

**"Puedo hablar bien pero no entiendo lo que dicen":
Estrategias para mejorar la comprensión y la producción en la clase de
conversación¹**

Regina F. Roebuck
Universidad de Louisville

Introducción

La clase de conversación al nivel universitario puede ser agradable y divertida. Muchos alumnos la toman después de varios semestres de clases básicas e intermedias donde todavía se enfocan en la gramática y la precisión. Por lo tanto, la conversación, con su enfoque en la producción oral y su limitado énfasis en las formas gramaticales, les puede ofrecer a los estudiantes la oportunidad de expresarse en español sobre temas personales, producir frases más elaboradas y desarrollar fluidez en el idioma.

Muchos alumnos están preparados e incluso entusiasmados para esta fase de su aprendizaje, algo que expresan claramente al comienzo de la clase, por ejemplo, en sus ensayos de introducción. Se nota que ya dominan diferentes aspectos de la gramática y que algunos hablan con una fluidez incipiente. Sin embargo, su interacción en la clase revela una gran laguna en su preparación lingüística: la habilidad de comprender a otros.

Los estudiantes vienen a clase de conversación preparados para hablar, pero esto no es suficiente para que desarrollen una verdadera competencia comunicativa. Como maestros, es nuestra responsabilidad recordarles que también les toca escuchar y comprender. Es más, nos toca a nosotros proporcionarles los medios a través de los cuales se puede desarrollar la competencia auditiva en nuestras clases.

El propósito de esta ponencia es presentar un acercamiento global a la comunicación, una aproximación que se enfoca en el desarrollo de la comprensión auditiva tanto como la producción oral. Basándose en la enseñanza comunicativa y la teoría sociocultural, se presentará una manera de organizar un curso de conversación alrededor del mejoramiento de estas dos habilidades lingüísticas. Además se presentarán

¹ Este proyecto ha sido apoyado por una beca de investigación de la Facultad de Artes y Ciencias de la Universidad de Louisville.

diferentes tipos de actividades que ayudarán a realizar esta doble meta. En particular, se verá como la repetición por parte de los alumnos se puede convertir en un instrumento cognitivo que facilita la comprensión auditiva.

El desarrollo de la comprensión auditiva en la clase de lenguas

La capacidad comunicativa muchas veces se describe en términos de las cuatro habilidades lingüísticas: la producción oral y la escritura, que también se conocen como habilidades productivas, y la comprensión auditiva y de lectura, o las receptoras. Por lo tanto, en algunos salones de clase, estas modalidades se practican por separado y sin contexto (Shrum & Glisan 2000.) La comunicación en el mundo, sin embargo, ocurre cuando las habilidades se usan en conjunto, y en contextos sociales específicos. La interacción con otra persona, tanto en persona como en forma de un texto, requiere ambas la comprensión (auditiva o de lectura) y la producción (oral o escrita) de todos los participantes.

Por este motivo, Shrum y Glisan (2000) dicen que es más importante hablar de *modos* comunicativos, en vez de modalidades. Siguiendo a Brecht & Walton (1995), postulan un modelo que consiste en tres modos comunicativos. Los modos enfatizan el contexto y el propósito de la comunicación, y así demuestra cómo las cuatro habilidades funcionan en una manera integrada. El modo interpersonal se refiere a la interacción oral o escrita entre individuos y por lo tanto puede incluir las cuatro habilidades. Como se trata de interacción, se tiene que incluir, como mínimo, una habilidad productiva y una receptiva. El modo de interpretación se refiere a la comprensión auditiva o escrita de textos culturales, donde no es posible comunicar con el autor o hablante. En este caso, el estudiante necesita emplear una de las habilidades receptoras. El modo de presentación se refiere a la comunicación que se dirige a un público, en la cual se emplea solamente las habilidades productivas.

