecuencia, complejidad y creatividad de la alternancia. Por ejemplo, en su segundo diario los casos de alternancia aumentan de siete en el primer mes a noventa en el sexto mes. La complejidad también aumenta dándose tanto alternancia interoracional como intraoracional: “*I need to get things figured out*, pero pronto como esta noche,” y “*I did need to be* claro con él y lo fui.” (Reeves 2007: 58). Reeves interpreta el juego lingüístico en sus diarios como índice de su identificación con la cultura meta, fuente de gozo de su creciente dominio lingüístico sobre el español y espacio de diálogo personal para la construcción de su nueva identidad en el contexto de inmersión lingüística y cultural.

4.6. Gestos

Vygotsky (1986) reconoce que el uso de gestos, al igual que el habla, puede tener una función psicológica en el proceso de interiorización. El uso de gestos como instrumento mediador del pensamiento y del aprendizaje de inglés como segunda lengua ha sido investigado por McCafferty (1998, 2004b). Los estudios realizados sugieren una fuerte interconexión entre lenguaje, pensamiento y gesto ya que el gesto en el espacio sirve de mecanismo para organizar el proceso de aprendizaje de L2.

En el área de adquisición de español, Negueruela et al. (2004) examinan la relación entre gesto y habla en dos grupos de alumnos avanzados de español e inglés como segunda lengua e investigan el uso de gestos no convencionales que acompañan verbos de movimiento, una categoría en la que se encuentran diferencias notables entre las dos lenguas. Mientras en inglés el lexema verbal codifica el modo del movimiento y la dirección se expresa en sintagmas adjuntos, en español el lexema verbal contiene la dirección del movimiento y raramente incluye el modo, el cual se expresa a menudo en otros sintagmas. Por ejemplo, si comparamos la oración inglesa *The little bird hops out of the cage* con su equivalente en español ‘El pajarito sale de la jaula dando saltitos’ se aprecia que el verbo *hop* encierra el modo del movimiento mientras la dirección se expresa mediante el sintagma preposicional *out of the cage*, por el contrario, el verbo *sale* en español indica la dirección del movimiento pero no el modo, el cual requiere la frase adicional *dando saltitos*. El análisis de narraciones basadas en un soporte visual revela que, incluso a niveles avanzados, estos verbos resultan difíciles. Los patrones gestuales de los hablantes de segunda lengua son claramente diferentes de los de hablantes de lengua materna y se tiende a reproducir los patrones gestuales de la lengua materna. Así, los hispanohablantes mostraron preferencia por el uso de gestos de dirección de movimiento con verbos de dirección o frases nominales tanto cuando narraban en su lengua materna o en su segunda lengua. Además en ambas lenguas se tendió a evitar el uso de verbos que aúnan dirección y modo de movimiento y se usaron gestos de modo en las narraciones en inglés como segunda lengua. Los anglohablantes, sin embargo, usaron gestos de dirección de movimiento no con el verbo sino con sintagmas adicionales en sus narrativas en ambas lenguas y evitaron la estrategia preferida en español de usar gestos de

dirección con verbos de dirección de movimiento. Un resultado interesante es el elevado uso de gestos de modo en las narraciones en español como segunda lengua, que los autores interpretan como estrategia compensatoria al no encontrar verbos en español que indicaran el modo del movimiento.

A pesar de que el número de participantes es escaso, y por tanto se han de tomar con precaución sus resultados, este estudio representa un avance en nuestra comprensión de la interrelación entre gesto y habla en hablantes de segunda lengua. Relacionando el uso de gestos a la interiorización de conceptos que ocurre durante la infancia, los autores predicen que la adquisición de patrones gestuales de la segunda lengua, en el caso de estos gestos no convencionales, será difícil si no imposible.

