

ANUARIO DE PSICOLOGÍA  
Núm. 33 - 1985 (2)

LA ESTRUCTURA DE LA COMPETENCIA  
ORAL EN UNA SEGUNDA LENGUA:  
UN ANÁLISIS VIGOTSKIANO

ÁNGELA LABARCA  
University of Delaware

Una primera versión de este artículo fue presentada como comunicación en la Sesión de homenaje a Vigotski celebrada en el ámbito del *First International Congress of Applied Psycholinguistics*, Barcelona, Junio, 1985.

Ángela Labarca  
University of Delaware  
Language Department  
325 Smith Hall  
Newark DE 19716  
USA

## Introducción

En los Estados Unidos, las asociaciones profesionales y los especialistas en la enseñanza de idiomas extranjeros han dedicado gran esfuerzo y trabajo a la formulación y utilización de criterios para la evaluación de la competencia oral de estudiantes de idiomas extranjeros. Esta preocupación por la competencia oral, su desarrollo en los alumnos y el método para evaluarla constituyen lo que hoy en día llamamos el *enfoque en la competencia*. Es así como se han publicado tomos completos dedicados a este enfoque y a su utilización (véanse, por ejemplo, los volúmenes editados por Omaggio 1985, James 1984, Jarvis 1984, Higgs 1983), en los que se tratan temas referentes a cómo enseñar para ayudar a los alumnos a desarrollar su competencia oral y cómo aplicar los criterios para evaluarlos en diferentes niveles de competencia. La gran ventaja de esta reciente tendencia es que se ha producido un gran cambio en el énfasis de la enseñanza, desde aquél en que la instrucción se apoyaba en una visión estructural del lenguaje humano hasta uno más moderno que considera el lenguaje de una manera más funcional como medio de comunicación y de interacción entre los hablantes. Gran parte de la atención y de los esfuerzos técnicos se han centrado por tanto en determinar: a) cuáles son las tareas de comunicación que es necesario dominar para poder ser clasificado dentro de un determinado nivel de competencia; b) distintas maneras en que se puede ayudar a los estudiantes a desarrollar las habilidades necesarias para demostrar dominio de estas tareas; y c) distintas pruebas y estimaciones con las que se puede evaluar el grado en que el alumno es capaz de efectuar ciertas tareas de comunicación consideradas mínimas necesarias para ser clasificado dentro de un nivel de competencia determinado.

Frutos de la actividad desarrollada son el establecimiento de la *entrevista oral* como la prueba a usarse para medir la competencia y la publicación de los criterios para estimar la competencia oral (ACTFL 1982). Al mismo tiempo, se ha desplegado gran actividad para desarrollar los materiales necesarios para la sala de clases y para entrenar a los profesores en el uso de los criterios y la administración de las entrevistas. Tal como lo indicaran Lantolf y Frawley (1985), poco o nada se ha hecho, sin embargo, para investigar qué es lo que realmente sucede cuando un hablante competente entrevista a un alumno elemental con el propósito de clasificarlo en un cierto nivel de competencia.

Por desgracia, tanto la falta de investigación y de datos, como la tendencia a concentrarse en la actuación del estudiante exclusivamente, parecen indicar que se está ignorando por completo el hecho de que la entrevista es un suceso de interacción —no un monólogo— y que el nivel de competencia ulteriormente asignado al alumno contiene en sí, por lo tanto, algo de la habilidad o incapacidad del entrevistador y del evaluador como tales. En efecto, Bachman y Palmer (1981) ya han explicado que toda puntuación en una prueba contiene en sí una proporción de puntos que en verdad refleja la habilidad intrínseca del alumno, según la mide la prueba. Otra proporción de la puntuación, sin embargo, representa la influencia del entrevistador en la actuación del alumno, en cuanto esta influencia tiene el poder de hacer resaltar o disminuir la capacidad real del estudiante para mantener una conversación en el idioma extranjero durante la entrevista.<sup>1</sup>

---

1 Los factores que forman parte de aquella proporción del puntaje que no es en verdad representativa de la habilidad intrínseca del alumno se llaman factores metodológicos, porque reflejan los efectos del