La clase de conversación presenta la oportunidad de envolver a los estudiantes en el modo interpersonal y así practicar la habilidad de hablar y de comprender la lengua hablada. No obstante, muchos cursos, quizás sin darse cuenta, se enfocan en el modo de presentación. Estas clases a veces requieren que los estudiantes hablen informalmente

todos los días sobre temas cotidianos o formalmente enfrente de la clase sobre un tema preparado. En las clases donde el instructor es el centro de la atención, es posible que el alumno se dirija exclusivamente al maestro, sin esperar que los demás lo entiendan. Además, cuando se trata de la comprensión auditiva, puede que se refiera a la habilidad de entender al instructor en vez de los compañeros de clase. De esta manera, aunque los estudiantes mejoran su habilidad de hablar a otros y de entender al maestro en actividades concretas, no mejoran su capacidad de hablar con otros en situaciones interactivas.

La enseñanza de la verdadera comunicación tiene que ser interactiva e interpersonal, y tiene que incluir el desarrollo de las habilidades orales productivas y receptoras. Es especialmente necesario incorporar la comprensión auditiva. Como escribe O'Maggio (1993), la comprensión oral muchas veces se ha ignorado, aunque en los últimos años algunos han intentado mantener un balance entre las habilidades. Sin embargo, a pesar del énfasis en la comunicación, la habilidad de hablar sigue siendo la principal meta de instrucción en muchos programas de lenguas. La falta de atención que se le concede a la comprensión auditiva no significa que los instructores crean que no sea necesario para la adquisición o la comunicación. Shrum y Glisan (2000) proponen que puede haber resultado simplemente de una carencia de conocimiento sobre los procesos interpretativos, o a la asunción que era suficiente exponer a los estudiantes al discurso oral para que desarrollaran su habilidad auditiva.

Cuando se intenta integrar actividades interactivas e interpersonales en la clase de conversación, es posible encontrar que las habilidades productivas de los estudiantes sean mejores que las receptoras. Algunos estudiantes vienen preparados más para hablar que para escuchar. Como comentó una alumna, "I can talk pretty good but I can't understand what people say." A primera vista, este comentario sorprende, porque se asume que las habilidades receptoras se desarrollan antes de las productivas. Es decir, en general, las personas tienden a comprender y leer mejor de lo que pueden decir o escribir. En todo caso, la verdadera competencia comunicativa no se puede lograr si las habilidades receptoras se quedan muy atrás de las habilidades productivas.

Si la meta de la clase es mejorar la capacidad de los alumnos de funcionar en el modo interpersonal, el trabajo del instructor de conversación es crear una clase donde los estudiantes puedan aumentar su competencia auditiva a la vez que la competencia oral.

Para hacer esto, es necesario entender el aprendizaje de las habilidades cognitivas. La teoría sociocultural es un marco teórico que explica el desarrollo de funciones cognitivas como, por ejemplo, la comprensión auditiva. Además, el énfasis de la teoría en el uso de instrumentos puede servir para proveernos una explicación de por qué la competencia oral de algunos estudiantes parece ser mayor que su habilidad de comprender la lengua hablada.

