



Zona Próxima

ISSN: 1657-2416

jmizzuno@uninorte.edu.co

Universidad del Norte

Colombia

Corrales Wade, Kathleen
Construyendo un segundo idioma. El constructivismo y la enseñanza del L2
Zona Próxima, núm. 10, julio, 2009, pp. 156-167
Universidad del Norte
Barranquilla, Colombia

Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=85312281011>

- Cómo citar el artículo
- Número completo
- Más información del artículo
- Página de la revista en redalyc.org

redalyc.org

Sistema de Información Científica
Red de Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal
Proyecto académico sin fines de lucro, desarrollado bajo la iniciativa de acceso abierto

**Construyendo un
segundo idioma.**
El constructivismo y
la enseñanza del L2

Kathleen Corrales Wade

zona próxima

Revista del Instituto
de Estudios
en Educación
Universidad del Norte

nº 10 julio, 2009
ISSN 1657-2416

zona
próxima



KATHLEEN CORRALES WADE
MA TESOL, MED COGNICIÓN. PROFESORA DEL INSTITUTO DE IDIOMAS,
UNIVERSIDAD DEL NORTE
kwade@uninorte.edu.co

<p>Desde los últimos 30 años del siglo XX, la enseñanza de un segundo idioma ha experimentado muchos cambios debido a la nueva conceptualización de lo que constituye una lengua y la nueva manera de ver el conocimiento y su procesamiento en la mente humana. Hoy en día, el enfoque comunicativo en el proceso de enseñanza y aprendizaje de una segunda lengua es tan aceptado como el modelo educativo constructivista del conocimiento en la educación general.</p> <p>Sin embargo, muy pocas veces se han equiparado estos dos enfoques de enseñanza y aprendizaje, aunque son armónicos. Este artículo teórico de reflexión trata cinco principios que son fundamentales para el aprendizaje de una segunda lengua desde una combinación del constructivismo y del enfoque comunicativo.</p> <p>PALABRAS CLAVE: Enseñanza de una segunda lengua, enfoque comunicativo, constructivismo, modelos pedagógicos</p> <p>FECHA DE RECEPCIÓN: 30 DE MARZO DE 2009 FECHA DE ACEPTACIÓN: 20 DE ABRIL DE 2009</p>	RESUMEN	
	ABSTRACT	<p>During the last 30 years of the 20th century, the way a second language is taught and learned has changed due to new ideas of what constitutes language and advances in research on the human mind and the processing of knowledge. Today, communicative language teaching in the second language classroom is as accepted as the constructivist model of teaching in general education. However, rarely these two approaches to teaching and learning are combined, although they are harmonious. This theoretical essay views five principals that are fundamental to learning a second language from the combination of constructivism and the communicative approach.</p> <p>KEY WORDS: Second language teaching, communicative approach, constructivism, teaching methods</p>

“El aprendizaje es un proceso de construcción de conocimientos en el que los saberes que ya se han interiorizado y las representaciones que, con ellos, se han formado los estudiantes juegan un papel fundamental.”

Inmaculada Martínez
Martínez (2005:242)

Desde los últimos 30 años del siglo XX, la enseñanza de un segundo idioma (L2) ha experimentado muchos cambios. Estos cambios vienen de una nueva conceptualización de lo que es una lengua y de la nueva manera de ver el conocimiento y su procesamiento en la mente humana.

Antes de los años 70 se concebía a una lengua como un sistema abstracto de reglas de sintaxis que debería ser interiorizado por el alumno. Por lo tanto, se enseñaba como una materia más del *pensum* académico, dictando información acerca de ella. Dicha información se enfocaba mayormente en instruir la gramática del idioma (usualmente por un método conductista), dejando a un lado los aspectos discursivos, sociolingüísticos y pragmáticos de la lengua. Sin embargo, estudios realizados entre años 1960-1970 resaltan el carácter expresivo de un idioma, y la “lengua” como tal adquirió una nueva función, la cual vendría a ser la de un sistema para la expresión de significados (Nunan, 1999).

