

GRAMÁTICA O COMUNICACIÓN EN LA ENSEÑANZA DEL ELE EN JAPÓN:
LA ZONA DE DESARROLLO PRÓXIMO DE VYGOTSKY
COMO ENFOQUE INTEGRADOR

Arturo Javier ESCANDÓN GODOY
aeg@nakamachi.com

Introducción

La noción de *zona de desarrollo próximo* (ZDP) concebida por Vygotsky y las aproximaciones post-vygotskianas (sociocultural y la teoría de la actividad) a la enseñanza permiten entender mejor la estrecha relación existente entre los conceptos cotidianos y los conceptos científicos. En Japón, el dominio de los primeros es asunto que compete fundamentalmente a la clase de comunicación, y el de los segundos, a la clase de gramática. Sin embargo, esta división curricular y de trabajo omnipresente en la enseñanza terciaria japonesa es arbitraria, una división más entre muchas posibles, pero tal vez menos viable en la actualidad ante las nuevas demandas a las que está expuesto el sistema educativo. La instrucción en la ZPD exige un movimiento doble que va del planteamiento de un problema que resulte real a los estudiantes (situado) al trabajo sobre un grupo de conceptos centrales de un dominio temático. En otras palabras, el desarrollo se obtiene mediante el movimiento constante entre estos dos tipos de conceptos. En el presente trabajo se analizan los métodos de enseñanza del español implícitos en varios libros de texto y referencia a la luz de la ZPD y se proponen actividades tendentes a reforzar el movimiento ‘abajo-arriba’ (de los conceptos cotidianos a los científicos) tanto en clases de español comunicativo como en aquellas de gramática, lo cual podría calificarse como el movimiento faltante. Finalmente, el análisis de la instrucción usando la noción de ZPD sirve para debatir nuevamente los tres grandes temas de la enseñanza de lenguas: la relación L1-L2, la opción por la enseñanza/adquisición explícita o implícita, y el dilema de los códigos comunicativos (formal o comunicativo).

Gramática y comunicación: una división arbitraria

La enseñanza del español –así como un buen número de otras lenguas extranjeras– en el sistema educativo terciario japonés, ha tenido como foco importante de debate la disyuntiva de si hacer hincapié en la enseñanza de la gramática o en el aprendizaje de competencias comunicativas. A las diferencias teóricas entre los que propugnan una enseñanza que se haga cargo explícitamente de la relación entre la lengua materna (L1) y la lengua extranjera (L2) o aquellos que prefieren la enseñanza solo en la L2, se añaden razones estructurales que hacen que el sistema se haya venido reproduciendo sin mayor variación durante las últimas dos décadas.

En primer lugar, ha existido en la universidad japonesa una escuela lingüística muy

poco dada a indagar en la sociolingüística, en la lingüística aplicada o en la pedagogía, demasiado apegada al método gramática-traducción a la hora de enseñar español como lengua extranjera (Nakai, 1997). Esta escuela, además, ha empleado la enseñanza y aprendizaje de la lingüística como mecanismo de selección de estudiantes prometedores con el fin de reproducirse a sí misma en el seno universitario, en particular en aquellas instituciones en que el español tiene grado de licenciatura. Dicho de otra manera, los estudiantes que consiguen cierto nivel de maestría en lingüística pueden acceder a los cargos facultativos con el apoyo de sus mentores. La creciente influencia del español en el ámbito económico, su popularidad y enseñanza masiva a estudiantes que no persiguen una carrera académica, no obstante, ha puesto a los docentes de la escuela lingüística en una especie de situación esquizofrénica: enseñar a un tiempo para las masas y para la elite, los futuros profesores universitarios de español. Las exigencias actuales por un tipo de cambio volátil –para emplear la teoría bourdesiana de libremercado cultural (Bourdieu, 1998)– que el *campo* del mercado laboral y el *campo* político han impuesto sobre el campo de las organizaciones universitarias, reduciendo el valor de cambio de la lingüística en tanto que disciplina académica y sobrevalorando la adquisición de competencias comunicativas en tanto que conocimiento práctico, han determinado un replanteamiento de la enseñanza de la lingüística para las masas, aunque no ha eliminado la reproducción del uso del método de gramática-traducción.

Esta división del trabajo en dos bandos de docentes muy claramente establecidos tiene enormes repercusiones pedagógicas. En primer lugar, las dicotomías competencia lingüística/competencia comunicativa, en lo más abstracto, y clase de gramática española/clase de español comunicativo, en lo más concreto, se basan en el mejor de los casos en un concepto doble de lo que es la proficiencia (competencia lingüística y competencia comunicativa), y en el peor, en un concepto único, tal como el que propugnaba Oller (1976) con su concepto de *expectativas basadas en la gramática* (grammar-based expectancies) o *gramática expectativa* (expectancy grammar), según el cual tanto el uso receptivo del lenguaje (el oír y el leer) como el productivo (el hablar y el escribir) es anticipado o planeado desde la gramática, y, en el caso de la educación terciaria japonesa, solo aderezado de prácticas comunicativas que en muchos casos son vistas como meramente *motivacionales*. En otras palabras, la ideología subyacente es bien la existencia de dos campos o categorías diferenciados, más o menos interdependientes pero autónomos (enseñar para la adquisición de la competencia lingüística o para la adquisición de la competencia comunicativa), o bien el enmarcar la competencia comunicativa en la lingüística.

No obstante, la dialéctica vygotskiana del desarrollo pondrá de relieve, como veremos más adelante, la fragilidad de este tipo de construcciones y la arbitrariedad de la división categórica entre los conceptos más abstractos y los más concretos. La noción de códigos pedagógicos de Bernstein (1996), por otra parte, ayuda a entender cómo el aparato pedagógico tiende a reproducir cierta categorización del conocimiento o temas curriculares

(i.e., gramática, comunicación) y ciertas formas de relación social al interior de las mismas (prácticas pedagógicas), con lo cual se reproducen formas de transmisión específicas.

La gramática, subordinada

Sería muy largo analizar las distintas teorías de proficiencia lingüística que existen hoy en día, las cuales van de lo más abstracto a lo más concreto y de lo uniconceptual a lo multiconceptual. Lo importante es señalar que el paradigma históricamente hegemónico –el de considerar la lengua únicamente como sistema gramatical– ha sido trocado y tiene hoy por centro a la comunicación. Stern (1983), al analizar históricamente el concepto de proficiencia, ya señalaba hace dos décadas:

Un grupo de conceptos define proficiencia como *contenido lingüístico*. Mientras que hasta 1970, aproximadamente, la fonología, el vocabulario y la gramática han predominado, las definiciones más recientes de proficiencia incluyen la semántica, el discurso y elementos sociolingüísticos (...) La proficiencia se expresa hoy en día enfáticamente en términos comunicativos y no meramente lingüísticos (i.e., gramaticales). Pero al definir los aspectos lingüísticos de la proficiencia algunos autores recientes (por ejemplo Canale y Swain, 1980) hacen mucho hincapié en que el acento en la comunicación *no* significa que se ignore el componente gramatical de la proficiencia.

