

WOLFF, D. & LEGENHAUSEN, L. "Story board and communicative language learning". En SWARTZ, M. & YAZDANI, M. (eds.). *Intelligent tutoring systems for foreign language learners*. Springer. New York, 1992. Págs., 9-24.

## EL APRENDIZAJE DE UNA SEGUNDA LENGUA COMO COMUNICACIÓN: UNA PERSPECTIVA SOCIOCULTURAL<sup>1</sup>

James P. Lantolf  
The Pennsylvania State University

**INTRODUCCIÓN: La enseñanza de la Lengua como comunicación.**

1. La naturaleza histórica del desarrollo y la Zona de Desarrollo Próximo.
2. La ZPD y la enseñanza y evaluación de la lengua.
3. Interiorización e imitación.
4. Juego y desarrollo.

Conclusión.

BIBLIOGRAFÍA.

## INTRODUCCIÓN: LA ENSEÑANZA DE LA LENGUA COMO COMUNICACIÓN

Si tomamos en serio los argumentos expuestos por A. A. Leontiev (1981) en relación con el aprendizaje de una lengua extranjera o una segunda lengua, como profesores de lengua necesitaremos repensar la forma de entender el objetivo y el proceso en sí de enseñanza y aprendizaje de una lengua extranjera o una segunda lengua. Según Leontiev, un destacado psicólogo sociocultural, para una escuela psicológica que tenga sus raíces en los escritos de L. S. Vygotsky, el aprendizaje y la enseñanza de una lengua extranjera o una segunda lengua no consiste en aprender y enseñar los sonidos, el vocabulario y la gramática de dicha lengua, sino que se centra en la comunicación. Esta afirmación podría no parecer tan extraordinaria a prime-

<sup>1</sup> (Texto traducido por M<sup>a</sup> SAGRARIO SALABERRI RAMIRO)

ra vista, y estoy seguro de que la mayoría de los profesores e investigadores de segundas lenguas de hecho probablemente responderían a la afirmación de Leontiev diciendo algo parecido a: "Entonces, ¿Qué hay de nuevo en esto? Por supuesto que el fin último del aprendizaje y enseñanza de una lengua es la comunicación". Sin embargo, cuando miramos más detenidamente el marco teórico que subyace en la postura de Leontiev, nos damos cuenta de que realmente está argumentando a favor de una reconceptualización de lo que supone la enseñanza y el aprendizaje de lenguas.

Según la teoría sociocultural, la comunicación, es decir la actividad de hablar (que también incluye escribir), no se refiere a enviar y recibir información o expresar pensamientos, la visión que normalmente se adopta en lingüística y lingüística aplicada, sino que se refiere a la regulación, o como lo expresó Vygotsky (1997), la "mediación" de la actividad humana bien sea de naturaleza práctica o intelectual. Basando su pensamiento en la bien conocida noción de Marx del trabajo como la actividad humana fundamental que nos conecta con el mundo material de los objetos concretos y las relaciones humanas, Vygotsky propuso que la actividad del habla sirve para mediar nuestra relación con el mundo. Vygotsky reivindicó que los humanos por sí mismos tienen la capacidad no sólo de regular y transformar las circunstancias en las que vivimos, sino que también tienen la capacidad de regular sus propios procesos mentales, incluyendo la memoria, la atención, la planificación, la percepción, el aprendizaje y el desarrollo. Ninguna otra forma de vida, argumentó, tiene esta capacidad. Lo que nos otorga este tremendo poder sobre nuestras propias formas de vida es la actividad socialmente organizada que está mediada por el habla. De esta forma, la comunicación desde la perspectiva de Vygotsky supone mucho más que expresar pensamientos: Es el proceso mediante el que de hecho se completa el pensamiento, bien sea de naturaleza social o privada.