Este trabajo tiene por objeto investigar aquellos aspectos de la entrevista que han sido descuidados anteriormente, según la literatura de que se dispone en este momento, muy en especial aquél que se refiere a la interacción entre entrevistado y entrevistador. De aquí que el análisis se centre en el impacto que *ambos* participantes tienen en el desarrollo y resultados de una entrevista que fuera administrada con el propósito de evaluar a sólo uno de ellos. De acuerdo con lo anterior, el enfoque y procedimientos usados en esta investigación son no-tradicionales y acordes con ciertas consideraciones propuestas por Labarca (1984) y con antelación por Sampson (1982), quien muy acertadamente señaló que la unidad mínima de investigación en el campo del estudio de la adquisición de una segunda lengua es *la pareja de interactuantes* y no sólo el principiante en un segundo idioma tomado como entidad aislada de otras entidades y de otros eventos que ocurren al mismo tiempo en la realidad. El método elegido para el análisis no es por tanto el tradicional —centrado en determinar la incidencia y frecuencia promedio de ciertas estrategias de comunicación— sino el basado en la psicolingüística vigotskiana, cuyos principios básicos se pasa a resumir en seguida para que sirvan de base al análisis que sigue después.

### El modelo vigotskiano

En este punto, es preciso delinear algunas de las nociones más básicas de este modelo, en tanto lo aplicamos al análisis de eventos interaccionales en una segunda lengua. Para empezar, se debe destacar que en la psicolingüística vigotskiana se considera al lenguaje como una *actividad* o *instrumento* utilizado por el hombre para comprender y organizar el mundo a fin de poder conocerlo y poder actuar sobre él con mayor eficacia. Esta concepción del lenguaje como actividad o instrumento cognitivo sin duda enriquece aquel enfoque que restringe al lenguaje a medio de comunicación. Es también muy importante señalar que, según este modelo, no hay límites de edad o situación para resolver tareas cognitivas a través del lenguaje, puesto que el hombre se encuentra con frecuencia ante la necesidad de comprender, organizarse y actuar para controlarse a sí mismo o cambiar el mundo que lo rodea. Un adulto o un niño usan el lenguaje con los mismos propósitos, cada vez que se enfrentan a una tarea que es difícil de resolver. Como se puede ver de inmediato, este postulado está en franco desacuerdo con la psicología de Piaget, en la cual se predicen etapas más o menos absolutas de desarrollo que están determinadas más por la edad biológica del individuo, que por la naturaleza de la tarea a realizar.

El modelo propone entonces que, al enfrentarse a una tarea cognitiva nueva y —por ende— difícil, el sujeto puede utilizar cualquiera de tres modos de control con el fin de resolverla o, al menos, tratar de enfrentarla y que estos modos están continuamente al alcance del sujeto. Es así como el individuo puede ser totalmente dominado por la tarea misma y entonces decimos que está controlado por el objeto; o puede tratar de enfrentarla usando la ayuda de otros y entonces decimos que está controlado por otros; o, finalmente, puede tratar de resolverla por sí mismo, y entonces decimos que está autorregulado. El uso de cualquiera de estos modos no está decidido ni por el azar ni por la tarea

---

método de evaluación en el puntaje o calificación final obtenidos por el alumno. Otros factores metodológicos que de ordinario tienen cierta influencia en una calificación son el modo de la prueba (oral o escrito); el tipo de actividad requerido (activo/pasivo); el medio ambiente (formal/informal); los procedimientos seguidos durante la administración del examen o prueba; el número y tipo de los participantes en la prueba; el formato; y, finalmente, las técnicas utilizadas para conseguir que el alumno produzca un discurso en la lengua extranjera y para evaluar tal discurso y la interacción a que dio origen.

misma, sino por el grado de dificultad percibido en la tarea por el individuo en ese momento, por consideraciones de tipo estratégico, cultural, social o psicológico, por rasgos de personalidad del sujeto y de otros interactuantes, por el medio ambiente en que se encuentra inserto el suceso y por muchos otros factores generales e idiosincráticos que no son fáciles de puntualizar en un momento dado. El uso de cualquiera de estos modos de control de la tarea tampoco es estable e inmovible, sino que se cambia continuamente de acuerdo con el desarrollo de los sucesos dentro de la tarea misma y también por consideraciones de tipo estratégico.