En 1971 (Savignon, 1991) Hymes propuso el término de competencia comunicativa para representar el

uso del idioma en el contexto social, combinando el idioma, la comunicación y la cultura (semejante a lo que hicieron Halliday y Firth en Gran Bretaña). Un año después, en un proyecto de investigación, Savignon empleó el término para caracterizar la habilidad de los aprendices de la segunda lengua de interactuar con otros para crear significados. Ella enfatizó que ésta era muy distinta de la habilidad de formular oraciones correctas gramaticalmente en ejercicios descontextualizados. El hecho de usar tareas comunicativas y de motivar a los estudiantes a no regirse por los patrones lingüísticos memorizados y a tomar “riesgos” para comunicarse en ellas fue un adelanto muy significativo en la enseñanza del segundo idioma (Savignon, 1991).

Estos descubrimientos tuvieron un efecto profundo en el proceso de enseñanza y aprendizaje de un segundo idioma. Como la lengua es usada para comunicarse, los pedagogos de L2 empezaron a verla como una habilidad y no como un contenido; por esta razón, su enseñanza no podía emplear el mismo método que se usa para las demás materias que están basadas en contenidos. Derivado de la perspectiva multidisciplinaria de la lingüística, psicología, filosofía, sociología e investigaciones educativas, surge el enfoque comunicativo, el cual se considera como un enfoque que “promueve el desarrollo de la habilidad lingüística funcional a través de participación del aprendiz en tareas comunicativas” (Savignon, 1991:265).

Nunan (1989:10) lo describe de una manera más amplia cuando dice que el enfoque comunicativo involucra “a los aprendices en la comprensión, manipulación, producción o interacción en la L2 mientras su atención se halla concentrada prioritariamente en el significado más que en la forma”.

Hoy en día, en el aula comunicativa, el objetivo no es aprender acerca de un segundo idioma, sino **usarlo** para poder comunicarse en varios contextos. Se han incorporado y aun se recomiendan tareas comunicativas como diálogos, juegos, trabajo en parejas y grupos pequeños, juegos de roles y otras actividades comunicativas dentro del salón de clase. Estas tareas comunicativas basadas en un contexto o situación real de comunicación han dado al enfoque comunicativo “una forma plausible de lograr la competencia comunicativa de los estudiantes, ya que las tareas provocan en el alumno una necesidad de comunicarse y crear significados, condición esencial que le permite, mediante un proceso interior, adquirir la lengua” (Benítez, 2007).

El uso del enfoque comunicativo en la enseñanza del segundo idioma ha crecido tanto que, como afirma Orquídea Benítez Menéndez (2007), “haciendo una profunda revisión bibliográfica sobre el tema se puede concluir que el enfoque comunicativo en la enseñanza de lenguas es el que ha mostrado mayor aceptación, en los últimos años, entre los profesores e investigadores vinculados a esta

área del saber.” Muchos colegios, universidades y otras instituciones de enseñanza de idiomas alrededor del mundo fundamentan su proceso de enseñanza y aprendizaje en este enfoque.

Al mismo tiempo que estaba ocurriendo el cambio de la conceptualización de la enseñanza del segundo idioma, también surgió una nueva forma de ver el procesamiento de información y el aprendizaje de conocimiento: el constructivismo. Este concepto no tiene una sola definición aceptada por todas las perspectivas filosóficas y psicologías. Sin embargo, existen tres corrientes constructivistas (Rosas & Sebastián, 2001) que son influyentes en el campo de la educación: el constructivismo cognitivo (de Piaget y su escuela), el constructivismo social (de Vygotsky y su escuela) y el constructivismo radical (de Maturana y su escuela). Más que tratar cada corriente de constructivismo ampliamente y por separado, aquí se busca resumir unos principios que son las características esenciales a toda posición constructivista que se pueden usar como entender el concepto general. Primero, toda posición constructivista se interesa por el lado epistemológico de ¿quién conoce?, ¿cómo conoce?, ¿qué conoce?; segundo, toda persona es un “constructor” activo de su conocimiento; y tercero, en toda perspectiva constructivista existe un concepto de desarrollo (Rosas & Sebastián, 2001).