4.7. *Léxico*

En el campo de la adquisición del léxico Grabois (1997, 1999) ha estudiado la reorganización del léxico en redes conceptuales de términos abstractos: amor, felicidad, miedo, muerte y poder. Mediante una prueba de asociación de palabras, Grabois compara las redes asociativas de varios grupos de monolingües y bilingües en inglés y en español. El análisis se basa en la distinción vygotskiana entre el *sentido* y el *significado* de una palabra, refiriéndose el primer término a las variadas asociaciones psicológicas que adquiere una palabra a medida que un individuo participa en diversas actividades, y el segundo al significado más estable y prevalente de la palabra (una parte del *sentido*). Se asume también que la organización conceptual está sometida a relatividad cultural ya que las palabras se organizan en redes asociativas que se adquieren a través de experiencias particulares a cada cultura. La pregunta central es, pues, si en el caso del contexto de inmigración es posible que se dé una reorganización léxica en cuanto a la segunda lengua, e incluso en la lengua materna. Las redes asociativas del grupo inmigrante muestran similitudes con las de los hablantes de español como lengua materna. No se da el mismo caso en los otros grupos de hablantes de español como L2, lo cual implica que la reorganización conceptual parece ser posible, pero solamente en condiciones de inmersión prolongada y participación en la comunidad de lengua meta.

Parece ser que tanto la reorganización conceptual del léxico como la adquisición de gestos conceptuales requieren modificaciones profundas de los esquemas culturales de los hablantes de segunda lengua que son de adquisición tardía y posiblemente sólo se den bajo determinadas condiciones de aprendizaje intenso y prolongado. Como señala Lantolf en relación al estatus psicológico de la segunda lengua, aun cuando se usa con buen dominio y fluidez en el habla social, raramente funciona completamente como instrumento mediador de los procesos cognitivos (2006: 74).

4.8. *Escritura privada*

Los procesos mentales que entran en juego en la comprensión y recopilación de textos escritos son de interés en la teoría sociocultural porque nos permiten vislumbrar

mediante el lenguaje la actividad mental que se realiza en momentos de dificultad cognitiva. Roebuck (1998 y 2000) analiza la recopilación escrita de alumnos de español después de haber leído un texto periodístico. La recopilación, escrita con la finalidad comunicativa de demostrar la profundidad de comprensión del texto, presenta evidencia de escritura dirigida al autor del texto con el propósito de ayudarse a sí mismo a completar la recopilación. Los ejemplos de escritura privada (usos inesperados de tiempo y aspecto verbal, pronombres y expresiones ambiguas) son indicativos de la dificultad del texto para el nivel lingüístico de los participantes, al mismo tiempo, pueden funcionar como estrategia que permite al individuo controlar la tarea y completarla. Roebuck (2000) subraya que la escritura privada desvela orientaciones diferenciadas en cada individuo hacia la tarea por lo que una misma tarea puede provocar actividades diferentes.

4.9. Tecnología

El revolucionario mundo de las tecnologías de la información y la comunicación ha abierto nuevas fronteras a la comunicación y ha fomentado nuevas modalidades de relaciones entre individuos. No es de extrañar entonces que la comunicación mediada por ordenadores haya sido objeto de atención por su posible papel en el aprendizaje de otras lenguas. Desde la perspectiva sociocultural se ha estudiado el efecto de *chats* y otros tipos de comunicación electrónica en la creación de comunidades interculturales virtuales y su efecto en el plano social y cognitivo del aprendizaje de otras lenguas (Belz 2002; Belz y Thorne 2005).

Darhower ha investigado varios aspectos del discurso entre grupos de estudiantes de español en el contexto de *chats* con hispanohablantes. El análisis cualitativo de interacciones semanales demuestra que alcanzar intersubjetividad puede resultar dificultoso en este entorno dado que no es posible usar comunicación no verbal y que la toma de turnos difiere de la que se da en interacción cara a cara. Sin embargo, en mayor o menor medida, todos los grupos logran intersubjetividad siendo aquéllos que profundizan en las instrucciones dadas los que consiguen una mayor compenetración en la tarea y cohesión en el discurso (Darhower 2002). Destaca la cohesión social que se crea en el grupo mediante los intercambios de saludos y despedidas, el humor y la exploración de otras identidades (algunos participantes eligieron nombres de sexo opuesto), ya que todo ello ofrece oportunidades de practicar nuevas funciones lingüísticas que no se promueven dentro del aula. Darhower (2002) concluye que el discurso en *chats* permite que los alumnos se apropien del medio comunicativo y que tal autonomía comunicativa posibilita y favorece el uso de lengua meta para funciones que no se dan comúnmente en el entorno del aula.