(Stern, 1983, p. 347)¹

Este cambio de perspectiva que pone el estudio del sistema gramatical al servicio de la competencia comunicativa, como señala Stern, ha sido recogido en los enfoques más recientes. Uno de los casos más importantes de la última década, aparte de la temprana acogida de este cambio paradigmático en América del Norte (Cárdenas, 2005), ha sido la elaboración en Europa de un marco común de referencia, el cual es un esfuerzo notable por la unificación de criterios y directrices para el aprendizaje, enseñanza y evaluación de lenguas. Respecto precisamente de la competencia comunicativa y del cambio de enfoque en cuestión, el *Marco* expresa lo siguiente:

Se puede considerar que la competencia comunicativa comprende varios componentes: el lingüístico, el sociolingüístico y el pragmático. Se asume que cada uno de estos componentes comprende, en concreto, conocimientos, destrezas y habilidades. Las competencias lingüísticas incluyen los conocimientos y las destrezas léxicas, fonológicas, sintácticas, y otras dimensiones de la lengua como sistema, independientemente del valor sociolingüístico de sus variantes y de las funciones pragmáticas de sus realizaciones.

(Consejo de Europa, 2002, p.13)

¹ Todas las citas de obras en lengua inglesa han sido traducidas por el autor del presente artículo. *N. de la A.*

El *Marco*, por tanto, califica la gramática (“la lengua como sistema”) como un componente de la competencia comunicativa, pero también expresa que este conocimiento tiene un dominio independiente de las variantes sociolingüísticas y las realizaciones pragmáticas. El estructuralismo, en tanto que método analítico, indica que la relación entre las realizaciones y el sistema es parte de una dialéctica cuyos términos (*lengua y habla; competencia y actuación*, por ejemplo) *se presuponen mutuamente*. No se trata aquí de analizar los actos de habla desde la lengua o las actuaciones desde la competencia, cuestión sumamente criticable a la hora de establecer el campo de la producción lingüística (Bourdieu, 1990) sino que la enseñanza del sistema lingüístico cumpla una función de economía pedagógica y de estímulo al desarrollo. Expresado de otra manera, la lengua como sistema goza de una autonomía que puede ser útil en la labor pedagógica.

Negueruela y Lantolf (en prensa), por otra parte, constatan que la falta de control sobre aspectos gramaticales de la L2 que demuestran los estudiantes que han pasado por programas que hacen hincapié en la comunicación ha reavivado el interés en la enseñanza de la gramática. No es el caso de la enseñanza terciaria japonesa, pero refleja una tendencia por cuestionar ciertas prácticas basadas en parte, aunque quizás no fundamentadas completa o apropiadamente, en el enfoque comunicativo.

Los docentes, según la concepción de la proficiencia lingüística contenida en el *Marco* deberían hacerse cargo de estimular la adquisición por parte de los estudiantes de la competencia comunicativa, lo cual implica la adquisición de (a) cierto conocimiento tácito de la gramática, transmitida implícitamente en los actos concretos de habla presentados como modelos en clase o por medio de la propia producción lingüística de los estudiantes; (b) cierto conocimiento explícito de los conceptos gramaticales y del sistema lingüístico; y (c) cierta competencia pragmática, sociolingüística y metacognitiva.

Conceptos cotidianos y conceptos científicos

La división gramática-comunicación, no obstante, puede resultar provechosa si se trabaja dentro de lo que Vygotsky denomina *zona de desarrollo próximo* (ZDP). Es un concepto muy complejo dentro del cuerpo teórico vygotskiano, el cual analizaremos principalmente desde el punto de vista de los dos sistemas conceptuales sobre los que se basan la gramática y la comunicación en su nivel más básico: los conceptos científicos y los conceptos cotidianos o espontáneos, respectivamente.

La ZDP es una de las metáforas más relevantes de la teoría denominada *socio-histórica*, de la cual Vygotsky es el gran propulsor². Sin embargo, para efectos de situar el cuerpo teórico vygotskiano dentro de las trayectorias teóricas que la han sucedido

² Para una introducción general a Vygotsky referida a la pedagogía, recomiendo leer en español a Harry Daniels (2003), *Vygotsky y la pedagogía*, Barcelona: Editorial Paidós, y en japonés, de reciente traducción, Harry Daniels (2006), *ヴィゴツキーと教育学 Vygotsky and Pedagogy* [Vygotsky-to-Kyouikugaku] (K. Yamazumi y F. Hiruma, traductores), Osaka: Kansai University Press.

y que se inspiran en ésta, y en particular las trayectorias de investigación de la lingüística aplicada que se han inspirado en el trabajo teórico de Vygotsky, optamos, al igual que Thorne (2005), por inscribirnos dentro de lo que se ha venido llamando la *teoría sociocultural* y en la *teoría de la actividad* (Activity Theory), de desarrollo más reciente. Asimismo, coincidimos con Thorne al entender la teoría sociocultural como lo hace Wertsch (1995): “La meta de la investigación sociocultural es comprender por una parte la relación entre el funcionamiento mental humano y, por otra, el ambiente cultural, histórico e institucional” (p. 56).

Según Wertsch (1985), “Vygotsky introdujo la noción de ZDP como parte de un esfuerzo para tratar dos problemas prácticos de la psicología educativa: la evaluación de las habilidades intelectuales del niño y la evaluación de las prácticas instructivas” (p. 67). Vygotsky define la ZDP como:

[...] la distancia entre el nivel de desarrollo real, determinado por la resolución independiente de problemas, y el nivel de desarrollo potencial, determinado por medio de la resolución de problemas bajo la guía de un adulto o en colaboración con compañeros más capaces.

(Vygotsky, 1978, p. 86)

Distingue claramente, además, entre el aprendizaje espontáneo y aquel que se desarrolla en la escuela y que implica fundamentalmente la adquisición de sistemas conceptuales que no pueden ser adquiridos de manera espontánea.

La diferencia fundamental entre el problema que incorpora conceptos cotidianos y aquel que incorpora conceptos científicos es que el niño resuelve este último con la ayuda del profesor (...) en un problema que incorpore conceptos cotidianos, él debe hacer volitivamente algo que hace con facilidad de manera espontánea.

(Vygotsky, 1987, p. 216)

En la teoría de la adquisición de lenguas secundarias, la diferencia entre la solución de uno y otro tipo de problemas ha sido parte del debate sobre los códigos (formal o comunicativo), es decir, la enseñanza puede ser analítica o depender de la transmisión tácita. No es un tema privativo de la enseñanza de lenguas. El tema es abordado por Bernstein (1996, p. 159) desde una perspectiva sociológica amplia y sobre cualquier práctica pedagógica en su teoría de las estructuras del conocimiento y los discursos pedagógicos. Sin embargo, es fácil olvidarse de que los dos tipos de problemas se intersectan, puesto que tanto los conceptos cotidianos como los científicos son interdependientes por cuanto cumplen un papel mediador de las actividades mentales. Sobre esta interdependencia, Hedegaard señala:

La mayoría de los niños de cinco o seis años de edad pueden entender la relación entre hermano, hermana, madre, padre, tío, tía. Este entendimiento se basa en experiencias concretas con sus propias familias. Por el contrario, la explicación de la materia se basa en la exposición de la definición general de los conceptos. En la clase, el niño aprende las relaciones lógicas entre los conceptos de la materia, pero para que se vuelvan funcionales en la actividad del niño, el movimiento de estos conceptos de la materia debería ir hacia lo inmediato y espontáneo mediante la combinación con las experiencias que el niño tiene en el dominio que los conceptos de la materia abarcan.