Perspectivas vygotskianas en la adquisición de lenguas

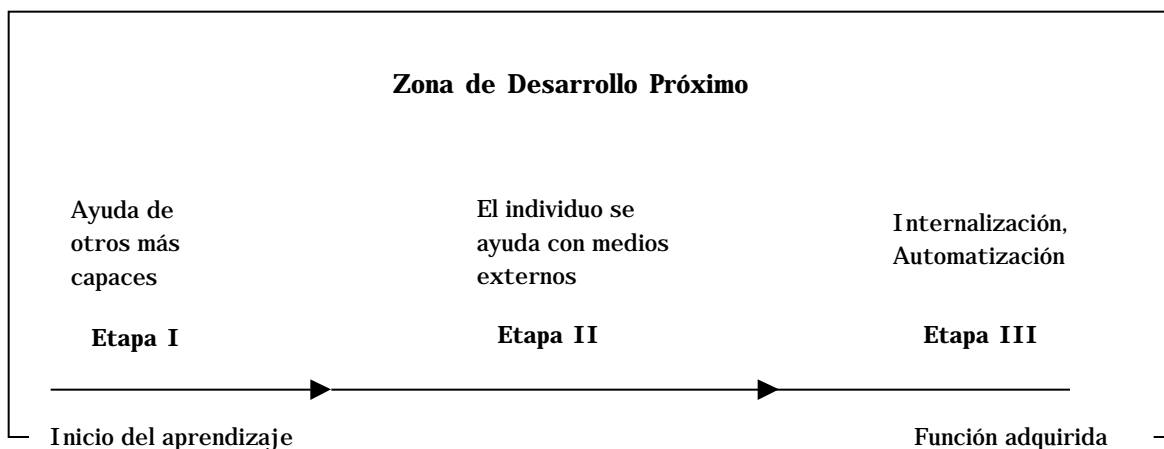
La teoría sociocultural es un acercamiento sicolingüístico de carácter sociocognitivo basada en las ideas de Lev Vygotsky. La teoría mantiene que el lenguaje es el principal instrumento con el cual los seres humanos no sólo expresamos sino también creamos nuestros pensamientos. Vygotsky basó sus ideas en los pensamientos de los filósofos marxistas de su día, como, por ejemplo, Marx y Engels. Estos trataban de instrumentos físicos, como los de la industria o el campo agrario, con los cuales los seres humanos crean su realidad física. Por otra parte, Vygotsky se preocupaba por la actividad mental y los instrumentos cognitivos (o semióticos) que la organizan.

El lenguaje, según Vygotsky, tiene una función cognitiva además de su función comunicativa. El uso comunicativo del lenguaje es el primero en desarrollarse y es el que permite a los seres humanos construir y mantener relaciones con los demás. De importancia es la idea de que el uso comunicativo también crea las condiciones sociales que se necesitan para el desarrollo cognitivo, que se realiza a través del lenguaje como instrumento psicológico (Donato Y McCormick 1994.) El uso cognitivo del lenguaje proviene de la función comunicativa y es con este instrumento que los seres humanos pensamos, creamos sentido y organizamos nuestras vidas. El reconocimiento del carácter doble del lenguaje tiene profundas consecuencias para el aprendizaje y enseñanza de lenguas.

La adquisición de una segunda lengua supone la internalización o apropiación de un instrumento cognitivo adicional. Es un proceso de adquirir competencia en el uso del instrumento, además de acumular información sobre el instrumento. Esta transformación cognitiva representa un trabajo profundamente difícil que necesita ocurrir en un contexto social y a través de la interacción con otros para lograrse. Según Vygotsky, toda función

cognitiva que se aprende ocurre primero entre personas y después en el individuo (Vygotsky 1978.) Es decir, el desarrollo cognitivo se realiza en dos planos, el externo o intersicológico y el interno o intrasicológico (Wertsch 1985.) Este proceso ocurre en la Zona de Desarrollo Próximo, un concepto que ilustra los pasos del aprendizaje:

La adquisición del lenguaje en la Zona de Desarrollo Próximo



Inicialmente, el alumno no puede funcionar como agente independiente y necesita la ayuda de personas más capaces para completar la actividad. Estas personas le proveen dirección en la tarea. Con esta asistencia y otros recursos externos, el alumno logra completar el trabajo. Esta primera etapa de la Zona de Desarrollo Próximo corresponde a un estado de regulación por otros.

En la segunda etapa de la Zona de Desarrollo Próximo, el alumno trabaja solo, ayudándose a sí mismo. Utiliza las mismas estrategias de dirección y recursos externos que le ofrecieron otros en la primera fase. Por ejemplo, el alumno puede hablar consigo mismo, dándose sugerencias como si fuera el maestro. Aunque el control ha pasado del ayudante al alumno, no se puede decir que el alumno haya desarrollado la función por completo, ya que el alumno depende de medios externos para completar la actividad. Esta segunda etapa entonces se caracteriza por un estado de regulación por sí mismo, pero con medios externos.