Partiendo del hecho que el constructivismo es una posición epistemológica que responde a la pregunta de cómo conoce el sujeto, se considera que “las personas se implican activamente, desde su nacimiento, en la construcción de un sentido personal—de una comprensión personal del mundo que les rodea—a partir de su propia experiencia” (Martínez, 2005:93). Este proceso implica una asimilación y acomodación de nuevos conocimientos que son integrados al modelo o comprensión del mundo que ya se ha elaborado (Piaget citado en Gómez-Granell, 1994; N.C. Ellis, 2006). Es decir, cada persona construye su realidad y sus conocimientos (o habilidades en el caso del aprendizaje de un idioma) en un proceso fundamentalmente interno e individual en interacción continua con su medio social y cultural. Flórez (1994) señala que el objetivo final del constructivismo es contribuir al desarrollo personal del ser humano y humanizarlo. En el campo educativo, se han aplicado las ideas teóricas constructivistas anteriormente expuestas al quehacer diario del educador y del educando dentro y fuera del salón de clase; a esto le han llamado el constructivismo pedagógico o pedagogía constructivista.

Según el investigador Nunan (1989:35), el enfoque comunicativo “está en armonía” con la concepción constructivista del conocimiento. Basándome en este planteamiento, y de acuerdo a mis conocimientos y experiencia en la enseñanza de

una segunda lengua, propongo que el constructivismo pedagógico, en combinación con el enfoque comunicativo, sería el modelo adecuado de implementar en la enseñanza de un segundo idioma. A continuación trataré cinco principios que son fundamentales para el constructivismo, compatibles con el enfoque comunicativo y adecuados para la enseñanza de L2 (Alonso et al, 1994 citado en Martínez, 2005).

Antes de proseguir con el desarrollo de los mismos, aclaro que cuando se hace mención de “segundo idioma”, hago referencia a ambos: la enseñanza/aprendizaje del segundo idioma y de la lengua extranjera. No me refiero al aprendizaje de dos idiomas a la vez, ya que, según mi opinión, no se desarrolla un segundo idioma, sino dos lenguas maternas.

1. Para promover el desarrollo es necesario partir del progreso actual del educando

La teoría socio-constructivista de Vygotsky enfatiza que para una persona adquirir un conocimiento, es necesario tener en cuenta dos aspectos: el nivel en que se encuentra la persona (su nivel de desarrollo de conocimientos) y su mundo social que lo rodea, porque desde el día en que nace, esta persona aprende, prospera y crece en relación con otros (Ackermann, 2004). Entonces, para entender este proceso de construcción social de conocimiento, Vygotsky postula el concepto de la zona de desarrollo próximo (ZDP). Según

Vygotsky, el desarrollo (o aprendizaje) ocurre en la interacción social entre un individuo y un adulto o un par más capacitado dentro de la ZDP. Esta zona se define como la distancia entre lo que el individuo puede hacer solo (la zona de desarrollo real) y lo que puede hacer con orientación de un adulto o en colaboración con pares más capacitados (la zona de desarrollo potencial). El individuo se sitúa en la zona de desarrollo real y evoluciona a través de interacciones sociales hasta alcanzar la zona de desarrollo potencial, la cual se convierte en zona de desarrollo real y crea una nueva zona de desarrollo potencial (Vygotsky, 1988). Así, los niños llegan a aprender los significados, las conductas y las técnicas que son culturalmente apropiados. Investigaciones han comprobado que trabajar con información en colaboración con adultos o pares más capacitados dentro de la zona de desarrollo próximo es beneficioso para el niño y conduce al desarrollo cognitivo (Tudge, 1990).

Algunos han equiparado la teoría de ZDP de Vygotsky con la hipótesis del input (estímulo externo) del sociolingüista Krashen, la cual se utiliza para explicar cómo las personas adquieren un segundo idioma. Según Krashen (1985:2)

Los seres humanos adquirimos el lenguaje de una sola manera – comprendiendo mensajes, o recibiendo un “input inteligible”. Progresamos en nuestro orden natural

comprendiendo un input que contenga estructuras correspondientes a nuestro próximo estadio – estructuras que se encuentran por encima de nuestro actual nivel de competencia.¹

Krashen expresa la idea de estructuras “por encima” del actual nivel de competencia con la fórmula $i+1$; es decir, la persona recibe el input del $i+1$ para poder progresar en el desarrollo del idioma. Por eso, para un profesor de segunda lengua, es necesario saber el nivel actual del educando y darle un input un poco por encima de su nivel para que vaya desarrollando su segundo idioma.