Si examinamos brevemente el ejemplo bien conocido de cómo funciona un arquitecto, tal y como propuso Marx, creo que la imagen será más clara. Para construir un edificio, un arquitecto debe diseñar primero un plano. Y lo que es aún más importante, el proceso de planificación no se puede y, con toda probabilidad, no se podría llevar a cabo en la mente del arquitecto. El arquitecto depende de artefactos construidos culturalmente, tales como papel y lápiz, u ordenadores, para diseñar el plano. Mientras lleva a cabo la actividad de planificación, el arquitecto dibuja líneas, las marca, las borra, etc. hasta lograr el objeto o proyecto final. Esta actividad es comunicación, sólo que en vez de

comunicar con otro interlocutor, el arquitecto está comunicándose consigo mismo. Es una comunicación entre un "yo" hablante y un "yo" que escucha. Sin embargo, la historia no termina con el plano, o al menos esperamos que no sea así. Si se va a construir un edificio real, se debe pasar el proyecto a un constructor que transforma el edificio simbólico en un objeto físico real. Entonces el arquitecto debe comunicar con el constructor a través del plano. De hecho, cuando el arquitecto está en la fase de planificación sin duda tiene en cuenta la necesidad de comunicar con el constructor; de este modo, el sentido de "el otro" está presente en la planificación de los arquitectos. De ahí que, aunque el arquitecto está aparentemente comunicándose consigo mismo mientras proyecta el edificio, al mismo tiempo está comunicando con una futura e imaginaria audiencia — el constructor. El fin de todo esto es demostrar no sólo que la comunicación es un proceso complejo y amplio, sino demostrar también que está conectada con una actividad específica de tipo práctico. No nos implicamos en la actividad de hablar por sí misma. La actividad material práctica siempre es, al menos en potencia, la fuerza impulsora que está detrás del habla o de cualquier actividad del lenguaje. Además, y esta fue una idea importante que Vygotsky aportó a la psicología, la comunicación no se restringe a las relaciones sociales, sino que también implica comunicación con uno mismo, o lo que se conoce como discurso o habla privada. Del mismo modo que mediamos, o regulamos, con otros a través del discurso social, podemos hacer lo mismo con el habla privada en lo que se refiere a nuestra propia actividad mental.

Si aceptamos la perspectiva expuesta anteriormente, la enseñanza y aprendizaje de una lengua segunda o extranjera supone mucho más que dominar los sonidos, gramática y vocabulario y, además, supone mucho más que desarrollar la capacidad de enviar y recibir información, visión que normalmente se da de la comunicación. Según la teoría sociocultural, aprender una lengua supone desarrollar la capacidad para participar en la actividad reguladora intra-personal e interpersonal que forma parte de la actividad práctica dirigida a un objetivo concreto.

## 1. LA NATURALEZA HISTÓRICA DEL DESARROLLO Y LA ZONA DE DESARROLLO PRÓXIMO

Junto a la visión de la comunicación expuesta anteriormente, Vygotsky también hizo la aportación crucial de que todo desarrollo es histó-

rico por naturaleza y avanza desde lo social a lo personal o psicológico. Esta visión es opuesta a la forma piagetiana común de ver las cosas, en la que el individuo es primero un ser psicológico y después se desarrolla como ser social. En este aspecto, Vygotsky propuso su famosa ley del desarrollo conducente al aprendizaje, que esencialmente manifiesta que cada forma de pensamiento específicamente humano aparece dos veces, primero entre personas en el plano social o intermental, y después en el plano personal o intramental a medida que el individuo se adueña de sus propio pensamiento y formas de comunicación que surgieron entre los individuos. Vygotsky denominó "zona de desarrollo próximo" al espacio en el que tiene lugar el desarrollo conducente al aprendizaje. En la ZDP, los individuos pueden realizar cosas que van más allá de lo que le permite la habilidad que poseen en un momento determinado, porque justamente en ese espacio pueden ser ayudados por otras personas y artefactos (por ejemplo, ordenadores, libros) creados por otros en distintos momentos o lugares. De hecho, se puede concebir la cultura como el legado de artefactos que heredamos de nuestros antepasados, que hacemos nuestros, los transformamos y pasamos a la siguiente generación.