Esta etapa se distingue de la tercera, que representa la completa internalización o automatización de la función. Todas las acciones que ocurren en las dos primeras etapas

ocurren dentro del individuo sin que el individuo esté consciente de ellas. Es el resultado de la continua práctica en la segunda etapa de la Zona de Desarrollo Próximo. La función ya no se está desarrollando sino que está desarrollada. La asistencia de otros no ayuda, y más bien puede estorbar el proceso. Esta etapa representa la completa regulación por sí mismo.

El concepto de la Zona de Desarrollo Próximo puede ayudarnos a entender la situación lingüística de nuestros estudiantes, y particularmente por qué algunos parecen poder hablar mejor de lo que pueden comprender. El segundo idioma, en nuestro caso, es la función cognitiva que se quiere desarrollar. El desarrollo de la competencia lingüística implica la internalización del nuevo idioma por los estudiantes. Cuando inician sus estudios, los alumnos se presentan en la primera etapa de la Zona. Allí necesitan la ayuda de otros y recursos externos para usar el idioma. Los recursos pueden ser visuales, escritos, y pueden incluir el tiempo y acceso al conocimiento consciente de las estructuras y las palabras que constituyen el español. La competencia de un estudiante en el segundo idioma se puede entender como la facilidad con que usa el nuevo instrumento. Si lo usa con pocos recursos externos, implica que ha internalizado algunos aspectos del idioma o de la habilidad. Si el estudiante necesita emplear muchos recursos externos o incluso la ayuda de otras personas para usar el idioma, se puede decir que no ha internalizado muchos procesos o información relacionada con el idioma.

La comprensión auditiva y la producción oral son actividades cognitivas para las cuales se necesita usar el nuevo instrumento, es decir, el segundo idioma. Sin embargo, se nota que puede haber grandes diferencias en cuanto a la posibilidad de usar medios externos en los dos casos. Cuando un estudiante habla en la clase, puede aprovecharse de los diferentes recursos que están a su alrededor, por ejemplo, la velocidad con que habla, sus apuntes, lo que acaba de decir otra persona, el tiempo para componer sus pensamientos o alcanzar su conocimiento no consciente del idioma. De esta manera la capacidad oral del estudiante puede reflejar lo que el estudiante puede hacer con asistencia.

Por otra parte, cuando el estudiante escucha e intenta entender a otra persona en conversación, es posible que no tenga a mano los recursos externos para facilitar la comprensión. Además, como no puede controlar la rapidez con que el otro habla, puede

ser difícil tener acceso a información consciente. Entonces, el alumno tiene que depender de lo que ya ha internalizado del idioma. Para un principiante, lo que tiene de capacidad automática en el segundo idioma puede ser muy poco, y por lo tanto, el alumno es incapaz de realizar la actividad de comprender a otra persona en la interacción.

La conversación, o el modo interpersonal de Shrum y Glisan, obliga al estudiante a utilizar el lenguaje para la comprensión y la producción. Sin embargo, queda claro que el estudiante no siempre goza de asistencia en los dos aspectos de la interacción interpersonal. Esta ayuda es importante no solamente para resolver una tarea o un ejercicio específico, sino también para el aprendizaje de la habilidad en general. En la adquisición de una función, el estudiante tiene que pasar por todas las etapas de la Zona de Desarrollo Próximo, y esto incluye mucha práctica en una fase en que recibe o se aprovecha de mucha ayuda externa. Uno no puede saltar de la primera etapa a la tercera sin esta mediación. No obstante, esto es a veces lo que se espera de los alumnos en cuanto a la comprensión auditiva.

Con práctica y asistencia, las habilidades lingüísticas se desarrollan y finalmente se internalizan. El papel del maestro es ayudar al estudiante a llegar a la internalización de las funciones. Primero, colaboramos con ellos y directamente los guiamos en sus actividades. Más tarde, les dejamos con los instrumentos y otros recursos que necesitan usar a solas para realizar su actividad. Les ofrecemos abundante oportunidad de usar el idioma en contextos sociales y significativos. Lo que es de gran importancia es darles el tiempo, el contexto y los instrumentos necesarios para desarrollar todas las habilidades lingüísticas. A continuación se presenta un instrumento psicológico importante para el aprendizaje: el lenguaje privado.