2. Es necesario construir aprendizajes significativos

La adquisición de conocimientos no es meramente una transmisión de datos del profesor al estudiante. Al contrario, el aprendizaje incluye “a la totalidad de la persona, su experiencia y su entorno” (Martínez, 2005:93) porque esta experiencia fomenta el crecimiento del conocimiento. Para el constructivismo pedagógico, la experiencia es vital, pero tiene que ser una de tal índole que contribuya a abrirse a “experiencias superiores” (por ejemplo, conocimientos mayores). Ausubel (1978, citado en Flórez, 2005), afirma que el alumno aprende significativamente gracias al aporte de su experiencia previa y personal.

¹ La traducción es de la autora del artículo.

También postula que el aprendizaje significativo es más eficiente que el aprendizaje memorístico y debería ser el objetivo del aprendizaje. Desde esta perspectiva, “la tarea del docente consiste en programar, organizar y secuenciar los contenidos de forma que el alumno pueda realizar un aprendizaje significativo, encajando los nuevos conocimientos en su estructura cognoscitiva previa y evitando, por tanto, el aprendizaje memorístico o repetitivo” (García, 1993:83-84). Esto es lo que sucede, precisamente, cuando se aprende una lengua extranjera con el enfoque comunicativo, que apoya la creación de significados y la comunicación en vez del aprendizaje de la gramática aislada de la realidad que tiene poco significado. Benítez (2007)² en su artículo apoya esta idea cuando expresa:

Las tareas constituyen también una vía natural de incorporación de la realidad y consolidan la orientación comunicativa en la enseñanza de idiomas. Las tareas comunicativas (como opuestas a los ejercicios que se centran específicamente en la práctica descontextualizada de aspectos formales) pretenden implicar activamente a los alumnos en una comunicación significativa, son relevantes (aquí y ahora, en el contexto académico de aprendizaje), plantean una dificultad, pero son, a su vez, factibles (manipulando la

tarea cuando sea preciso) y tienen resultados identificables. Las tareas comunicativas exigen que los alumnos comprendan, negocien y expresen significados con el fin de lograr un objetivo comunicativo.³

Entonces, el enfoque comunicativo (utilizando tareas comunicativas) fomenta la construcción de conocimientos y habilidades en el idioma en una forma real y significativa para el educando, solamente si son relevantes; es decir, deben estar conectados al conocimiento previo de los alumnos y tener alguna importancia e interés para ellos.

3. Cuando se aprende de una forma significativa, se modifican los esquemas de conocimientos previos

Se almacena el conocimiento previo en estructuras llamadas “esquemas”. Hoy en día se considera ese conocimiento previo tan importante como la información que se le suministra al alumno. Los estudiantes usan su conocimiento del mundo como un “marco” inicial para relacionarlo con la nueva información (Fascículo Autoinstructivo No. 2, sin fecha). Por lo tanto, es la interacción entre la nueva información y el conocimiento previo la que permite al estudiante construir un nuevo conocimiento y crear nuevos significados; por consiguiente, cuando

² Tomado del formato digital de la Revista Ibero-Americana de Educación.

³ El subrayado es de la autora del artículo.

un estudiante aprende un segundo idioma, los nuevos conocimientos del mismo se van sumando a los conocimientos adquiridos anteriormente; así, el alumno va “construyendo” su propia realidad y sus significados. Esto me lleva a concluir que la pedagogía constructivista debería tener como base fundamental que la información nueva parte de un conocimiento previo porque ningún contenido que enseñe el docente será significativo si no encaja en los conceptos previos de los alumnos.

En la enseñanza de un segundo idioma, no se puede negar la gran importancia que tiene el idioma materno como conocimiento previo; pero para entender su importancia en el aprendizaje del L2, hay que examinar la adquisición del primer idioma.