(Hedegaard, 2002, p. 41)

Como si se refiriera al tema del presente trabajo y al debate en torno a los aspectos centrales del aprendizaje de una lengua secundaria, Daniels (2001) señala que como consecuencia de la perspectiva dualista no siempre se repara en la interdependencia entre el desarrollo de los conceptos científicos y los conceptos cotidianos:

Vygotsky argumentaba que el pensamiento sistemático, organizado y jerárquico que él asociaba con los conceptos científicos se empotra gradualmente en los referentes cotidianos y, por tanto, alcanza un sentido general en la riqueza contextual del pensamiento cotidiano. Vygotsky, por tanto, presentaba un modelo de la relación entre conceptos científicos y cotidianos interconectado. Vygotsky estaba presto a indicar la fortaleza relativa de ambos ya que ambos contribuían mutuamente.

(Daniels, 2001, p. 53)

Hedegaard (2002) también repara en la estrecha interrelación entre contenido y estructura, pero estima que es necesario redefinir o recontextualizar las nociones vygostkianas de *conceptos científicos* y *conceptos cotidianos*.

Los conceptos del conocimiento científico de Vygotsky han de reformularse en una concepción más diversa, según se esboza en la conceptualización de diferentes formas de conceptos de las materias (empíricos, narrativos y teóricos). Sin embargo, si se interpreta su idea principal en relación a esta diversidad, su argumento principal, que el conocimiento científico debería hacer hincapié en la interdependencia entre contenido y estructura y el sistema en el que se organizan los conceptos científicos, es aún muy importante.

(Hedegaard, 2002, p. 40)

Con el fin de zanjar el problema terminológico y evitar la asociación única del término *científico* con las ciencias llamadas exactas, Negueruela y Lantolf (en prensa) optan por el uso del término *conceptos teóricos* para referirse al término *conceptos científicos* acuñado por Vygotsky. Nosotros, no obstante, continuaremos empleando el término original, para

evitar confusiones, puesto que aquí recogemos distintas fuentes.

Enseñando gramática, enseñando comunicación

Si aplicamos la teoría de *códigos pedagógicos y modalidades de práctica* de Bernstein (1996, pp. 3-24), todo indica que existe una *clasificación fuerte* entre las materias curriculares *gramática* y *comunicación*. Son materias lo suficiente aisladas entre sí (la metáfora de Bernstein es espacial), en cuya transmisión se desarrollan y reproducen formas legítimas de comunicación diferenciadas, i.e., hay formas legítimas de enseñar gramática y lo mismo ocurre con la enseñanza de la comunicación. Esta clasificación fuerte, sus límites, y las modalidades de práctica requieren de un estudio pormenorizado, referido fundamentalmente a las prácticas pedagógicas concretas que se desarrollan en el aula, para entender su formación y reproducción. Por lo pronto, y ante la imposibilidad de llevar a cabo tan minucioso examen, nos ocuparemos de algunas de las *herramientas* que se emplean en la enseñanza de una y otra materia: las obras de referencia, los manuales y, principalmente, los libros de texto o métodos de estudio. Se trata de una revista informal de estos materiales y de las actividades que suponen o proponen con el fin de analizar la relación entre los conceptos científicos y los cotidianos y los movimientos en la ZDP.

Los métodos japoneses de español

A primera vista resaltan en Japón dos tipos de métodos bien determinados para el nivel umbral: (a) los métodos publicados en Japón, escritos principalmente por japoneses a título individual o en colaboración o con la participación en segundo término de extranjeros, y (b) los métodos publicados en España, escritos principalmente por equipos de trabajo de editoriales especializadas. Los primeros se emplean fundamentalmente en la clase de gramática y los últimos en la clase de comunicación.

Existe además una zona indeterminada compuesta por aquellas obras publicadas en Japón por colaboradores japoneses o extranjeros de más difícil clasificación, puesto que se basan en metodologías muy variadas. En cualquier caso, pareciera existir cierto consenso tácito en que una obra será empleada en la enseñanza de una clase de gramática si sus autores principales son japoneses y pertenecen a cierta escuela o tradición y en una de comunicación si sus autores principales son extranjeros.

Se advierte que los métodos publicados por japoneses en Japón, salvo algunas excepciones, se organizan en general en torno a la exposición del sistema lingüístico, con lo cual se emplean profusamente los conceptos gramaticales del español en japonés. Por lo mismo, los conceptos cotidianos, es decir aquellos de las realizaciones pragmáticas, entran en juego fundamentalmente en función de la exposición gramatical. Esto implica que es normal que se utilicen múltiples campos semánticos a la vez tanto en los contenidos expositivos como en los ejercicios prácticos y no sea extraña la doble inmersión funcional, i.e., se enseñan a un tiempo dos o más funciones comunicativas o gramaticales.

La articulación gramatical de la obra hace que en tan solo unos pocos fragmentos los

estudiantes estén expuestos a campos semánticos muy variados (*japonés, español; blanca, negras; grande, pequeños; amable; importante; cansado, enferma*) cuya exposición continua solo se puede hacer usando el japonés o consultando asiduamente un diccionario bilingüe, pero tal profusión, al mismo tiempo, no asegura la exhaustividad léxica con objetivos comunicativos. No es raro que estos libros de texto excluyan los adjetivos de nacionalidad de más frecuencia comunicativa, tales como los referidos a las nacionalidades hispanoamericanas, pero sí incluyan otros que difícilmente sean requeridos en tales circunstancias, tales como *visigodo* o *amazónico*. Predominan, además, las construcciones de graduación alta: se presentan los sintagmas *ser + adjetivo* y *estar + adjetivo*, con lo cual se mete directamente al estudiante en el problema de la diferencia entre los verbos *ser* y *estar*.

Los conceptos de la materia suelen formar parte de la explicación de esquemas gramaticales y de la norma gramatical. Salvo en manuales de referencia (ver Nakaoka y Okihara, 2002) estrictamente referidos a la gramática, las explicaciones son sucintas y constituyen una pauta o guía para la orientación del profesor, quien, sin duda, deberá ampliar dichos contenidos en la clase. Por ejemplo, Nishikawa (2001), que en un esquema de la variación de género y número del adjetivo ha introducido los conceptos morfológicos de *variación, invariable, género, número, masculino y femenino*, explica que “se añade *a* a los gentilicios [masculinos] que terminan en vocal para formar el femenino: japonés > japonesa; español > española [...] La posición del adjetivo: como principio fundamental, va pospuesto al nombre: la casa blanca, las cajas negras; el río grande, los árboles pequeños” (p. 12). El caso de la apócope por adjetivos antepuestos en el grupo nominal (v.gr., *buen hombre, gran puente*) va en un recuadro en la página siguiente del texto. En otras palabras, con excepción de los manuales de referencia y las obras especializadas, estos libros de texto funcionan como pautas o guiones curriculares a ser puestos en escena y completados por los profesores.

Las actividades son de marcado corte estructural y cumplen la función de examinar el aprendizaje de la norma gramatical previamente demostrada. Rara vez se emplean en funciones facilitadoras de habilidades superiores y no se preocupan de aspectos tales como la verosimilitud o adecuación de los modelos a contextos comunicativos reales, i.e., no parecen provenir de corpus lingüísticos ni de realizaciones pragmáticas auténticas en entornos hispanohablantes ni son seleccionadas por criterios de frecuencia. Predomina la práctica individual y es muy poco frecuente que se incluyan prácticas en pareja o grupos. Las audiciones suelen ser lecturas monótonas de los diálogos o textos de lectura o pautas simples de pronunciación.