Mantener una conversación en un idioma extranjero es, sin lugar a dudas, una tarea difícil para cualquier principiante. Ante la necesidad de comprender al entrevistador y de reaccionar de manera más o menos apropiada, a veces el entrevistado se restringe en sus posibilidades y sólo puede pensar en términos de las palabras que sabe o que no sabe para comprender o contestar (control por el objeto). Otras veces, el principiante puede buscar la ayuda del hablante más competente (control de la tarea por medio de otros), o trata de controlar la situación de la mejor manera posible, usando el idioma extranjero y la lengua madre, gestos y ruidos (autorregulación). En las entrevistas es común ver cómo los interactuantes fluctúan de un modo de control al otro dependiendo del tópico, la secuencia y otros factores como los que se enumeraron anteriormente. Por razones de la misma índole, mantener una conversación con un principiante también es una tarea difícil para un entrevistador. Además de tratar de adaptar su habla para ser comprendido por el otro interactuante, el entrevistador es consciente —entre otras cosas— de que no puede cometer errores en su segundo idioma, de que la entrevista está siendo grabada en cinta de vídeo para su posterior evaluación y análisis, de que no puede demorarse mucho porque tiene a otros alumnos esperando su turno, en fin, de que tiene que parecer natural, aun cuando ya haya hecho la misma pregunta o sugerido el mismo tema por lo menos una media docena de veces anteriormente. Enfrentado a estos problemas, el entrevistador también fluctúa de un modo a otro, tratando de mantener algún control general sobre la situación, dado que la naturaleza misma de su función exige que él sea el participante que aparezca en la posición de poder y control. Cada uno de estos casos y fluctuaciones están predichos y predescritos por la teoría y nos proponemos demostrarlo a través de los ejemplos que damos en la parte de análisis y discusión que sigue.

## Sujetos y metodología

Este estudio se diseñó para analizar la interacción entre parejas de entrevistadores y entrevistados y estudiar la manera en que ambos se apoyaron mutuamente o hicieron más difícil la interacción. Se analizaron veintitrés parejas de interactuantes en busca de patrones de interacción y de fluctuaciones en el tipo de control ejercido sobre la tarea. El enfoque usado en el análisis fue cualitativo y se basa en los principios de la psicolingüística vigotskiana, como ya se ha indicado. En otra comunicación se han analizado estos patrones de interacción de un modo cuantitativo y el lector interesado puede referirse a aquella publicación.<sup>2</sup>

---

2 En un estudio de Labarca y Khanji (1985), se analizaron el número y tipo de estrategias de comunicación usados por estos mismos entrevistados y entrevistadores desde el punto de vista cuantitativo. El análisis estadístico de los datos reveló que hay diferencias significativas entre la evaluación recibida y el tipo y cantidad de estrategias usadas por ambos miembros de la pareja. En efecto, existe una relación negativa entre estos dos factores. Además, se descubrió que el método de enseñanza también tenía una ingerencia significativa en el tipo de estrategia usada y en la evaluación recibida por los alumnos, quienes recibieron mejores evaluaciones si habían sido instruidos con el método de Interacción Estratégica, en vez del método de Respuesta Física Total.

### *Sujetos*

Los sujetos fueron cincuenta y tres estudiantes del primer semestre de francés de la Universidad de Delaware y cinco entrevistadores que hicieron entrevistas a estos alumnos.

Los estudiantes pertenecían a dos grupos diferentes, uno que fue instruido por medio del método de Interacción Estratégica (Di Pietro 1982) y otro que fue instruido por el de Respuesta Física Total (Asher 1977). La entrevista se administró a todos los alumnos durante la doceava semana de un semestre de catorce. Todas las entrevistas fueron filmadas en cinta de vídeo y se eligieron veintitrés de las cincuenta y tres al azar para los correspondientes microanálisis. Para los fines de esta comunicación, se eligieron en seguida algunos ejemplos que demuestran con mayor claridad la naturaleza y formas de la interacción que se dió entre cada pareja de interactuantes. Cada alumno fue evaluado por un entrevistador diferente del que hiciera la entrevista originalmente. Los criterios que se usaron para evaluar a los alumnos son los publicados por la asociación *ACTFL* (1982).