La ZDP constituye un camino extremadamente poderoso para pensar en la relación entre profesores y alumnos en el contexto del aula. En enfoques más tradicionales de la práctica educativa, asumimos que los alumnos necesitan estar preparados para aprender algo antes de que se lo podamos enseñar. Vygotsky rechaza esta forma de pensamiento sobre el punto de encuentro entre alumnos y profesores y argumenta que a los alumnos se les prepara para aprender mediante la instrucción. Sin embargo, es necesario reconceptualizar la enseñanza como una actividad social en la que los alumnos y el profesor o los alumnos entre sí colaboran y se ayudan unos a otros para realizar juntos lo que no pueden hacer por separado como individuos. Es precisamente en estas actividades de colaboración, socialmente mediadas, en las que los alumnos pueden apropiarse y hacer suyo lo que ocurre entre ellos mismos y los demás. Vygotsky denomina "interiorización" a este proceso de hacer algo propio. Más importante aún es la idea de que la interiorización es un proceso transformador en vez de un proceso de copia y constituye una fuente fundamental de innovación y creatividad, particularmente en el caso de los niños. Desgraciadamente, a medida que maduramos hacia la vida adulta, normalmente perdemos esta capacidad para transformarnos a nosotros mismos y nuestro mundo, particularmente bajo la influencia del contexto educativo tradicional y su dogma de "lograr la respuesta correcta", es decir,

la respuesta determinada por otros que suelen distar mucho de nosotros en tiempo y espacio.

En lo que se refiere a la enseñanza y aprendizaje de la lengua, una consecuencia de la cultura de la "respuesta correcta" es la consideración del lenguaje como una serie de reglas y hechos que de alguna manera se han de memorizar y recordar después en tareas a las que denominamos pruebas. Se supone que si los alumnos muestran dominio de las reglas y hechos, podrán usarlos cuando salgan de la clase y participen en interacciones sociales en las que han de utilizar la nueva lengua. Sin embargo, en la infancia las circunstancias son bastante diferentes. Nuestras comunidades nos dejan participar como si fuésemos comunicadores totalmente competentes mucho antes de que podamos funcionar como seres lingüísticos maduros. Al tratar a los niños como si fueran comunicadores totalmente competentes, en realidad se convierten en comunicadores totalmente competentes. En otras palabras, para llegar a ser un comunicador competente uno debe ser considerado de ese modo en ausencia de tal competencia. Parafraseando a Vygotsky, se le debe permitir al niño que actúe con una cabeza superior a la que posee en el momento. ¿Cómo es esto posible? Es posible porque otros miembros de la comunidad a la que pertenece el niño, normalmente los padres aunque no siempre, realizan con él lo que no puede hacer solo. Esta actividad de realizar cosas con y para otros es la que tiene lugar en la ZDP.

## 2. LA ZDP Y LA ENSEÑANZA Y EVALUACIÓN DE LA LENGUA

Si llevamos la ZDP a la clase de lengua, se producen varias consecuencias pedagógicas importantes. La primera es que si nuestro objetivo es ayudar a los alumnos a ser comunicadores en su segunda lengua (utilizando nuestra definición de comunicación como mediación), entonces nuestra pedagogía debe ver a los alumnos como vemos a nuestros niños — como comunicadores — y brindándoles la oportunidad de comunicar a pesar de que no lo puedan hacer solos. Estas oportunidades deben venir acompañadas de ayuda dirigida a la realización con los alumnos de actividades que no pueden realizar solos. La ayuda puede ser proporcionada por los profesores o por otros alumnos. Una segunda consecuencia es que debemos abandonar la distinción tradicional entre enseñar y evaluar. En la ZDP, desarrollo y evaluación del desarrollo son inseparables. Profundizaré en este aspecto importante un poco más detalladamente.

Dado que la ZDP es el espacio de actuación en el que el aprendizaje conduce al desarrollo, es un espacio orientado hacia el futuro y no hacia el pasado, como ocurre en los métodos de evaluación tradicionales. El espacio de actuación que constituye la ZDP es el espacio que determina lo que un individuo, o en realidad un grupo de individuos (como una clase de lengua), puede hacer solo y lo que ese mismo individuo o grupo pueden hacer con ayuda. Lo que la persona o grupo pueden hacer solos se considera su desarrollo histórico y lo que pueden hacer con ayuda se considera su desarrollo futuro, o lo que al fin podrán lograr una vez que interioricen la ayuda y la hagan suya. Desde esta perspectiva, cualquier prueba que evalúe únicamente lo que un alumno es capaz de hacer solo, como se ha hecho tradicionalmente en las clases de lengua, no presenta una imagen completa del alumno ya que no contempla el futuro, es decir, lo que el alumno es capaz de hacer con la mediación de otra persona o un artefacto (ver Johnson, 2001; Lantolf y Frawley, 1988). Descubrir lo que un alumno puede hacer con ayuda es, para Vygotsky, la instrucción. El desarrollo surge de esto a medida que la persona, o incluso el grupo, se apropia de la ayuda y la hace suya. Desde esta perspectiva, la enseñanza, el aprendizaje, la evaluación, y el desarrollo son inseparables y están unidos necesariamente.