La organización y estructura de estos métodos parece ajustarse a la duración semestral o anual de los cursos de español en la universidad japonesa y a la frecuencia de las clases (una clase de hora y media a la semana, doce a catorce clases por semestre). Son textos que suelen rondar las 15 ó 20 lecciones y no superan las 100 páginas.

Por las características anteriores, el movimiento en la ZDP que predomina en estos

textos es de 'arriba a abajo'. La exposición de la estructura y norma gramaticales se realiza fundamentalmente haciendo uso de los conceptos de la materia. La dificultad recae en que los estudiantes apenas conocen realizaciones pragmáticas que les permitan asimilar la estructura morfosintáctica o deducir la norma. Se sitúan, por tanto, como receptores pasivos de unas normas que difícilmente pueden inferir.

Como en cualquier otra situación pedagógica, la enseñanza en conceptos hace que la graduación sea muy difícil por cuanto cada concepto entra en función en una red o sistema conceptual (*variable, invariable; significante, significado; masculino, femenino; pasiva, activa; tiempo, modo, aspecto*). Los conceptos se presuponen unos a otros y la puerta de entrada a estos, según Vygotsky, son precisamente los conceptos espontáneos, que sirven de mediadores de los conceptos científicos. En palabras de Vygotsky:

[...] Está el papel mediador que juega la lengua nativa y los conceptos espontáneos. Una palabra extranjera no se relaciona inmediatamente a su objeto sino a través de los significados ya establecidos en la lengua nativa; de modo similar, un concepto científico se relaciona a su objeto solo de una manera mediada, a través de conceptos previamente establecidos. Además, el papel mediador induce el desarrollo semántico del habla nativa y el desarrollo cognitivo de conceptos espontáneos.

(Vygotsky, 1986, p. 196)

En este caso, el punto de entrada son necesariamente las realizaciones lingüísticas y la instrucción primordialmente tácita en la L2, que proporcionan la parte concreta del sistema, y el natural contraste entre L2 y L1, apoyado en lo posible por el desarrollo y estudio explícito de sistemas conceptuales que repare en explicaciones conceptuales de buena calidad y que resulten funcionales, es decir, que ayuden a activar una práctica adecuada por parte de los estudiantes. A este respecto, la *pedagogía basada en conceptos* (concept-based pedagogy) o la instrucción *sistémico-teorética* (Systemic-Theoretical Instruction) (Lantolf y Thorne, 2006; Lantolf, 2006; Negueruela y Lantolf, en prensa) tienen mucho que aportar, sobre todo al movimiento 'arriba-abajo' en la ZDP.

La falencia fundamental de los métodos japoneses de español es el apego exacerbado de la instrucción al uso de los conceptos de la materia sin que haya un tratamiento adecuado de estos en lo que se refiere tanto a la estructura gramatical como a los razonamientos que explican la regla gramatical. Según Negueruela (2003) y Negueruela y Lantolf (en prensa), el aprendizaje de sistemas heurísticos (incompletos y asistemáticos) puede a la postre constituir un impedimento serio al aprendizaje, puesto que en ciertos contextos las reglas son incompatibles entre sí o la falta de claridad genera dudas irremediables.

Por otra parte, el aprendizaje de los modelos lingüísticos y conceptuales debe basarse en puestas en situación adecuadas, de manera tal que la instrucción no se convierta en un

ejercicio de verbalización de conceptos académicos desprovistos de un significado aprehensible. Vygotsky, aunque refiriéndose a la pedagogía infantil, apunta que este es un error pedagógico importante:

La experiencia pedagógica demuestra que la instrucción directa en conceptos es imposible. Es pedagógicamente infructífera. El profesor que intente usar este enfoque no consigue nada sino un aprendizaje inconsciente de palabras, un verbalismo vacío que estimula o imita la presencia de conceptos en el niño. Bajo estas condiciones, el niño aprende no el concepto sino la palabra, y esta palabra es adquirida por el niño mediante la memoria en lugar del pensamiento. Tal conocimiento acaba siendo inadecuado en cualquier aplicación significativa. Este modo de instrucción es el defecto básico de los modos de enseñanza verbales puramente escolásticos, los cuales han sido condenados universalmente. Substituye la maestría del conocimiento viviente por el aprendizaje de esquemas verbales vacíos y muertos.

(Vygotsky, 1987, p.170)

Según Negueruela y Lantolf (en prensa), una vez determinada la unidad mínima de instrucción (estos autores trabajan con el concepto de *aspecto* en la enseñanza del pretérito indefinido y el pretérito perfecto del español), la materialización de los conceptos constituye una etapa crítica en la búsqueda de la internalización de éstos por parte de los estudiantes y la posterior producción lingüística transpuesta en diferentes contextos. En su empleo de la teoría sociocultural en la enseñanza de lenguas secundarias, Negueruela y Lantolf (en prensa) señalan, basándose en Galperin, que es fundamental poner atención en las *herramientas* que actúan como mediadores de la actividad y del comportamiento. Por herramienta se entiende en la teoría sociocultural tanto el lenguaje, los signos en general, como los artefactos culturales (calendarios, cuadernos, esquemas, tiza, ordenadores, etcétera).

Para Gal'perin³, la enseñanza que impulsa el desarrollo se basa primero en ayudas materiales que puedan ser manipuladas por los estudiantes para representar las propiedades estructurales, de procedimiento, funcionales y de contenido del objeto de estudio (...). Modelos didácticos tales como los gráficos son a menudo la mejor opción para representar las propiedades de objetos instructivos sofisticados y complejos tales como los conceptos gramaticales.

(Negueruela y Lantolf, en prensa, p. 11)

Los métodos españoles de español

Los métodos publicados en España suelen organizarse en torno a metas y objetivos

³ En la transliteración del ruso al inglés, se emplean "Gal'perin" y "Galperin".

pragmáticos, aunque aún sobreviven algunos textos basados en objetivos nociofuncionales. Presentan situaciones concretas bastante verosímiles de cuyo dominio práctico se espera alcanzar cierta competencia gramatical más o menos implícita o al menos se pretende que el estudiante maneje algunos modelos lingüísticos y adquiera cierta competencia pragmática antes de tratar con la norma. En este sentido, los textos incluyen objetivos gramaticales y en muchos casos fonológicos y léxicos. No obstante, un número importante de métodos españoles relega los contenidos gramaticales a los apéndices, a modo de consulta. Estos suelen ser esquemas de la estructura y normas gramaticales muy lacónicos. Se parte de la producción lingüística, obviamente con apoyos, para llegar a la norma gramatical, la cual, en muchos casos, no es reforzada sino a criterio del docente o desplazada para su consulta suplementaria. Esta característica está siendo superada en las publicaciones más recientes (ver la nueva serie “Ven”, Castro et al., 2003), pero en modo alguno supera la enseñanza de sistemas heurísticos, de cuyos inconvenientes ya nos alertara Negueruela (2003) más arriba.

Es común que las lecciones partan por actividades facilitadoras, evitando usar los conceptos de la materia. En algunos casos se sustituyen conceptos gramaticales tales como *masculino* o *femenino* por los dibujos de un hombre y una mujer, evitando entrar en nociones lingüísticas. Estas actividades facilitadoras calzarán con otras centradas en la pragmática. Se nota un esfuerzo en los textos más recientes por graduar los contenidos pragmáticos de acuerdo con el marco común y el empleo de análisis de frecuencia para el caso de los campos semánticos. Además, la graduación tiende cada vez más a ser cíclica, es decir, las unidades posteriores refuerzan y amplían las destrezas supuestamente ya adquiridas, razón por la cual los textos resultan abultados para las expectativas de los docentes japoneses. Estos textos rondan las 200 páginas y en formato mayor que el tradicional B5 japonés.