El lenguaje privado

Mucho de lo que se ha escrito sobre la enseñanza de lenguas desde un punto de vista sociocultural tiene ver con la mediación cognitiva y los instrumentos que los alumnos emplean cuando pasan por la Zona de Desarrollo Próximo en la adquisición de un lenguaje extranjero. Los organizadores de anticipación, las actividades de *scaffolding*, y los portafolios son todos ejemplos de instrumentos externos que los estudiantes pueden emplear para usar y por lo tanto mejorar su habilidad lingüística. Este trabajo explora la

idea de ofrecer a los estudiantes un instrumento externo y cognitivo específico, el lenguaje privado.

El lenguaje privado es un instrumento psicológico observado en los niños por Vygotsky y en adultos por otros investigadores (Soskin & John 1963, Frawley & Lantolf 1985). Es lenguaje usado para propósitos cognitivos en vez de simplemente comunicativos. Como instrumento psicológico, el lenguaje ayuda a las personas en la planificación y realización de tareas mentales, y en la obtención de regulación por sí mismas. La función cognitiva del lenguaje se adquiere en la interacción con otros, como en las primeras etapas de la Zona de Desarrollo Próximo. Inicialmente, los niños son guiados por otros más capaces que usan el lenguaje para dirigirlos en la tarea. Más tarde, cuando intentan llevar a cabo las mismas funciones solos, usan el lenguaje de otros como modelo. De esta manera apropian el discurso de la interacción social en un intento de controlar sus propias acciones. Aunque se vocaliza, este lenguaje no tiene función comunicativa - es lenguaje para uno mismo. El lenguaje privado permite a las personas planificar, dirigir y evaluar su propia actividad.

El lenguaje privado aparece hasta en los adultos cuando la actividad en que se encuentran es tan difícil que requiere recursos externos para resolverse. Vygotsky dijo que el lenguaje para uno mismo se distinguía del lenguaje para otros no solamente en la función sino también en la forma. Se ha notado entonces que el lenguaje privado puede exhibir características no consistentes con el lenguaje que se orienta hacia la comunicación. Por ejemplo, el lenguaje privado puede parecer ambiguo, redundante, y hasta agramatical. Los hablantes y los escritores emplean diferentes formas lingüísticas para lograr controlarse en una actividad difícil. En particular se ha visto que los estudiantes de segundo idioma usan, entre otras formas, la repetición para ayudarse a enfocar su atención.

Frawley (1992) y Roebuck (1998) encontraron que a veces las personas siguen refiriéndose a un objeto o tema cuando se enfrentan a un problema cognitivo. Esta repetición, que también se conoce como *foco* o *externalización*, ocurre cuando el tema es el objeto de la continua actividad mental del hablante. La repetición sucede cuando los hablantes (o escritores) externalizan información en un intento de agarrarla, pensarla, analizarla y saberla. Es una técnica semiótica que se puede usar como una especie de

andamio para facilitar la revocación o comprensión de información, con el fin de llevar a cabo una actividad de crear significado. Por lo tanto, puede ser una técnica importante para los estudiantes que intentan comprender el discurso en la lengua extranjera.

Aplicación en la clase de conversación

La repetición ha sido parte del salón de lenguas desde la época del método *audiolingual*. Los estudiantes tuvieron que memorizar palabras y frases con el fin de poder producirlos en contextos apropiados. Murphey (1998) fue el primero en sugerir que se enseñara la repetición a los estudiantes como instrumento cognitivo para facilitar la comprensión. Identifica diferentes funciones posibles para la repetición, que reflejan una serie de pasos en el desarrollo del control del instrumento. Primero, los estudiantes repiten lo que oyen, sin entenderlo exactamente. La atención que se presta a la repetición después se convierte en la habilidad de aislar ciertas palabras y crear sentido del texto. Después, limitando la repetición a ciertas frases, se usa como instrumento de foco, para enfocarse en información específica. Esta repetición enfocada puede facilitar la generación de la información después en un contexto predeterminado y más tarde en habla espontánea. De esta manera, la repetición es un instrumento que se transforma con su continuado empleo.