### *Entrevistadores*

Los entrevistadores fueron cinco instructores de francés especialmente entrenados para entrevistar alumnos según las normas formuladas por el Educational Testing Service (ETS 1982). Los entrevistadores presenciaron varias demostraciones y tuvieron también oportunidad de practicar antes de hacer las entrevistas de este estudio por un tiempo total cercano a las 14 horas de trabajo. Durante el entrenamiento se hizo especial hincapié en que los entrevistadores enfocaran la entrevista en tópicos de interés para el alumno, más bien que en conseguir el uso de ciertas estructuras gramaticales en la conversación de los estudiantes. Así, se les preparó para explorar aquellos campos que parecieran de interés para aquéllos y que, por consiguiente, produjeran más o mejores datos para el análisis. Finalmente, también se pidió a los entrevistadores que incluyeran en la entrevista la actuación improvisada de una pequeña situación, cuandoquiera que fuera posible, a fin de dar otra oportunidad a los entrevistados para demostrar su habilidad para usar la lengua extranjera.

### *Métodos de instrucción*

Como se mencionó anteriormente, los estudiantes provenían de dos grupos instruidos por medio de dos metodologías diferentes, a saber, Interacción Estratégica y Respuesta Física Total.<sup>3</sup> El método de Respuesta Física Total se caracteriza por la introducción de las estructuras de la lengua y el vocabulario por medio del uso de imperativos. El método de Interacción Estratégica, por otro lado, está basado en la presentación sistemática a los estudiantes de problemas de la vida real, los cuales son solucionados por medio de conversaciones planeadas, escritas y actuadas por los alumnos durante el desarrollo de las clases. Ambos métodos fueron utilizados por el mismo profesor para eliminar la

3 Los nombres de estas metodologías en inglés son: *Strategic Interaction* y *Total Physical Response* y existe abundante literatura sobre ellos. De gran utilidad para los profesores son el libro de Asher (1977) sobre Respuesta Física Total y varios artículos sobre Interacción Estratégica, por ejemplo, Di Pietro (1982) y Labarca (1985).

influencia de dos instructores diferentes. Este profesor no participó en la investigación ni como entrevistador ni como evaluador de los alumnos.

## Análisis

Los microanálisis de segmentos de este corpus revelaron aspectos del intercambio entre entrevistados y entrevistadores que no pudieron ser estudiados en el análisis cuantitativo previo. El principal resultado de este tipo de análisis es que se descubrió que hay muy poco aquí que se pudiera llamar *conversación natural*, así como tampoco hay gran cantidad de información compartida. Por el contrario, la mayor parte del tiempo tanto entrevistados como entrevistadores parecen estar empeñados en un sólo objetivo principal, cual es "hablar en francés". Desde el punto de vista del alumno, la prueba parece ser, más que una prueba de competencia oral, una prueba de su habilidad para desenvolverse durante una especie de interrogatorio en el que hay poco o ningún interés en descubrir aspectos interesantes de la vida del otro interactuante.<sup>4</sup> En realidad, las exigencias sobre entrevistadores y entrevistados son tan grandes y artificiales que en múltiples ocasiones los encontramos diciendo cosas que jamás dirían o discutirían en la vida real.<sup>5</sup> Producto de estas exigencias y presiones es el hecho de que son escasas las ocasiones en que los participantes —especialmente los entrevistados— tratan de controlar su situación o de clarificar o ampliar lo que están tratando de decir en su segundo idioma. Pareciera que la habilidad de pretender que la conversación en realidad tiene algún propósito y validez fuera más importante que ejercer algún control sobre los eventos y jugar un papel auténtico dentro de ellos. Algunos de los principales patrones detectados en el transcurso de varias de las entrevistas analizadas son los siguientes.

### *Demostrar que uno sabe francés*

Desde un principio se notó que la entrevista no fue percibida por los interactuantes como una tarea de interacción o conversación natural. Puesto que la mayoría de las parejas percibieron la tarea como "ahora hay que hablar en francés", los entrevistadores demostraron una especial preocupación por darles a los estudiantes varias oportunidades para demostrar que, en efecto, ellos pueden decir ciertas cosas en francés. El resultado obvio es que ninguno de los intercambios que siguen habrían ocurrido en conversaciones normales. Considérense los siguientes ejemplos.<sup>6</sup>

4 Lantolf y Frawley (1985) también han indicado que la entrevista oral parece más bien una medida de la habilidad de un estudiante para enfrentarse a una obligación impuesta desde el exterior sobre su propio ser y metas interiores.