Hay métodos que intentan dar ejemplos muy concretos de producción lingüística, casi como si asistiéramos a una audición de habla coloquial o a la presentación de documentos del uso diario del entorno cultural hispanoamericano, v.g., formas coloquiales de pedir un café o una cerveza, reproducción del auténtico menú de un bar, etcétera (ver la serie Planeta ELE, Cerrolaza et al, 1998), aunque bien seleccionados. En este caso, la *graduación* se logra mediante la *secuenciación* y *selección* del material y no mediante su adaptación. Otros se basan en ejemplos más idealizados y generales. No obstante, en ambos casos, se parte de la producción lingüística con fines comunicativos.

La ventaja de presentar situaciones concretas que resulten reales a los estudiantes es la capacidad de ponerlos en situación para que resuelvan los problemas echando mano a sus propias experiencias. Esto, no obstante, suele presentar un obstáculo, puesto que es difícil preparar situaciones adecuadas a todos los contextos educativos, salvando las distancias culturales. Los métodos publicados en España suelen ser eurocéntricos, pensados para la enseñanza del español como segunda lengua a los ciudadanos de la Unión Europea, y poco sensibles al contexto japonés o asiático. En las actividades relacionadas a

la enseñanza de los adjetivos de nacionalidad, el método “Ele” (Borobio, 1994), la única nacionalidad asiática de la que se da cuenta es la japonesa, echándose en falta al menos las nacionalidades china y coreana, aparte del grueso de las nacionalidades americanas (pp. 14-15). Además, las actividades tienden a caducar pronto. ¿Conocen los adolescentes japoneses al tenista alemán Boris Becker o al ex presidente del Gobierno español Felipe González? (Borobio, p. 16). En doce años la actividad ha caducado casi por completo y es posible que nunca se haya ajustado a la realidad del estudiante japonés, que no está familiarizado con los presidentes españoles de Gobierno, ni siquiera con el que está actualmente en ejercicio.

Con excepción de los métodos que no relegan la gramática a los apéndices o apartados especiales, el movimiento fundamental en la ZDP es de ‘abajo a arriba’. Se aprecia en estos textos, sin embargo, una mayor preocupación por ofrecer un método ecléctico e integrador que vaya desde las actividades que ayuden a la adquisición menos analítica de la lengua hasta aquellas más analíticas. Este cambio se debe a que se han comenzado a seguir con mayor apego las directrices del marco común, pero también al carácter colaborativo de las obras, cuyos autores suelen formar un equipo que aborda la instrucción desde distintas perspectivas pedagógicas.

Con todo, el movimiento ‘abajo-arriba’ en la ZDP queda a medio camino, siendo, a mi juicio, el gran ausente de todos los métodos. Esto se debe en gran parte a la dificultad de facilitar el movimiento de lo concreto a lo abstracto, aumentada por la tensión entre las preferencias por la instrucción en la L1 o la L2, o el longevo debate acerca de la naturaleza de la relación entre conocimiento implícito y explícito y su relación con el aprendizaje de una L2, la desconfianza que provoca entre los docentes extranjeros la enseñanza del sistema gramatical, lo difícil que resulta documentar la comprensión conceptual y la disociación entre la gramática y los sistemas conceptuales, puesto que en muchos casos se considera a la primera como meramente un artificio formal sin significado (Lantolf and Thorne, 2006, pp.303-304).

El movimiento doble

Con el análisis y la evaluación informales de los métodos empleados en la clase de gramática y en la de comunicación se advierte que coinciden en la falta de un diseño instructivo que integre de manera fluida y coherente los movimientos de ‘arriba a abajo’ y de ‘abajo a arriba’ en la ZDP, quedándose éstos a medio camino a partir del límite superior o del límite inferior de la ZDP.

Para Heddegard, se trata de integrar dos tradiciones:

La enseñanza en la zona de desarrollo próximo se puede caracterizar como un movimiento doble entre el aprecio de las tradiciones de la práctica que han caracterizado la vida cotidiana de los estudiantes y los conceptos y procedimientos centrales para las tradiciones de una materia. En el enfoque del movimiento doble, el

proceso de instrucción se ejecuta como un movimiento doble entre el modelo de los conceptos de la materia de un área de estudio y la cognición y conocimiento diarios de los estudiantes.

(Hedegaard, 2002, p. 78)

En la clase de comunicación, los textos empleados prefieren ignorar o postergar la enseñanza de los conceptos de la materia, con lo cual no se permite el conocimiento de los estudiantes de lo que Hedegaard (2002) denomina “sistema conceptual de relaciones conceptuales relevantes”. Al no comprender el modelo central, los estudiantes no pueden evaluar con precisión su propio aprendizaje. Hedegaard señala que:

Al principio, los estudiantes trabajan con problemas situados escogidos por el profesor que son, a la vez, significativos para ellos y que incorporen conceptos centrales de un dominio temático. Por medio de esta actividad de resolución de problemas, los estudiantes adquieren un sistema conceptual de relaciones conceptuales relevantes –un ‘modelo central’. Debido a que han adquirido conceptos generales, los estudiantes se vuelven capaces de acometer diversas tareas. Por medio de esta actividad diversa de resolución de problemas, los estudiantes se vuelven capaces de evaluar su propio aprendizaje en relación a cuán bien ellos sienten que pueden usar estos conceptos en diferentes actividades de resolución de problemas y formular nuevos problemas relevantes.

(Hedegaard, 2002, p. 78)

Basándose en Vygotsky, Hedegaard (2002) describe los conceptos de la materia y los conceptos cotidianos como dos líneas de desarrollo que van opuestas –de allí la metáfora del movimiento doble–, “puesto que los conceptos espontáneos se desarrollan de ‘abajo hacia arriba’ a lo largo de las actividades y experiencias espontáneas del niño y gradualmente se vuelven experiencias reflexivas. Por el contrario, los conceptos científicos se desarrollan de ‘arriba a abajo’ y mediante la reflexión consciente se integran gradualmente con los conceptos espontáneos y las actividades irreflexivas” (p. 41).

El uso de pedagogías basadas en conceptos y la instrucción sistémico-teórica ofrecen nuevas perspectivas en la enseñanza de la L2 y significan una revalorización del papel que juegan los conceptos y la enseñanza explícita en ámbitos educativos reglados.

Aplicación de la ZDP y el movimiento doble en la instrucción

En la enseñanza de una L2 a adolescentes y adultos en el nivel umbral la presentación de realizaciones pragmáticas y la práctica de éstas implica una etapa de *transferencia* implícita de *equivalentes* del campo de conocimiento de conceptos cotidianos al español, puesto que la mayoría de los conceptos cotidianos ya han sido adquiridos en la lengua materna.

Esto no debe confundirse con un intento de enseñanza que apunte en todo momento a la L1 del estudiante mediante, por ejemplo, la traducción o la interpretación, pero resultaría poco riguroso señalar que los estudiantes dejan de emplear la L1 como marco referencial solo porque la instrucción y la evaluación se realizan intralingüísticamente en la lengua meta (Lantolf, 2006). En otras palabras, las realizaciones sociolingüísticas y pragmáticas que servirán de modelo lingüístico deben organizarse de forma que su enseñanza sea pedagógicamente *económica*. No es suficiente solo “conversar” en una clase de comunicación ni es adecuado delegar la inducción de la norma a los estudiantes de manera asistemática.