Intrigada por las ideas de Murphey (1998), incorporé el uso de la repetición en un curso de conversación que di hace un semestre. El propósito del curso fue el de ayudar a los estudiantes a desarrollar su habilidad de funcionar en interacciones con otros, es decir, en el modo interpersonal. Para cumplir con estos objetivos, fue necesario dar a los estudiantes muchas oportunidades para participar en el modo interpersonal y los recursos e instrumentos que necesitaban para poder realizar esta actividad. Los recursos consistían en diferentes actividades que los preparaban y los ayudaban durante las interacciones interpersonales. Los instrumentos incluían materiales preparados por la instructora y también por los estudiantes. Una innovación importante en esta clase fue la promoción del lenguaje privado que, en forma de la repetición, representa un instrumento cognitivo que ya está disponible a los estudiantes.

Utilicé un libro que me pareció que mejor apoyaba el tipo de clase que yo quería dar: una en que los estudiantes eran participantes activos e interactuaban en contextos

sociales y significativos, y donde se podía enfatizar la comprensión auditiva y la producción oral en el desarrollo de una competencia interpersonal. El libro de Conversaciones creadoras (Brown y Martín Gaité 1999) se basa en lo que llaman los autores "action learning" o el aprendizaje a través de la acción. Se organiza con una cantidad de actividades consistentes con los objetivos de la clase y las ideas de Vygotsky. Un tipo de ejercicio en particular se convirtió en la actividad principal de la clase: la generación y actuación de las dramatizaciones que los mismos estudiantes elaboraron.

Las dramatizaciones se produjeron en la clase después de varios días de trabajar con el tema y el vocabulario en actividades de comprensión y de conversación. Trabajando en parejas, los estudiantes escribieron un guión para una escena sugerida por el texto. Las escenas se trataban de interacciones sociales en que había un problema que resolver. Los alumnos se aprendieron el diálogo en casa y después lo representaron en la clase. A primera vista, parece que los alumnos estaban participando en una actividad ya bien conocida, la memorización de diálogos en las clases del método directo. Sin embargo, se puede distinguir los dos tipos de actividades por dos razones importantes. Primero, los guiones fueron generados por los estudiantes y así representaron la expresión de su creatividad, interés y habilidad lingüística. También, después de las primeras dramatizaciones, los guiones eran largos y muy difíciles de memorizar por completo. Esto obligó al estudiante no sólo a aprender las frases específicas, sino también las ideas que expresaban, para poder improvisar (y así seguir el proceso creativo) en el acto de presentar. Como maestra, tenía interés en ver lo que producían cuando hablaban espontáneamente. Además, el hecho de que los estudiantes improvisaban les exigía estar pendientes de lo que decían sus compañeros para poder responder apropiadamente. Entonces, el estudiante no sólo tenía que tener en mente la trama y diálogo preparado, sino también comprender lo que le decía su compañero en el momento de realizar la dramatización.

Se hicieron diferentes actividades en la clase para desarrollar la competencia lingüística necesaria para poder actuar en las dramatizaciones. Incluían la creación y representaciones de diálogos más cortos y ejercicios de pronunciación y de entonación, por ejemplo. Con el fin de facilitar la comprensión, se enseñó a los estudiantes a utilizar la repetición en interacciones no preparadas a través de una serie de actividades.