En otro estudio (Darhower 2007) se analiza la dinámica de grupo en un sitio de *chat* bilingüe entre estudiantes de español e hispanohablantes. Mientras uno de los grupos crea un ambiente positivo de cooperación, la comunicación entre el otro grupo toma otro rumbo. Darhower ahonda en la metáfora de *comunidad de práctica* en comunidades virtuales intentando descubrir los patrones de comportamiento lingüístico y social que definen el proceso de formación de la comunidad y de plena participación en ella.

El estudio demuestra convincentemente que la participación en comunidades virtuales no es necesariamente positiva o negativa y que lograr la participación plena y el nivel de camaradería está condicionado al nivel de integración en la comunidad y de cohesión que alcancen sus miembros. El establecimiento de normas sociales de respeto y cooperación es un factor esencial para lograr la plena integración en la comunidad. Darhower (2006) nos destaca la importancia del estándar de *Comunidad* que este tipo de *chats* bilingües a través de *Internet* favorece.

En un estudio comparativo del discurso producido por parejas y grupos de estudiantes que realizaban tareas escritas de español como segunda lengua, Gánem Gutiérrez (2006) se basa en la teoría sociocultural para analizar el efecto del ordenador como instrumento de mediación en el aprendizaje colaborativo. El análisis de episodios microgenéticos demuestra que el uso del ordenador transforma las características de la colaboración.

Estos estudios revelan nuevas dimensiones sobre el papel del *input* y la interacción en el aprendizaje de una segunda lengua, así como el potencial de los medios tecnológicos para la adquisición lingüística, pragmática y cultural de segundas lenguas. Los estudios socioculturales aquí comentados se destacan por el análisis detallado de los mecanismos interactivos a través de los cuales se realiza este potencial.

4.10. *Evaluación dinámica*

La evaluación dinámica, como alternativa a formatos tradicionales, se ha empezado a aplicar recientemente al contexto de segunda lengua, aunque la metodología de evaluación ya se había desarrollado en la década de los cincuenta en contextos educativos, en particular en el caso de escolares con dificultades de aprendizaje.

La práctica de la evaluación dinámica está enraizada en la teoría vygotskiana del desarrollo cognitivo y en el concepto de Zona de Desarrollo Próximo ya que el objetivo de la evaluación, a diferencia del método tradicional, no es solamente estimar la capacidad del aprendiz cuando actúa independientemente, sino su capacidad potencial tal como se puede observar cuando el aprendiz opera con ayuda de otros. De esta manera, la evaluación dinámica se caracteriza por la interacción entre el examinador y el aprendiz, y considera vital prestar atención al proceso de aprendizaje además del producto. Se ha sugerido que la evaluación dinámica puede resultar especialmente beneficiosa para aquellos alumnos que padecen dificultades de aprendizaje de lenguas extranjeras (Schneider y Ganschow 1998). Las escasas aplicaciones de este tipo de evaluación se han dado en contextos de aprendizaje de inglés (Kozulin and Garb 2001) y francés (Poehner 2007).

En un estudio de evaluación dinámica interaccionista⁷ (Antón, 2009) se ilustra la aplicación de estas técnicas de evaluación durante pruebas de redacción y expresión oral en un examen diagnóstico de español como segunda lengua. En el caso de la prueba de redacción el carácter dinámico de la evaluación se da en la fase de revisión, durante la cual los aprendices tienen la opción de efectuar revisiones bajo tres condiciones: individualmente pero en presencia del evaluador, con ayuda de un diccionario y un manual de gramática, y consultando sus dudas con el evaluador. Las revisiones efectuadas con la

mediación de artefactos culturales (diccionario y manual de gramática), incluso sin la intervención del examinador, mejoran el producto final, lo cual revela la capacidad de la mayoría de los aprendices de realizar revisiones independientemente y permite identificar aquéllos que no son capaces de hacerlo y, por tanto, precisan un mayor grado de mediación. Durante una fase de la prueba oral, el examinador ofreció oportunidades de hacer correcciones y ampliar detalles. El análisis cualitativo de la interacción entre el examinador y el aprendiz durante una tarea narrativa revela diferencias importantes entre los examinados en cuanto al control de tiempo y aspecto verbal, diferencias que no habrían sido aparentes si al examinador no se le hubiera permitido intervenir durante el examen para ahondar en las habilidades de los aprendices. Entonces se concluye que la fase de intervención permitió establecer un diagnóstico más adecuado.