5 Un buen ejemplo de esto último es el caso del entrevistador que le preguntó al entrevistado lo siguiente: "Est-ce que vous voulez savoir où j'habite?" El estudiante se quedó atónito por unos segundos, pues acababa de contestar secamente dónde vivía él mismo y no había demostrado ningún interés en preguntar nada. Finalmente reaccionó y dijo que sí. El entrevistador procedió a dar su dirección y luego describió su casa, a lo que el estudiante contestó con sólo un ruido apenas audible.

6 En todos los ejemplos se usará la siguiente nomenclatura para identificar al interactuante la primera vez que éste habla: "E" indica entrevistador y la letra que sigue es el código de cada uno de los cinco entrevistadores, de "a" a "e". "A" indica alumno o entrevistado y el número que sigue es el nivel de competencia que le fuera asignado al alumno por el evaluador. Los niveles van de "1", el más bajo, a "6", el más alto.

- (1) E.a.: Regardez par la fenêtre. Qu'est-ce que tu vois?  
 A.2.: Mmm, aaaa. Regardez une personne. Uh, uh, uh.  
 Mmmmh. Oh!, il fait froid! (Niega con la cabeza para indicar que no sabe qué agregar).  
 E.: Il est là, voilà, (refiriéndose al muchacho que va por la calle).
- (2) E.b.: Dit-moi, comment est ta maison? Comment est ta maison? Décris-moi ta maison.  
 A.2.: Uuh.  
 E.: Comment est la maison? Décris-moi. Décris-moi, comment est la maison?  
 A.: ....  
 E.: Si elle est grande ou petite. (Dibuja una casa en el aire para ayudar al sujeto). Décris-moi ta maison.  
 A.: Uhm, il-y-a quatre chambres, un salon, une petite cuisine. Moi, (se toca el pecho para identificarse y establecer el punto de control) est grande chambre. (Sonríe con satisfacción para indicar que ha terminado la tarea tantas veces solicitada por el entrevistador).
- (3) E.c.: Est-ce que vous pouvez décrire votre professeur de français?  
 A.4.: Uhh.  
 E.: Il est gran ou petit?  
 A.: Petit. (Se toca el cabello y pregunta con los ojos).  
 E.: Cheveux.  
 A.: Les cheveux sont noirs.
- (4) E.a.: Ecoutez. Si vous etiez riche...  
 A.4.: Moi? Non, (riéndose con ganas).  
 E.: Non, non. Si, si vous etiez riche, que feriez vous?  
 A.: J'achetez une grande maison, un Rolls Royce... voiture, je vais à les restaurants... uh, uh, fantastiques! (Riéndose, divertido por la farsa de la situación).  
 E.: Vous voyageriez beaucoup?  
 A.: Oui, je vais à Paris. (Se ríe fuerte).
- (5) E.e.: Est-ce que vous voulez savoir ou j'habite?  
 A.4.: Non.  
 E.: Si j'habite un appartement ou une maison, par exemple? Est-ce que vous voulez savoir?  
 A.: (Resignado). Oui.  
 E.: J'habite une maison pas loin d'ici.  
 A.: Ah.

En cada uno de estos casos, el entrevistador no está en realidad conversando o tratando de buscar un tema interesante sobre el cual hablar. Por el contrario, cada una de las preguntas fueron hechas para tratar de darle al sujeto la oportunidad de decir algo en francés. El efecto de esta estrategia es devastador, porque los alumnos se encuentran un tanto perplejos ante las preguntas y, en general, no saben qué decir, no sólo porque su francés sea bastante elemental, sino también porque la naturaleza de la pregunta misma les choca, más que les ayuda. La única excepción la encontramos en (4), en cuyo caso el alumno se autorregula y usa una broma para decirse cuán artificial es la pregunta y luego procede a contestarla a su manera, con el presente simple de las cosas que están cerca del sujeto y la misma forma verbal usada por el entrevistador, sin dejar de sonreír



todo el tiempo. El entrevistador, en cambio, no deja de tomarse en serio para no perder el control sobre la tarea, e insiste con una pregunta clásica de sala de clases, "Vous voyageriez beaucoup?", en vez de seguir la broma de alguna manera.

En (2), la entrevistada no reacciona hasta que el entrevistador repite la pregunta por séptima vez. Se recupera, sin embargo, deja de estar controlada por el artefacto del idioma y entonces da una descripción somera de la casa, procediendo en seguida a indicar que su habitación es grande, con un tono y una expresión que nos indican que la suya es probablemente la habitación más grande de la casa y que el hablante se está autorregulando y dando un detalle que le importa y que va más allá de su competencia en la lengua extranjera.