Primero, se les introdujo la idea de repetir en unos ejercicios cortos y estructurados. En uno, llamado "el mentiroso", los alumnos leyeron oraciones increíbles a un compañero, como "Yo soy hijo de un actor famoso." En su respuesta, el otro estudiante repitió parte de la frase, contestando, por ejemplo "¿hijo de un actor famoso? No lo creo." Como la información estaba en una hoja enfrente de ellos, no fue difícil de repetir. De hecho, me pareció que les gustó tener que usar frases y palabras ya formadas porque les quitó un poco de la carga cognitiva. Desde entonces, cada vez que trabajaron en grupos, por ejemplo, para contestar preguntas de comprensión o hacer otra actividad, se les pidió emplear la repetición. De ahí empezaron a practicar el uso de esta técnica nueva en situaciones no exigentes.

Para animar a los estudiantes a no sólo usar sino también aprovecharse de la repetición en contextos difíciles, se introdujo una actividad específica, la entrevista interpersonal. En este ejercicio, cada estudiante recibió una lista de 4 ó 5 preguntas que había que hacerle a un compañero en sucesión. Tuvieron que repetir una frase de cada respuesta que escucharon. Aunque tenían las preguntas, no sabían cómo iba a responder el compañero. Entonces, tener que repetir les ayudó a prestar atención y a enfocarse en lo que le decía. El acto de repetir les preparó para al final dar un resumen breve de lo que el otro había dicho. En este ejercicio, los estudiantes utilizaron la repetición donde realmente podría contribuir a la comprensión. Esta técnica cognitiva sirvió para ayudarles a atender a lo que oían y a la vez les hizo retener las frases que después tendrían que producir.

Estas actividades continuaron a lo largo del semestre. Los alumnos generaron y representaron 6 dramatizaciones y participaron en 6 entrevistas. La repetición siguió siendo una parte de la clase y unos cuantos estudiantes lo utilizaron siempre que pudieron. Sin embargo, después de las primeras entrevistas, se notó que muchos estudiantes habían dejado de repetir las respuestas. A la vez, se notó que se sentían más cómodos en la actividad. Es posible entonces que no repitieran porque no hacía falta. Cuando un instrumento cognitivo no se necesita, normalmente no se usa. Entonces, la ausencia de la repetición puede indicar que los estudiantes habían mejorado su capacidad auditiva. Esto es consistente con cómo salieron en las entrevistas subsecuentes. Cada vez hablaron más, hicieron más preguntas de seguimiento, y fueron capaces de resumir

más y más información. Sin embargo, es interesante notar que a pesar de estos progresos, algunos repitieron mucho, algo que sugiere que estos alumnos habían incorporado la repetición a su repertorio lingüístico.

La profesora nunca les obligó a incorporar la repetición en las dramatizaciones, sino esperó para ver si había alguna transferencia de esta estrategia cognitiva a otro contexto. Curiosamente, algunos estudiantes escribieron la repetición en los guiones. Sin embargo, muchas veces las frases destinadas a la repetición no se repitieron. Sólo se puede suponer que al escribir el guión, los estudiantes intentaron prevenir una necesidad cognitiva que nunca se manifestó. Entonces, cuando estaban realizando las dramatizaciones e improvisando, sólo se dijo lo necesario. Por otra parte, había dramatizaciones en que los estudiantes repitieron lo que dijo el compañero sin que la repetición fuera escrita en el guión. Por supuesto, es difícil saber exactamente por qué repitieron, aunque es posible postular algunas razones basándose en los gestos y expresiones de los estudiantes. Unas veces, repitieron cuando el compañero dijo algo inesperado, quizás en un intento para asegurar a los dos de lo que se dijo, y para enfocarse en cómo debía responder. Me dio la impresión de que en algunos casos, los estudiantes emplearon la repetición para darse más tiempo para pensar en lo que querían decir. Eso es importante, porque podría significar que no solamente apropiaron el nuevo instrumento sino también lo utilizaron en un nuevo contexto para resolver otros problemas cognitivos. Este acto de creatividad implica un gran grado de control sobre el instrumento psicológico, al beneficio de la tarea general de adquirir competencia en un nuevo idioma.