La aplicación de técnicas de evaluación dinámica al campo de enseñanza/aprendizaje de segunda lengua resulta prometedor y meritorio de más investigaciones.

5. CONCLUSIÓN

La teoría sociocultural nos trae a un primer plano al alumno como agente social en el aprendizaje de la lengua y los instrumentos de mediación que le son proporcionados a través del contexto social del aprendizaje y que facilitarán, de manera individual y según la historia cultural de cada alumno, que éste apropie la lengua y cultura meta. Se concibe el aprendizaje, bajo esta perspectiva teórica, como un proceso individual de transformación del uso y del entendimiento de la lengua meta. La aplicación de la teoría sociocultural al campo de adquisición de segundas lenguas ha resultado atractiva tanto para investigadores como para docentes, sin embargo, también ha sido criticada por no presentar una visión clara de la naturaleza del lenguaje como sistema formal (Mitchell y Myles 1998), lo cual no ha de extrañar dado que se trata de una teoría psicológica y no lingüística. Con respecto a esto, Lantolf (2006) propone que los investigadores en teoría sociocultural aúnen esfuerzos con la lingüística cognitiva para crear un modelo con mayor poder explicativo de los fenómenos de adquisición de segunda lengua.

Las aportaciones de los estudios de adquisición del español como segunda lengua al desarrollo de la teoría son significativas, aunque el número de estudios sea menor que el de los estudios basados en otras lenguas. El área de aprendizaje colaborativo ha sido especialmente fructífera en la aplicación de este marco teórico hacia un mejor entendimiento de las características, mecanismos y estructura del discurso colaborativo y de su potencial para el aprendizaje de la lengua. Los resultados de estos estudios, sin embargo, están limitados por la dificultad de distinguir entre discurso social y privado en el diálogo colaborativo (Wells 1998) y por la falta de evidencia en la mayoría de los casos de que las oportunidades de aprendizaje que se dan en la interacción se materializan, al menos a largo plazo.

Además, los estudios de corte sociocultural han resaltado la importancia de algunos aspectos del aprendizaje que no habían recibido gran consideración anteriormente,

entre ellos, el habla privada, el juego lingüístico y el uso de gestos. Con todo y con eso, todavía queda mucho por hacer. Lantolf (2000a) hace un llamamiento a realizar más estudios sobre el habla privada y el proceso de *interiorización* con el fin de demostrar contundentemente si en verdad negociar intersubjetividad, construir andamiaje colectivo y otros procesos destacados por la teoría sociocultural derivan en el aprendizaje de segunda lengua. Otras áreas reseñadas en este artículo que aún cuentan con escasos estudios merecen mayor atención por lo que tienen que ofrecer al campo de ASL, en particular, el papel de la tecnología, la evaluación dinámica, la formación de conceptos, reorganización de léxico y otros aspectos relacionados con el uso del lenguaje como instrumento de *mediación* del aprendizaje de L2.

El español, como lengua de indudable relevancia internacional, estudiada en un gran número de países y en una variedad de contextos que abarca programas de estudio en el extranjero, programas de inmersión, contextos de inmigración, y programas de español como lengua extranjera, ofrece un riqueza de variables de aprendizaje que ha de ser aprovechada por los investigadores de adquisición de segundas lenguas para profundizar nuestro conocimiento sobre los procesos de aprendizaje y así derivar sólidas aplicaciones pedagógicas a la enseñanza del español como segunda lengua.