En esta etapa deben presentarse problemas concretos basados en modelos lingüísticos organizados en unidades de sentido, es decir, contextualizados, siempre con el fin de que los estudiantes adquieran la competencia comunicativa. Asimismo, la instrucción puede que implique el aprendizaje de un acervo sociocultural en la lengua meta completamente diferente del que ya tienen los estudiantes en su lengua materna. No obstante, en lo posible, han de presentarse primero los conceptos cotidianos dentro del acervo sociocultural de los estudiantes y posteriormente aquellos que puedan resultar ajenos (pasivos) o aquellos que sabemos resultarán completamente ajenos, todo dentro de la ZDP.

Es recomendable la enseñanza del sistema conceptual del sistema lingüístico teniendo en cuenta la claridad conceptual, los distintos estilos de aprendizaje de los estudiantes, el uso de herramientas de mediación y métodos de instrucción y evaluación que permitan la verbalización y documentación del conocimiento explícito. El trabajo de Negueruela y Lantolf (en prensa) implica un desafío importante a la hora de enseñar la gramática, sobre todo para los docentes japoneses. En particular, es necesario evaluar la posibilidad de usar métodos o técnicas de análisis y descripción conceptual tales como el *esquema para la base de acción orientadora completa* (Schema for Complete Orienting Basis of Action, conocido por la sigla SCOPA) (Negueruela y Lantolf, en prensa).

El movimiento de lo concreto a lo abstracto, que como ya señaláramos resulta el gran ausente de los métodos antes analizados, puede planearse mediante actividades de aprendizaje que impliquen el análisis de la estructura y las relaciones de los términos en el sistema gramatical, tal como la elaboración de esquemas clasificatorios o de relaciones basados en los contenidos concretos o en conceptos cada vez más abstractos, una vez que los estudiantes ya estén familiarizados con las realizaciones pragmáticas o los modelos lingüísticos.

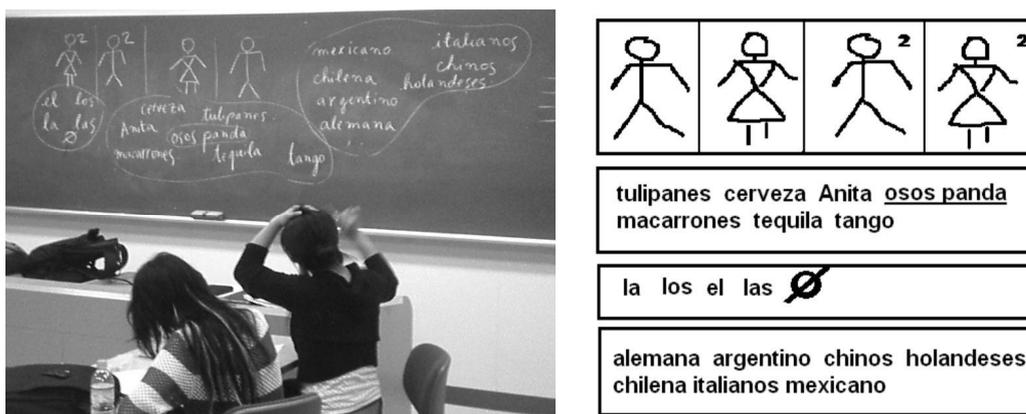
Aplicación pedagógica 1

Se diseñaron algunas actividades que fomenten el movimiento ‘abajo-arriba’ en la ZDP. Son todas actividades experimentales en la clase de comunicación que aún no forman parte de una investigación formal, pero que nos parece necesario documentar aquí para ilustrar uno de los métodos o técnicas que se pueden desarrollar en este sentido.

Supongamos que nuestro interés, desde el punto de la proficiencia, es que los estudiantes aprendan, en cuanto a la competencia comunicativa, a “preguntar y decir la nacionalidad” y a “preguntar y decir la procedencia”, lo cual implica principalmente, en cuanto a la competencia lingüística, una comprensión más o menos tácita o más o menos explícita del presente de indicativo del verbo *ser*; el género y número gramaticales y el adjetivo de nacionalidad o gentilicio.

Basándose en las realizaciones pragmáticas enseñadas en la clase de comunicación haciendo uso del enfoque comunicativo, se categorizaron algunas partes de esas realizaciones con el fin de fijar la atención de los estudiantes en la morfología del adjetivo. Las categorías se presentaron desordenadamente, no siguiendo el orden sintáctico, en un esquema para ser presentado en la pizarra (ver figura 1). En esta fase inicial no fue necesario establecer relaciones en el sistema conceptual gramatical (*artículo, adjetivo, género, número, invariable, variable, etcétera*), sino que bastó la representación simbólica provisoria de algunos conceptos clave en la organización del esquema, tales como *masculino singular, femenino singular, masculino plural, femenino plural*, mediante el uso de dibujos.

Figura 1. Conceptos a ser esquematizados, adjetivos de nacionalidad



En un curso de español comunicativo como segunda lengua de nivel umbral dictado por el autor del artículo, se introdujo el problema a la cuarta clase para su resolución individual en una hoja de papel en el marco de la primera evaluación parcial. El curso en cuestión había recibido aproximadamente igual número de clases de gramática, teniendo, por tanto, una sesión de hora y media de comunicación a la semana, y otra de gramática en las mismas condiciones. De los 33 estudiantes asistentes, apenas uno pudo completar el esquema de manera absolutamente satisfactoria (ver figura 2). Su único error fue ortográfico al copiar la palabra *cerveza*. En general, más de la mitad de la clase pudo solucionarlo decorosamente, aunque un segmento significativo haya confundido el género

de las palabras *tequila* y *tulípanes* con mucha facilidad y haya olvidado por completo el símbolo de conjunto vacío o prohibido, que indica la supresión del artículo, del esquema (ver figura 2). Esto se debió aparentemente a la suposición generalizada de que todos los elementos deben estar simétricamente distribuidos en una clasificación o esquema, lo cual no es el caso en el problema de arriba, puesto que no había elementos femenino-plurales (ver figura 3).