### 3. INTERIORIZACIÓN E IMITACIÓN

Un área de creciente interés en la investigación sociocultural y el aprendizaje de una segunda lengua en el contexto del aula se centra en la interiorización. Como he dicho, es en la interiorización donde lo social, lo que una persona puede realizar con ayuda, se convierte en personal, o lo que el individuo puede hacer independientemente. Sin embargo, no debemos olvidar que la actividad independiente siempre revelará sus orígenes sociales, desde una perspectiva histórica o genética. Además, independencia también significa que la persona puede volver a contextualizar una habilidad y, de este modo, entender cómo usar tal habilidad en una amplia gama de circunstancias.

El concepto de *imitación* está estrechamente relacionado con el de *interiorización*. A primera vista, podría parecer que la imitación es un concepto problemático para cualquier teoría que desee evitar demandas de conductismo. Sin embargo, Vygotsky propuso una forma de entender la imitación distinta a nuestra interpretación habitual. La imitación para Vygotsky

(1997) no es una copia o una repetición del comportamiento de alguien, sino que en potencia es una transformación de lo que ocurre mientras se realiza. Una actividad mediada socialmente en la medida en que la persona la hace suya. Según Tomasello (1999), los seres humanos son la única especie capaz de imitar, en el sentido transformador del término. Es la imitación durante la interiorización la que conduce a la innovación. En particular los niños son imitadores eficaces y, en consecuencia, su actividad de intentar imitar las actividades socialmente aprobadas en las que participan con otras personas, incluyendo sus padres, suele producir como resultado una transformación de dicha actividad.

Un campo especialmente interesante en el que frecuentemente observamos la innovación del niño es el lenguaje. Los niños son especialmente eficaces experimentando con la lengua de distintas formas. De este modo, un padre podría decir algo así a un niño cuando lo prepara para irse a la cama por la noche: "Put on your pajamas". A lo que el niño responde: "Put on, put off, put on, put off your pajamas". En el inglés adulto, por supuesto, "put off" se considera un lenguaje inadecuado en este contexto y, con toda certeza, si nuestros alumnos de inglés como lengua extranjera lo dijese, probablemente les indicaríamos su error. Sin embargo, lo que resulta de interés aquí es que una parte importante del aprendizaje de la lengua como comunicación conlleva jugar con las formas y los significados ofrecidos por la comunidad a la que uno pertenece.

### 4. JUEGO Y DESARROLLO

El juego en general es una actividad crítica en el desarrollo del niño/as que Vygotsky con frecuencia enfatizó en sus escritos<sup>1</sup>. En el juego, tanto si es con el lenguaje, o con cualquier otra actividad, los niños se comportan más allá del nivel de habilidad que poseen en el momento. En esencia, la actividad lúdica es una zona de desarrollo próximo en la que el niño actúa con "una cabeza superior a la que posee en el momento". En relación con el lenguaje, la importancia del juego no se puede enfatizar lo suficiente, porque al jugar con el lenguaje los niños se llegan a entenderse a sí mismos como creadores de significado y como individuos que controlan uno de los artefactos

mediadores más generalizados y significativos que la cultura pone a su alcance. Desgraciadamente, a medida que los niños se convierten en adultos, su comunidad, en particular las escuelas, conspira para forzarles a atenerse a una serie de normas o criterios y, en consecuencia, la mayoría de nosotros perdemos la capacidad para implicarnos en la actividad transformadora, no sólo con el lenguaje sino también con otras formas de vida?