NOTAS

* Correspondencia a: Marta Antón. Department of World Languages and Cultures. Indiana University Purdue University Indianapolis. 425 University Boulevard. Indianapolis, IN 46202. e-mail: manton@iupui.edu

1. La vigorosa actividad de investigación en el mundo occidental desde la perspectiva sociocultural se aprecia no sólo en el elevado número de monografías y artículos basados en este marco teórico, sino también en la publicación de revistas dedicadas a estos temas, por ejemplo, la revista internacional *Mind, Culture, and Activity*.
2. Para un comentario más extenso sobre la incompatibilidad de la teoría sociocultural con la teoría del monitor y el concepto de $i + 1$ de Krashen, ver De Guerrero (1996), Dunn y Lantolf (1998) y Lantolf y Thorne (2006).
3. Por limitaciones de espacio no nos extendemos en comentarios sobre estudios que no se refieran a español como L2 desde la perspectiva sociocultural. Para una revisión de los estudios más relevantes, véanse las obras aquí citadas.
4. Wood, Bruner y Ross (1976) acuñan el término *andamiaje* como metáfora de la interacción entre experto y novato durante una tarea de resolución de problemas. Mediante el andamiaje el experto asume el control de aquellos aspectos de la tarea que están por encima del nivel de habilidad del alumno permitiéndole de esta manera centrarse en aquellos aspectos que caen dentro de sus habilidades. Las seis funciones de andamiaje son: atraer el interés del novato en la tarea, simplificarla, mantener la motivación en la tarea y avanzar hacia su objetivo, resaltar aspectos importantes y discrepancias entre el resultado y la realización ideal de la tarea, reducir el nivel de frustración y ofrecer un modelo o explicación de la resolución de la tarea.
5. Hay que mencionar que los resultados del estudio llevado a cabo por Swain y Lapkin (1998) de la interacción entre alumnos avanzados en un programa de inmersión en francés en Canadá demuestran que los alumnos del programa de francés prefieren usar su lengua materna con fines regulatorios a pesar de poseer un dominio lingüístico adecuado para hacerlo en lengua meta.
6. Estos estudios se basan en clases de francés e italiano como lengua extranjera. En ellos se destacan las características de la conversación dialógica que permiten una calidad de negociación (de formas,

significados y patrones de comportamiento en la clase) apropiada para brindar al alumno la asistencia necesaria para avanzar en su Zona de Desarrollo Próximo. Resalta particularmente la eficacia del uso de preguntas de asistencia, repetición y algunos modos de comunicación no verbal como las pausas y los gestos. Se evidencia en el análisis que el estilo comunicativo usado por el profesor influye en el nivel de participación de los alumnos y en el grado de transferencia de responsabilidad de aprendizaje al alumno.

7. Lantolf y Poehner (2004) distinguen entre evaluación dinámica interaccionista e intervencionista. La segunda representa un enfoque cuantitativo que sigue un formato en tres fases (Prueba 1 –Intervención– Prueba 2) y mide el aprendizaje conseguido por medio de la fase de intervención. La primera, evaluación dinámica interaccionista, adopta un enfoque esencialmente cualitativo en la interpretación del proceso durante la situación de evaluación.

REFERENCIAS

- Adair-Hauck, B., y Donato, R. 1994. "Foreign language explanations within the zone of proximal development". *Canadian Modern Language Review* 50: 532-557.
- Alley, David. 2005. "A study of Spanish II High School students' discourse during group work". *Foreign Language Annals* 38 (2): 250-257.
- Antón, M. 1999. "The discourse of a learner-centered classroom: Sociocultural perspectives on teacher-learner interaction in the second-language classroom". *The Modern Language Journal* 83: 303-318.
- Antón, M. 2009. "Dynamic assessment of advanced second language learners". *Foreign Language Annals* 42: 576-598.
- Anton, M. y F.DiCamilla. 1998. "Socio-cognitive functions of L1 collaborative interaction in the L2 classroom". *The Canadian Modern Language Review* 54: 314-42.
- Antón, M., F. DiCamilla y J. Lantolf. 2003. "Sociocultural approaches to the acquisition of Spanish as a second language". *Spanish Second Language Acquisition: The State of the Science*. Eds. Barbara Lafford y Rafael Salaberry. Georgetown University Press. 262-284.
- Belz, J. A. 2002. "Social dimensions of telecollaborative foreign language study". *Language Learning and Technology* 6 (1): 60-81.
- Belz, J. A. y Thorne, S. (eds.) 2005. *Internet-mediated Intercultural Foreign Language Education*. Boston: Heinle and Heinle.
- Broner, M. y Tarone, E. 2001. "Is it fun? Language play in a fifth-grade Spanish immersion classroom". *The Modern Language Journal* 85: 363-379.
- Brooks, F. B. y R. Donato. 1994. "Vygotskian approaches to understanding foreign language learner discourse during communicative tasks". *Hispania* 77: 262-274.
- Brooks, F. B., R. Donato y J. V. McGone. 1997. "When are they going to say 'it' right?: Understanding learner talk during pair-work activity". *Foreign Language Annals* (30): 523-541.
- Buckwalter, P. 2001. "Repair sequences in Spanish L2 dyadic discourse: A descriptive study". *The Modern Language Journal* 85 (3): 380-397.