Cuando un niño aprende la lengua materna (L1), usa un mecanismo interno, que todo niño posee, para descubrir las reglas de sintaxis y significado de la lengua. Igualmente, en mi opinión, este mismo mecanismo es utilizado para decidir no solamente qué formas y palabras usar sino cuándo y cómo usarlas. Según la teoría de Chomsky y los otros cognitivistas, este mecanismo se llama LAD—“*Language Aquisition Device*”—el cual es utilizado por el ser humano para la adquisición de la lengua materna. Ellos lo llaman el modelo de procesamiento cognitivo (“*Cognitive Processing Model*”), que es el mismo mecanismo empleado para construir cualquier conocimiento (R. Ellis, 1994). Sin importar el nombre

que los teóricos le hayan asignado, es a través de un mecanismo interno que el niño construye su lengua materna y establece relaciones directas entre dicha lengua y la realidad.

De igual manera, estudios recientes sugieren que el mismo mecanismo interno funciona para aprender un segundo idioma (Trumbull & Farr, 2005). Pero la persona ya no es una “tabla rasa” en cuanto al conocimiento de una lengua. Al aprender un conocimiento lingüístico nuevo, muchas veces, especialmente en los niveles de baja suficiencia en el segundo idioma, el aprendiz utiliza su conocimiento previo de su lengua materna para establecer relaciones entre los dos idiomas. María Cecilia Torga [sine die] declara que:

...el niño aprende un idioma que desconoce sobre la base de lo que ya conoce en el propio. Resulta imposible pretender que los alumnos no traduzcan o busquen el equivalente a su lengua materna...a pesar de que el docente muchas veces intenta no hacerlo (Torga, s.d.:4).

Es después de lograr cierto nivel en el segundo idioma cuando el estudiante alcanza a establecer relaciones directas inconscientes y automáticas entre este segundo idioma y la realidad, pero sigue la presencia del L1 dando las pautas de su pensamiento y conocimiento; es decir, que aunque ya se tenga la habilidad de comunicar en el segundo idioma, según la hipótesis de Sapir-Whorf, la lengua materna sigue

influyendo en la forma como el individuo piensa (Lyon, 1999).

Aunque ya la mayoría de los lingüistas teóricos rechazan la idea de Vygotsky (1995), que para aprender una segunda lengua hay que basar la enseñanza en la lengua materna, es difícil negar que la lengua materna influye en el uso de las estructuras y palabras y la forma de pensar del educando.

Por otra parte, sería incorrecto e incompleto decir que el efecto entre los dos idiomas no es recíproca. En realidad, para aprender un conocimiento nuevo, es necesario que se modifiquen los esquemas anteriores.; por eso, el aprendizaje de un segundo idioma “facilita el dominio de formas superiores de la lengua nativa” (Torga, s.d.:4). Vygotsky afirma esta idea cuando postula: “El niño aprende a considerar a su idioma como un sistema particular entre muchos, a ver sus fenómenos bajo categorías más generales, y esto conduce al conocimiento de sus operaciones lingüísticas” (Vygotsky, 1995:149-150).

4. Para que haya un aprendizaje significativo es necesario un educando activo

Para poder construir conocimientos significativos, es necesario que el alumno sea activo. En la pedagogía constructivista, ya no existe el alumno “recipiente” que recibe toda la información y conocimiento del profesor omnisciente; al contrario, el alumno

es el centro de la clase y el profesor tiene un rol de facilitador-estimulador de experiencias para que se establezcan relaciones entre lo nuevo y los esquemas de conocimientos anteriores (Martínez, 2005).

Aunque este proceso de construcción de conocimiento es altamente individual, no se puede ignorar la importancia de la interacción social. En una corriente de la pedagogía constructivista, llamada sociocognitiva, se basa el éxito de la enseñanza en la interacción (Flórez, 2005); un ejemplo de ello es Vygotsky, quien es partidario de la cooperación en la elaboración del conocimiento individual y colectivo (Bustos, 1994). Según Martínez (2005), una interacción educativa se puede generar dentro de las actividades grupales que realice el aprendiz en su entorno social o a través del aporte que recibe del profesor en aquellas áreas en las cuales aún no puede desenvolverse solo.