En un artículo anterior<sup>3</sup>, argumenté que el estudio de otra lengua cuando somos adultos puede proporcionar a los individuos la oportunidad de experimentar la libertad de jugar con el lenguaje y crear nuevos significados de un modo que la mayoría de nosotros sería incapaz de hacer en nuestra primera lengua. Recientemente, Belz (2002) ha demostrado de forma concreta que es realmente posible volver a despertar la capacidad de los adultos para participar en la actividad lúdica como parte del proceso de aprendizaje de una segunda lengua pidiendo a sus alumnos que produjeran ensayos escritos que les estimularon a cambiar de una lengua a otra, tanto si era su L1, L2, L3. En sus ensayos, los alumnos de Belz manifestaron una actividad lúdica con reminiscencias infantiles. Kramsch (2000) en una actividad de expresión escrita en el aula con alumnos de inglés como segunda lengua en el contexto de una universidad en Estados Unidos, demostró que es posible que los adultos desarrollen un entendimiento de sí mismos como seres que construyen significados a través de una segunda lengua si el objeto de una lección no se centra en la producción de formas correctas gramaticalmente, sino en los significados que resultan relevantes personalmente.

*agency??*

<sup>2</sup> NEWMAN, F y HOLZMAN, L. 1996.  
<sup>3</sup> LANTOLF, J. P. 1993. Págs., 220-223.

## CONCLUSIÓN

Este breve análisis de la teoría sociocultural y su potencial pertinencia para la clase de una lengua segunda o extranjera no pretendía ser una presentación de "cómo hacer"; su objetivo era mas bien suscitar nuestra reflexión sobre una forma de conceptualizar la comunicación humana muy distinta a la forma habitual en que los lingüistas y otros profesionales del lenguaje nos han instruido para pensar en la comunicación. Si entendemos la comunicación no como la expresión de significado sino como la creación de significado y permitimos a los aprendices de una lengua que participen en esta actividad, las prácticas pedagógicas, incluida la evaluación, necesitan cambiar. Desde una perspectiva sociocultural, aprender una lengua, bien sea la primera u otras adicionales, no consiste en producir formas correctas, sino en desarrollarse como persona que puede crear significados personalmente relevantes mediante la lengua adicional. De hecho, considerando lo que dije anteriormente sobre las diferencias entre los niños y los adultos en relación con el juego y la transformación, bien podría ocurrir que una lengua adicional pueda proporcionar una especie de segunda oportunidad a los adultos para experimentar lo que es ser creativo semánticamente y no estar forzado por las formas de significado aprobadas socialmente. En esencia, aprender una lengua adicional puede ofrecer a los adultos la oportunidad de "pintar" en una lengua, algo que no suelen hacer en su lengua materna.

*creativitat!*

## BIBLIOGRAFÍA

- BELZ, J. "The myth of the deficient communicator". *Language Teaching Research*, 6. 2002. Pág., 59-82.
- JOHNSON, M. *The Art of Non-conversation. A Reexamination of the Validity of the Oral Proficiency Interview*. Yale University Press. New Haven, CT, 2001.
- KRAMSCH, C. "Social discursive constructions of self in L2 learning". En LANTOLF, J. P. (Ed.). *Sociocultural Theory and Second Language Learning*. Oxford University Press. Oxford, 2000. Págs., 133-154.
- LANTOLF, J. P. *Sociocultural theory and the second-language classroom: The lesson of strategic interaction*. En ALATIS, J. E. (Ed.). *Georgetown University Roundtable on Languages and Linguistics 1993. Strategic Interaction and Language Acquisition: Theory, Practice, and Research*. Georgetown University Press. Washington, D. C., 1993. Págs., 220-233.
- LANTOLF, J. P. y FRAWLEY, W. "Proficiency: Understanding the construct". *Studies in Second Language Acquisition*, 10. 1988. Págs., 181-196.
- LEONTIEV, A. A. *Psychology and the Language Learning Process*. Pergamon Press. Oxford, 1981.
- NEWMAN, F. y HOLZMAN, L. *Unscientific Psychology. A Cultural-Performatory Approach to Understanding Human Life*. Westport, CT: Praeger. 1996.
- TOMASELLO, M. *The Cultural Origins of Human Cognition*. Harvard University Press. Cambridge, MA, 1999.
- VYGOTSKY, L. S. *Mind in Society. The Development of Higher Mental Psychological Processes*. Harvard University Press. Cambridge, MA, 1978.
- VYGOTSKY, L. S. *The Collected Works of L. V. Vygotsky. Volume 1. Problems of General Psychology. Including the Volume Thinking and Speaking*. Plenum Press. New York, 1997.