- Centeno Cortés, I. y A. Jiménez Jiménez. 2004. "Problem-solving tasks in a foreign language: The importance of the L1 in private verbal thinking". *International Journal of Applied Linguistics* 14: 7-35.
- Colas Bravo, P., Rodríguez L, Rodríguez López, M. y Jiménez Cortés, R. 2005. Evaluación de e-learning. "Indicadores de calidad desde el enfoque sociocultural". *Teoría de la educación: Educación y cultura en la sociedad de la información* 6 (2). Ediciones Universidad de Salamanca. Documento de internet disponible en http://www.usal.es/~teoriaeducacion/rev_numero_06_2/n6_02_art_colas_rodriguez_jimenez.htm.
- Darhower, M. 2002. "Interactional features of synchronous computer-mediated communication: A sociocultural case study". *CALICO Journal* 19 (2): 249-275.
- Darhower, M. 2004. "Dialogue journals as mediators of L2 learning: A sociocultural account". *Hispania* 87 (2): 324-335.
- Darhower, M. 2006. "Where's the community? Bilingual internet chat and the fifth C of the National Standards". *Hispania* 89 (1): 84-98.
- Darhower, M. 2007. "A tale of two communities: Group dynamics and community building in a Spanish - English telecollaboration". *CALICO Journal* 24 (3): 561-590.
- De Guerrero, M. C. M. 1996. "Krashen's i+1 and Vygotsky's ZPD: Really two very different notions" *TESOL GRAM-9*: 9.
- De Pablos, J. Rebollo, M.A. y Lebres, L. 1999. "Para un estudio de las aportaciones de Mijail Bijtín a la Teoría Sociocultural. Una aproximación educativa". *Revista de Educación* 320: 223-253.
- DiCamilla, F. y M. Antón. 1997. "The function of repetition in the collaborative discourse of L2 learners". *The Canadian Modern Language Review* 53: 609-33.
- DiCamilla, F. y M. Antón. 2004. "Private speech: A study of language for thought in the collaborative interaction of language learners". *International Journal of Applied Linguistics*, 14 (1): 36-69.
- Donato, R., y Adair-Hauck, B. 1992. "Discourse perspectives on formal instruction". *Language Awareness* 1 (2): 73-89.
- Donato, R. y F. Brooks. 2004. "Literary discussions and advanced speaking functions: Researching the (Dis)connections". *Foreign Language Annals* 37 (2): 183-199.
- Dunn, W. y J. P. Lantolf. 1998. "Vygotsky's Zone of Proximal Development and Krashen's i + 1: Incommensurable constructs; incommensurable theories". *Language Learning* 48: 631-665.
- Frawley, W. y J. P. Lantolf. 1985. "Second language discourse: A Vygotskian perspective". *Applied Linguistics* 6: 19-44.
- Gánem Gutiérrez, G. A. 2006. "Sociocultural theory and its application to CALL: A study of the computer and its relevance as a mediational tool in the process of collaborative activity". *ReCALL: the Journal of EUROCALL* 18(2): 230.