La interacción es fundamental en la enseñanza de un segundo idioma. No sólo es importante el input que uno recibe, sino el output significativo que los educandos producen. La hipótesis de interacción de Long propone que una persona aprende un segundo idioma utilizándolo en interacciones (R. Ellis, 1994). Merrill Swain, (citado en Coelho, 2004) afirma que es imprescindible que los aprendices produzcan lenguaje significativo y reciban retroalimentación para que puedan refinar su uso del idioma. Por eso, es necesaria una comunicación en las dos direcciones;

es por ello que los profesores, en el enfoque comunicativo, ponen a los alumnos en grupos cooperativos para estimular la comunicación oral para que cada uno pueda construir su conocimiento del idioma en una forma activa y real. Benítez (2007) apoya esta idea cuando expresa:

La tarea comunicativa constituye entonces la célula fundamental de un proceso de enseñanza-aprendizaje de lenguas cuyo objetivo final sea la competencia comunicativa. Las tareas comunicativas constituyen, además, una vía material de incorporación de la realidad a la clase, a la vez que favorecen el protagonismo del estudiante y le brindan la oportunidad de utilizar los conocimientos que posee, provenientes de otras materias o de la realidad circundante, para la solución, ya sea en el actuar personal o colectivo, de los retos que la tarea le impone a cada momento.⁴

Así que es dentro de este proceso social de colaboración que los alumnos alcanzan a construir su conocimiento del segundo idioma de una manera activa.

5. El objetivo de la educación es que los aprendices sean capaces de aprender a aprender

La meta de cualquier educación es dar al aprendiz las herramientas

necesarias para que éste pueda seguir desarrollándose. En la formación autonómica es primordial aumentar en los estudiantes la capacidad de pensar, reflexionar y aprender por sí mismos. La mayoría de teóricos concuerdan que esta autonomía puede tener lugar en el salón de clase o fuera él. Normalmente en las aulas de segundo idioma se intenta desarrollar la autonomía por medio de la enseñanza de estrategias y técnicas o dándoles materiales de auto-acceso ("self-access") con el fin de promover el auto-desarrollo individual (Pennycook, 1997).

Debido a todo lo anterior, es a partir de la pedagogía constructivista en combinación con el enfoque comunicativo que el alumno alcanza a aprender otro idioma. A través de las experiencias auténticas de las que se les provee en el aula comunicativa y partiendo de experiencias previas de conocimiento de su realidad y su lengua materna, los estudiantes se embarcan en un proceso de construcción del idioma que los dotará de nuevas herramientas para encarar nuevos retos en su existencia. Es un proceso cíclico de nunca acabar, ya que con cada nueva experiencia se alcanzan mayores niveles de complejidad que exigen la modificación y acomodación del conocimiento. El ser humano es un ser inacabado, siempre está en constante construcción a través de su aprendizaje.⁽²⁰⁾

⁴ Tomado de la versión digital de la Revista Ibero-Americana de Educación.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ACKERMANN, E.K. (2004).
Constructing knowledge and transforming
the world, in M. TOKORO & L. STEELS
(ed.), *A learning zone of one's own*. (17-
30). Amsterdam: IOS Press.

BENÍTEZ MENÉNDEZ, O. (2007).
Las tareas comunicativas en el aprendizaje
de lenguas extranjeras: una alternativa
para el desarrollo de habilidades
comunicativas. *Revista Ibero-Americano
de Educación*, 42. Consultado el 26 de
noviembre del 2007 en: <http://www.rieoei.org/experiencias150.htm>.

BUSTOS, F. (1994)
Peligros del constructivismo. *Educación y
cultura*, (34), 22-29.

COELHO, E. (2004).
*Adding English: A guide to teaching in
multilingual classrooms*. Toronto: Pippin
Publishing Corporation. Consultado el 23
de abril del 2009 en: [http://site.ebrary.com/
lib/unorte/Doc?id=10069067&ppg=149](http://site.ebrary.com/lib/unorte/Doc?id=10069067&ppg=149).