Figura 2. Esquema elaborado correctamente por un estudiante

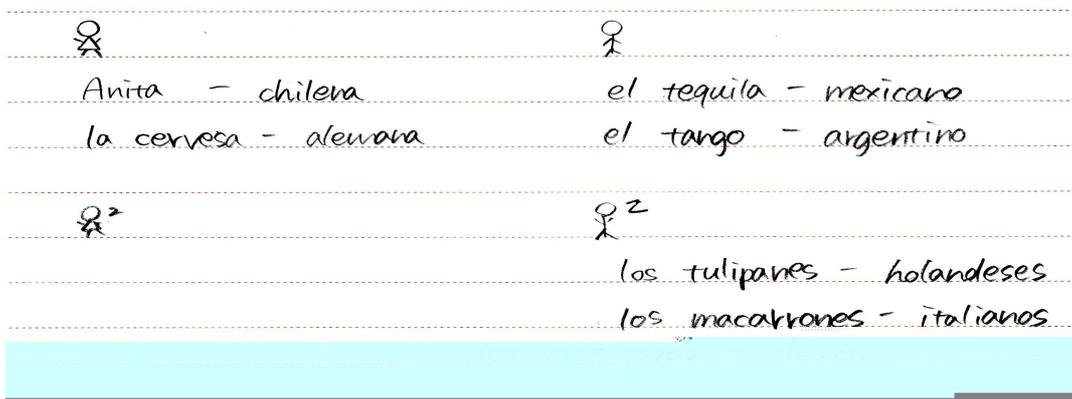
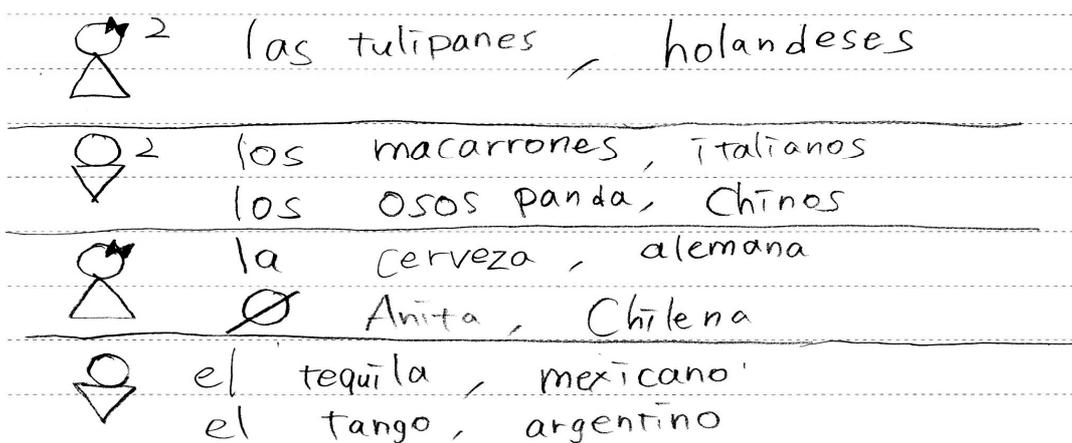


Figura 3. Esquema incorrecto



Es necesario señalar que en clase se organizaron actividades de aprendizaje de cada uno de los elementos del esquema (i.e., la contradicción morfológica en la relación entre el sustantivo *tequila* y el artículo determinado, copiosos modelos lingüísticos en que explícitamente se manifestaba que antes de los nombres propios no se emplean artículos, etcétera). Nótese que aunque equivocado en el aspecto central de la actividad, en el esquema de la figura 3 se incluye el símbolo de conjunto vacío o prohibido para señalar la prescindencia del artículo delante del nombre propio.

En la etapa final se analizaron en clase los resultados mediante la exhibición de los

esquemas elaborados por los estudiantes, empleando transpositivamente los conceptos gramaticales clave, que anteriormente solo habían sido representados por dibujos o servían en la categorización pero estaban ocultos: *género, número, nombre, adjetivo, adjetivo de nacionalidad, artículo, artículo determinado*.

Un poco más adelante puede apuntarse a la elaboración de esquemas más abstractos que pongan en juego los conceptos de la materia dejando de lado las relaciones morfo-sintácticas, siempre trabajando en la zona de desarrollo próximo. Por ejemplo, la elaboración de un problema teniendo en cuenta los conceptos gramaticales: *género, masculino, femenino; pronombres (personales), él, ella; (adjetivo de) nacionalidad, japonés, japonesa; (adjetivo) numeral; uno, una; (adjetivo) ordinal, primero, primera; (adjetivo) calificativo, hermoso, hermosa*. Se puede también trabajar en cursos de nivel plataforma en la clasificación clásica y también arbitraria, según indica Alarcos (1994, p. 82), de los adjetivos en calificativos y determinativos: *adjetivos, calificativos, determinativos; demostrativo, aquel; posesivo, su; numeral, uno; indeterminado, alguno*, así como la falta de aportación de información nueva de los morfemas del adjetivo, es decir, el vestigio denominado concordancia (p.78-79), temas lingüísticos para reflexionar.

Aplicación pedagógica 2

En las figuras 4 y 5 se muestra una actividad de esquematización de las diferencias entre los verbos reflexivos y no reflexivos y su relación con los complementos directos e indirectos a medio camino entre la organización normativa de las realizaciones pragmáticas y la organización de sistemas conceptuales científicos propiamente tales. Esta actividad de evaluación se realizó en un curso principiante al finalizar el segundo semestre y último del curso de español y fue administrada a 33 estudiantes en hojas de cálculo electrónicas *Excel*, es decir, los estudiantes debían organizar la información directamente en hojas de cálculo. El curso en cuestión había tenido 13 clases de comunicación de hora y media durante ese semestre con el autor del presente artículo. Durante el primer semestre, el curso ya había tenido 28 clases de gramática con profesores japoneses y otras 14 de comunicación con un profesor extranjero. Se tradujeron en la matriz algunos conceptos gramaticales clave que habían sido empleados brevemente en la clase de comunicación para explicar la norma y las relaciones morfosintácticas (ver figura 4). El resultado es bastante alentador, puesto que la gran mayoría de los participantes supo esquematizar los conceptos adecuadamente. Algunos problemas provinieron del no saber dónde situar los complementos directos, especialmente cuando entraban en relación con verbos reflexivos.

El ejercicio también puede ser concebido como una *actividad conductora* (Dreier, 2004) que reorganice la trayectoria de aprendizaje de los estudiantes y la recontextualice. A primera vista, se aprecia claramente que el movimiento 'abajo-arriba' que fomenta esta actividad es nuevo. Hubo muchas caras que denunciaban perplejidad entre los alumnos. Estos, en muchos casos, pedían una y otra

vez clarificaciones acerca del propósito y procedimiento del ejercicio y el profesor, intentando moverse en la ZDP, hubo de acudir en su ayuda, confirmando los trabajos bien orientados con breves comentarios adulatorios o, por el contrario, señalando la imposibilidad de algunas relaciones que los estudiantes introducían en la hoja de cálculo. No se trató, por lo mismo, de una evaluación clásica, sino la evaluación como excusa para reorganizar actividades pasadas.

El trabajo en hojas de cálculo pareció facilitar el desarrollo de la actividad, puesto que puso límite al tipo de esquema que se puede realizar, en comparación con el desafío mayor de dibujar un esquema en una página en blanco. Supuso que la variación de modelos esquemáticos fuera menor: hubo más uniformidad, lo cual no fue el caso de la actividad en papel antes señalada (ver figuras 2 y 3).

Figura 4. Conceptos a ser esquematizados, relación verbos reflexivos y no reflexivos

年 月 日 (Fecha)	
名前: (Nombre completo)	学籍番号: (Número de estudiante)
図表を書きなさい (Dibuja un esquema)	
levanto, lavo, ducho, estudias, acuestas, trabajo	
me, te	
los martes, los sábados	
español, inglés, la cara, los dientes	
A las ocho, por la mañana, por la noche, en un restaurante, en la universidad	
reflexivo (再帰動詞), no reflexivo	
(yo), (tú)	
sujeto (主語), pronombre reflexivo (再帰代名詞), verbo (動詞), complemento directo (直接補語), complemento circunstancial (状況補語)	
primera persona (1 人称), segunda persona (2 人称)	

En ese caso no sólo había que esquematizar los conceptos en una hoja en blanco sino inventar una forma de esquematizarlos. Es importante, por lo tanto, poner atención en las herramientas de mediación empleadas en las actividades.

Por último, acaso el nivel superior en el movimiento ‘abajo-arriba’ sea precisamente la realización de un esquema conceptual del tipo SCOPA, ya no para el análisis de la estructura gramatical sino para definición de reglas gramaticales.