- Gánem Gutiérrez, A. 2008. "Microgenesis, Method and Object: A study of collaborative activity in a Spanish as a foreign language classroom". *Applied Linguistics* 29 (1):120-148.
- Grabois, H. 1997. "Love and power: word associations, lexical organization and L2 acquisition". Ph.D. diss. Cornell University.
- Grabois, H. 1999. "The convergence of Sociocultural Theory and Cognitive Linguistics: Lexical Semantics and the L2 Acquisition of Love, Fear, and Happiness". *Languages of Sentiment: Pragmatic and Cognitive Approaches to Understanding Cultural Constructions of Emotional Substrates*. Eds. G. B. Palmer y D. Occhi. Amsterdam: John Benjamins. 201-233.
- Hall, J. K. y L. Verplaatse. Eds. 2000. *Second and Foreign Language Learning through Classroom Interaction*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Kozulin, A. y E. Garb. 2001. "Dynamic assessment of EFL text comprehension". *Comunicación presentada en el IX Congreso de la Asociación europea para la investigación del aprendizaje y la instrucción*. Fribourg, Switzerland. August.
- Krashen, S. 1980. *Second Language Acquisition and Second Language Learning*. Oxford: Pergamon Press.
- Lafford, B. y R. Salaberry, eds. 2003. *Spanish Second Language Acquisition: State of the Science*. Georgetown University Press.
- Lantolf, J. 1997. "The function of language play in the acquisition of L2 Spanish". *Contemporary Perspectives on the Acquisition of Spanish*. Eds. W.R.Glass and A.T. Perez-Leroux. Somerville, MA: Cascadilla Press. 3-24.
- Lantolf, J. P. ed. 2000a. *Sociocultural Theory and Second Language Learning*. Oxford University Press.
- Lantolf, J. P. 2000b. "Second language learning as a mediated process". *Language Teaching* 33: 79-96.
- Lantolf, J. P. 2006. "Sociocultural theory and L2". State of the Art. *Studies in Second Language Acquisition* 28: 67-109.
- Lantolf J. P. y G. Appel. eds. 1994. *Vygotskian Approaches to Second Language Research*. Norwood, NJ: Ablex.
- Lantolf, J. P. y W. Frawley. 1984. "Second language performance and Vygotskian psycholinguistics: implications for L2 instruction". *The Tenth LACUS forum 1983*. Eds. A. Manning, P. Martin and K. McCall. Columbia, SC: Hornebeam Press. 425-440.
- Lantolf, J. P. y A. Pavlenko. 1995. "Sociocultural theory and second language acquisition". *Annual Review of Applied Linguistics* 15: 108-24.
- Lantolf, J. P. y M. E. Poehner. 2004. "Dynamic assessment: Bringing the past into the future". *Journal of Applied Linguistics* 1: 49-74.
- Lantolf, J. P. y S. Thorne. 2006. *Sociocultural Theory and the Genesis of Second Language Development*. Oxford: Oxford University Press.
- Lantolf, J. P. y M. C. Yáñez. 2003. "Talking yourself into Spanish: Intrapersonal communication and second language learning". *Hispania* 86 (1): 97-109.