ELLIS, N.C. (2006).
Meta-analysis, human cognition, and
language learning, en NORRIS, J.M. &

ELLIS, R. (1994).
The study of second language acquisition.
Oxford: Oxford University Press.

FASCÍCULO AUTOINSTRUCTIVO No. 2
(sine die). Consultado el 27 de noviembre
del 2008 en: [http://www.ciberdocencia.
gob.pe/archivos/Estrategias_de_
aprendizaje_A.pdf](http://www.ciberdocencia.gob.pe/archivos/Estrategias_de_aprendizaje_A.pdf)

FLÓREZ, R. (1994).
Hacia una pedagogía del conocimiento.
Bogotá: McGraw-Hill.

FLÓREZ, R. (2005)
Pedagogía del conocimiento. Bogotá:
McGraw-Hill.

GARCÍA MADRUGA, J. A. (1993).
Aprendizaje por descubrimiento frente a
aprendizaje por recepción: La teoría del
aprendizaje verbal significativo, en COLL,
C., PALACIOS, J., & MARCHESI, A. (ed.).
Desarrollo psicológico y educación, II.
Psicología de la educación (pp.81-92).
Madrid: Alianza.

GÓMEZ-GRANELL, C. (1994).
De qué hablamos cuando hablamos de
constructivismo. *Cuadernos de Pedagogía*,
(221), 8-10.

KRASHEN, S. (1985).
*The input hypothesis: Issues and
implications*. London: Longman.
LYON, G. (1999). Language and
perceptual experience. *Philosophy*,
74(290), 515-534.

MARTÍNEZ MARTÍNEZ, I. (2005).
*Nuevas perspectivas en la enseñanza
aprendizaje de ELE para japoneses:
La concienciación formal*. Madrid:
Universidad Complutense de Madrid.
Consultado el 27 de noviembre del 2007
en: [http://site.ebrary.com/lib/unortesp/
Doc?id=10090314&ppg=252](http://site.ebrary.com/lib/unortesp/Doc?id=10090314&ppg=252).

NUNAN, D. (1989).
*Designing tasks for the communicative
classrooms*. Cambridge: Cambridge
University Press.

NUNAN, D. (1999).
Second language teaching & learning.
Boston: Heinle & Heinle.

ORTEGA, L. (ed.)
*Synthesizing research on language
learning and teaching*. Philadelphia: John
Benjamins, (301-322). Consultado el 10
de abril del 2009 en: [http://site.ebrary.com/
lib/unorte/Doc?id=10126071&ppg=315](http://site.ebrary.com/lib/unorte/Doc?id=10126071&ppg=315).

PENNYCOOK, A. (1997).
Cultural alternatives and autonomy, in
BENSON, P. & VOLLER, P. (ed.) *Autonomy
and independence in language learning*
(35-53). Harlow: Addison Wesley
Longman.

ROSAS, R. & SEBASTIÁN, C. (2001).
Piaget, Vigotski y Maturana.
Constructivismo a tres voces. Buenos
Aires: Aique Group.

SAVIGNON, S. J. (1991).
Communicative language teaching: State
of the art. *TESOL Quarterly*, 25(2), 261-277.

TORGA, M.C. (sine die). *Vigotsky y
Krashen: Zona de desarrollo próximo y
el aprendizaje de una lengua extranjera*.
Consultado el 23 de abril del 2009 en:
[http://www.fchst.unlpam.edu.ar/iciels/164.
pdf](http://www.fchst.unlpam.edu.ar/iciels/164.pdf).

TRUMBULL, E. & FARR, B. (2005).
*Language and learning: What teachers
need to know*. Norwood: Christopher-
Gordon.

TUDGE, J. (1990).
Vygotsky, the zone of proximal
development, and peer collaboration:
Implications for classroom practice, in
L.C. Moll (ed.) *Vygotsky and education:
Instructional implications and applications
of sociohistorical psychology* (155-172).
New York: Cambridge University Press.

VYGOTSKY, L. (1988).
*El desarrollo de los procesos psicológicos
superiores*. México: Crítica.

VYGOTSKY, L. (1995).
Pensamiento y lenguaje. Buenos Aires:
Fausto.