Con todo, falta realizar una investigación formal de estos métodos o técnicas instructivas que favorecen el movimiento ‘abajo-arriba’ en la ZDP.

Figura 5. Esquema realizado correctamente por una estudiante

	SUJETO		VERBO		COMPLEMENTO		
		PRONOMBRE REFLEXIVO	REFLEXIVO	NO REFLEXIVO	DIRECTO	CIRCUNSTANCIAL	
PRIMERA PERSONA	yo	Me	levanto			a las ocho	los martes los sábados
			lavo		la cara	por la mañana	
					los dientes	por la noche	
		ducho					
			trabajo			en un restaurante	
SEGUNDA PERSONA	tú	Te	acuestas			a las ocho	
						por la mañana	
			estudias	español	en la universidad		
				inglés			

Conclusión

El movimiento doble en la ZDP y las directrices del Marco común de referencia implican un replanteamiento no solo del currículo de los programas de español lengua extranjera en la educación terciaria japonesa sino la transformación de la división de trabajo (gramática y comunicación) que se ha venido empleando hasta el día de hoy.

El cambio de enfoque de una enseñanza que privilegiaba la competencia gramatical a uno en que la gramática mantiene su independencia como sistema, pero es una de las partes de la competencia comunicativa, es paradigmático en el contexto japonés. La adecuación de la práctica a dicho enfoque es un desafío por igual para docentes, autores y editores de materiales didácticos, diseñadores curriculares y especialistas en evaluación y organizaciones evaluadoras.

Resulta necesario evaluar tanto la enseñanza actual de la gramática como aquellos enfoques que se están desarrollando en el ámbito de la lingüística aplicada en

el marco de las teorías basadas en el cuerpo teórico vygotskiano, especialmente la teoría sociocultural y la teoría de la acción. Es fundamental que la enseñanza de la gramática se centre en el estudiante y no constituya la reproducción irreflexiva de un saber inconexo sino que tome en cuenta los distintos estilos de aprendizaje de los discentes e incorpore principios pedagógicos. La pedagogía basada en conceptos y la instrucción sistémico-teórica parecen reunir esos requisitos.

Aunque el enfoque comunicativo haya significado en la práctica un complemento del método gramática-traducción, de profunda raigambre en el sistema educativo japonés, e incluso una reacción en contra de éste, no debe darse la espalda a enfoques que integren de forma coherente el movimiento dialéctico entre el límite superior y el inferior de la ZDP. Desde esta perspectiva, el método o técnica de movimiento 'abajo-arriba' propuesto, una vez evaluado formalmente, podría fomentar esta dialéctica aun en el seno de la clase de comunicación.

El movimiento 'abajo-arriba' es el gran ausente de los métodos japoneses y extranjeros que se emplean en la enseñanza del español, pero también lo es el movimiento 'arriba-abajo'. Si hay algo que caracteriza a estos métodos es que es prácticamente imposible integrarlos. Por lo mismo, el uso de la ZDP de Vygotsky podría constituir una transformación clave a la hora de recontextualizar una división disciplinaria y de trabajo inadecuada.

Bibliografía

- Bernstein, B. (1996). *Pedagogy, Symbolic Control and Identity: Theory Research Critique* (edición revisada). Oxford: Rowman and Littlefield.
- Borobio, V. (1994). *Ele, Curso de Español para extranjeros: Libro del alumno*. Madrid: Ediciones SM
- Bourdieu, P. (1990). *The logic of practice* (R. Nice, traductor). Cambridge: Polity Press.
- Bourdieu, P. (1998). *Practical reason: On the theory of action*. Cambridge: Polity Press.
- Cárdenas, A. (2005). La evaluación de la proficiencia en español como lengua extranjera: Introducción y contextos. *Academia Literature and Language*, 77, 191-208.
- Castro, F., Marín, F., Morales, R. y Rosa, S. (2003). *Nuevo ven 1: Libro del alumno*. Madrid: Edelsa.
- Cerrolaza, M., Cerrolaza, O. y Llovet, B. (1998). *Planeta ELE 1. Libro del Alumno: Español Lengua Extranjera*. Madrid: Edelsa.
- Consejo de Europa (2002). *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.
- Daniels, H. (2001). *Vygotsky and Pedagogy*. London: RoutledgeFalmer.
- Hedegaard, M. (2002). *Learning and child development: a cultural-historical study*. Aarhus (Dinamarca): Aarhus University Press.

- Ole Dreier (2003). Learning in Personal Trajectories of Participation. En N. Stephenson, H.L. Radtke, R.J. Jorna y H.J. Stam, H. J. (editores), *Theoretical Psychology, Critical Contributions* (pp. 20-29). Concord (Canadá): Captus University Publications.
- Griffin, P. & Cole, M. (1984). Current activity for the future: The zo-ped. En B. Rogoff y J. Wertsch (editores), *Children's learning in the "zone of proximal development"* (pp. 45-64). San Francisco: Jossey-Bass.
- Lantolf, J. (2006). Sociocultural theory and L2: State of the art. *Studies in Second Language Acquisition*, 28, 67-109.
- Lantolf, J. y Thorne, S. (2006). *Sociocultural Theory and the Genesis of Second Language Development*. Oxford: Oxford University Press.
- Nakai, K. (1997). La función de la gramática en la enseñanza del español. *Cuadernos CANELA*, 12, 85-100.
- Negueruela, E. (2003). *A sociocultural approach to the teaching and learning of second languages: Systemic-theoretical instruction and L2 development* (tesis doctoral no publicada). University Park, The Pennsylvania State University.
- Negueruela, E. y Lantolf, J.P. (en prensa). A concept-based approach to teaching Spanish grammar. En R. Lafford y M.R. Salaberry (editores), *Spanish second language acquisition: The state of the art* (pp.1-44). Washington, DC: Georgetown University Press.
- Oller, J.W. Jr. (1976). Evidence for a general proficiency factor: an expectancy grammar. *Die Neueren Sprachen*, 2, 165-74.
- Stern, H. H. (1983). *Fundamental concepts of language teaching* (décima impresión). Oxford: Oxford University Press.
- Nakaoka, S. y Okihara, M. (2002). *Fundamentos de gramática española*. Tokio: Dogakusha.
- Nishikawa, T. (2001). *Shin Supeingo Seminaru* [Nuevo seminario de español]. Tokio: Daisan Shobou.
- Thorne, S. (2005) Epistemology, politics, and ethics in sociocultural theory. *The Modern Language Journal*, 89, 393-409.
- Vygotsky, L.S. (1978). *Mind in society: the development of higher psychological processes* (M. Cole, V. John-Steiner, S. Scribner y E. Souberman, editores y traductores). Cambridge (Massachusetts): The MIT Press.
- Vygotsky, L.S. (1986). *Thought and Language* (A. Kozulin, traductor). Cambridge, Massachusetts: The MIT Press.
- Vygotsky, L.S. (1987). The collected works of L.S. Vygotsky. Vol. 1: Problems of General Psychology, incluido el volumen Thinking and speech (R.W. Rieber y A.S. Carton, editores). (N. Minick, traductor). Nueva York: Plenum Press.
- Wertsch, J. (1985). *Vygotsky and the social formation of the mind*. Cambridge (Massachusetts): Harvard University Press.

Wertsch, J. (1995) The need for action in sociocultural research. En J. Wertsch, P. Del Río, y A. Alvarez (editores), *Sociocultural studies of mind* (pp. 56-74). Nueva York: Cambridge University Press.