- Lave, J. y E. Wenger. 1991. *Situated Learning: Legitimate Peripheral Participation*. New York: Cambridge University Press.
- Long, M. 1996. "The role of the linguistic environment in second language acquisition". W. Ritchie y T. K. Bhatia Eds. *Handbook of Second Language Acquisition*. San Diego, CA: Academic Press. 413-468.
- McCafferty, S. 1998. "Nonverbal expression and L2 private speech". *Applied Linguistics* 19: 73-96.
- McCafferty, S, ed. 2004a. "Special Issue: Private and inner forms of speech and gesture and second language learning". *International Journal of Applied Linguistics* 14 (1).
- McCafferty, S. 2004b. "Space for cognition: gesture and second language learning. *International Journal of Applied Linguistics* 14 (1): 148-165.
- Mitchell, R. y F. Myles. 1998. *Second Language Learning Theories*. London: Arnold.
- Modern Language Journal*. 1994 Edición especial, vol. 78.
- Negueruela, E. et al. 2004. "The "private function" of gesture in second language speaking activity: a study of motion verbs and gesturing in English and Spanish". *International Journal of Applied Linguistics* 14: 113-147.
- Negueruela, E. y J. P. Lantolf. 2006. "Concept-based instruction and the acquisition of L2 Spanish". *The Art of Teaching Spanish. Second Language Acquisition from Research to Praxis*. Eds. R. Salaberry y B. Lafford. Washington D.C.: Georgetown University Press.
- Ohta, A. 2001. *Second language Acquisition Processes in the Classroom: Learning Japanese*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Platt, E. y F. B. Brooks. 1994. "The 'acquisition-rich environment' revisited". *Modern Language Journal* 78: 497-511.
- Poehner, M. E. 2007. Beyond the test: L2 dynamic assessment and the transcendence of mediated learning. *The Modern Language Journal* 91 (3): 323-340.
- Rebollo Catalán, M. A. 1999. "La teoría sociocultural aplicada al estudio de la televisión en el ámbito de la educación de personas adultas." Tesis doctoral, Universidad de Sevilla.
- Reeves, R. 2007. "El juego lingüístico multilingüe y la narración de identidad: evidencia de diarios de una estudiante de español". Tesina de M.A.T. Indiana University-Purdue University, Indianápolis.
- Roebuck, R. 1998. *Reading and Recall in L1 and L2: A Sociocultural Approach*. Stamford, CT: Ablex Publishing Corporation.
- Roebuck, R. 2000. "Subjects speak out: How learners position themselves in a psycholinguistic task". *Sociocultural Theory and Second Language Learning*. Ed. J. P. Lantolf. Oxford University Press. 79-95.
- Roebuck, R. y L. Wagner. 2004. "Teaching repetition as a communicative and cognitive tool: evidence from a Spanish conversation class". *International Journal of Applied Linguistics* 14: 70-89.
- Rogoff, B. 1990. *Apprenticeship in Thinking. Cognitive Development in Social Context*. New York: Oxford University Press.

- Rogoff, B. y J. Lave. (eds.) 1984. *Everyday Cognition: Its Development in Social Context*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Rommervelt, R. 1985. "Language acquisition as increasing linguistic structuring of experience and symbolic behavior control". *Culture, Communication, and Cognition*. Ed. J. V. Wertsch. Cambridge: Cambridge University Press. 183-204.
- Salaberry, R. y B. Lafford (eds.) 2006. *The Art of Teaching Spanish. Second Language Acquisition from Research to Praxis*. Georgetown University Press.
- Schneider, E. y L. Ganschow. 2000. "Dynamic assessment and instructional strategies for learners who struggle to learn a foreign language". *Dyslexia* 6: 72-82.
- Swain, M. y S. Lapkin. 1998. "Interaction and second language learning: Two adolescent French immersion students working together". *Modern Language Journal* 83 (3): 320-338.
- Tharp, R. y Gallimore, R. 1988. *Rousing Minds to Life. Teaching, learning and schooling in social context*. Cambridge: Cambridge University Press.
- VanPatten, B. 1996. *Input processing and grammar instruction*. New Jersey: Ablex.
- Vygotsky, L. S. 1978. "*Mind in Society: The Development of Higher Psychological Processes*". Eds. M. Cole, V. John-Steiner, S. Scribner, and E. Souberman. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Vygotsky, L. S. 1986. *Thought and Language*. Cambridge, MA: MIT Press.
- Wells, G. 1998. "Using L1 to master L2: A response to Antón and DiCamilla's Sociocognitive functions of L1 collaborative interaction in the L2 classroom". *Canadian Modern Language Review* 54 (3): 343-353.
- Wells, G. 1999. *Dialogic Inquiry. Towards a Sociocultural Practice and Theory of Education*. Cambridge University Press.
- Wertsch J. V. 1985. *Vygotsky and the Social Formation of Mind*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Wertsch, J. V. 1991. *Voices of the Mind: A Sociocultural Approach to Mediated Action*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Wertsch, J. V. 1998. *Mind as Action*. Oxford: Oxford University Press.
- Wood, D., Bruner, J. S. y Ross, G. 1976. "The role of tutoring in problem solving. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*" 17: 89-100.