Observación y conclusión

La clase de conversación es el lugar ideal para desarrollar la competencia interpersonal de los estudiantes. Para hacer esto, es necesario prestar atención a todas las habilidades. Esto es especialmente cierto en el caso de la comprensión auditiva, que muchas veces se ignora o se da por entendida. La teoría sociocultural nos dice que para aprender una función cognitiva hay que emplearla aun si no se puede usar perfectamente bien. La función se desarrolla en la Zona de Desarrollo Próximo, donde el alumno participa en diferentes actividades bajo la dirección de otros y con la ayuda de recursos

externos. Así la responsabilidad del maestro queda clara: hay que darles a los alumnos mucha oportunidad para practicar el idioma en un contexto donde reciben el apoyo y los materiales que necesitan para realizar diferentes acciones asociadas con el lenguaje. Las necesidades cognitivas del estudiante pueden cambiar según pueda internalizar varios aspectos de la función. Entonces, le toca al maestro proporcionarles diferentes tipos de ayuda.

En el caso de la interacción interpersonal, es obvio que los estudiantes necesitan desarrollar su habilidad de comprender tanto como la de hablar. La comprensión auditiva en la conversación es una función que muchas veces se realiza sin la cantidad de recursos que se encuentra para otras habilidades. La repetición es una estrategia cognitiva que utilizan los nativohablantes cuando resuelven un problema. Las acciones de los estudiantes de mi clase de conversación parecen apoyar la idea de Murphey que la repetición por parte de los participantes en una conversación puede facilitar no sólo el entendimiento en el momento sino también el desarrollo de la comprensión auditiva. Aunque la información no se ha presentado aquí de manera científica, los logros de mis estudiantes sugieren que esta pedagogía merece emplearse y estudiarse más en el futuro.

Obras citadas

- Brecht, R. & A. Walton. 1995. The future of language learning in the new world of global communications: Consequences for higher education and beyond. In R. Donato & R. Terry (eds.) Foreign language learning: The journey of a lifetime. Lincolnwood, ILL: NTC/Contemporary Publishing Group.
- Brown, J. & C. Martín Gaité. 1999. 2/e. Conversaciones creadoras. Boston: Houghton Mifflin Co.
- Donato, R. & D. McCormick. 1994. A sociocultural perspective on language learning strategies: The role of mediation. Modern Language Journal, 78: 458-464.
- Feyten, C. 1991. The power of listening ability: An overlooked dimension in language acquisition. Modern Language Journal, 75, 173-180.
- Frawley, W. 1992. The cross-cultural study of private speech. Paper presented at the First Conference for Socio-cultural Research, Symposium of Private Speech and Self-regulation. Madrid.
- Frawley, W. & J. Lantolf 1985. Second language discourse: A Vygotskyan perspective. Applied Linguistics, 6, 19-44.
- Murphey, T. 1998. Opening up the ZPD with Shadowing and Near Peer Role Modeling (NPRM). Paper presented at the 5th Annual Conference on Sociocultural Theory and Second Language Acquisition, Indiana University -Purdue University at Indianapolis.
- O'Maggio, A. 1993. Teaching language in context. Boston: Heinle & Heinle.
- Roebuck, R. 1998. Reading and recall in L1 and L2: A sociocultural approach. Stamford: Ablex Publishing Co.

Soskin, W. & V. John, 1963. The study of spontaneous talk. In G. Barker (Ed.), The stream of behavior: Explorations of its structure and content (pp. 228-281). New York: MIT Press.

Shrum, J. & E. Glisan. 2000. Teacher's handbook: Contextualized language instruction. Boston: Heinle & Heinle.

Wertsch, J. V. 1985. Vygotsky and the social formation of mind. Cambridge, MA: Harvard University Press.

Vygotsky, L. S. 1978. Mind in society: The development of higher mental functions. Ed. M. Cole, V. John-Steiner, S. Scribner, & E. Souberman. Cambridge: Harvard University Press.

Vygotsky, L. S. 1986. Thought and language (A. Kozulin, Trans.). Cambridge, MA: MIT Press.