#### *Externalización de la macroestructura*

Aunque los entrevistadores estaban bien informados acerca de la entrevista y de la grabación que se estaba haciendo, y aunque ya habían firmado formularios de consentimiento en los que aceptaban participar en la investigación (según lo exigen los reglamentos de la universidad), los entrevistadores usaron con frecuencia la estrategia de externalizar la macroestructura para establecer su dominio sobre la tarea a realizar y también para ayudarle al sujeto a sentirse más cómodo en una situación a la que no se encuentra acostumbrado. Esta estrategia también ha sido observada por Rivers (1986) en las composiciones de un grupo de estudiantes de alemán. Ejemplos como el siguiente son numerosos en el corpus:

(6) E.d.: Je m'appelle XX et je suis professeur ici à l'université.

En realidad, el investigador ya había presentado el alumno al entrevistador unos segundos antes, pero es obvio que la filmación que se estaba haciendo, así como también un impulso por ser cortés y amable hicieron que los entrevistadores adoptaran esta estrategia para iniciar la entrevista. Nótese al respecto que al adoptar esta estrategia, nadie está comunicando nada que ya no se sepa. La presentación de los interactuantes tiene así un sólo objetivo: el de decirse exactamente lo que se está haciendo para ganar control sobre la tarea. Por eso en sólo tres de las 23 entrevistas analizadas el entrevistado reaccionó naturalmente a esta "apertura" oficial del suceso; dos de estos tres alumnos extendieron entonces su mano para completar la rutina de saludo. Únicamente en un caso el entrevistado tomó la iniciativa y dijo su nombre, preguntando en seguida por el nombre del entrevistador, no sin una risita nerviosa de por medio, reconociendo así que había hecho algo realmente extraordinario al tomar la iniciativa y, muy especialmente, al empezar a cumplir con las exigencias de la tarea de "hablar en francés".

#### *Tratando de obtener ayuda*

Además de pedir ayuda directamente al entrevistador, los entrevistados usaron una gran variedad de estrategias para ser regulados por el entrevistador y poder cumplir la tarea o para tratar de autorregularse o de regular al entrevistador a su vez. Aunque los entrevistadores demostraron gran sensibilidad para "leer" las señales de socorro de parte de los alumnos, la ayuda no siempre fue comprendida o utilizada por ellos. Las señales no-verbales más comunes fueron inclinación pronunciada del tórax hacia el entrevistador como una manera de no perder detalle de lo que él estaba diciendo, abrir los ojos muy grandes, murmurar en voz muy baja, mover las manos o dejar caer los brazos con desesperación, arrugar el ceño para indicar confusión, sonreírse y reír, risas muy fuertes para

indicar que no se ha comprendido nada o que lo que se ha dicho no es verdad o es imposible, respuestas literales cuando se esperaba que el alumno asumiera algún papel ficticio o especulara sobre algo, repetición mecánica de la última palabra dicha por el entrevistador. En general, los entrevistados lograron regular a los entrevistadores con gran eficacia, consiguiendo que se les diera el lexema que deseaban o haciendo que se les repitiera la pregunta varias veces, aun en aquellas oportunidades en que ya habían comprendido, pero en que no podían creer lo que se les estaba preguntando. Los entrevistadores recurrieron a menudo a la repetición, la paráfrasis y la explicación y también a la risa y las sonrisas o, por último, al abandono total del tema y el cambio a uno nuevo. Estas estrategias correspondieron a patrones claramente definidos sobre los cuales se hace un detallado análisis cuantitativo en Labarca y Khanji (1985). En general, según lo indica el correspondiente análisis estadístico de los datos, los entrevistadores abandonaron el tema con mayor frecuencia y recurrieron más a la repetición y a las preguntas con una disyuntiva cuando entrevistaron a los estudiantes que habían asistido al curso en que se usaba Respuesta Física Total.

#### *Preocupación por la propia actuación*

En el caso de un entrevistador, la preocupación por su propia actuación se hizo obvia a través de su estilo atropellado y su incesante hablar. El uso de tal estilo disminuyó significativamente tanto las oportunidades para que hablaran los entrevistados como los momentos para escucharlos e internalizar lo que habían dicho. Desde el punto de vista de la interacción en progreso, este error fue más grave que aquél, porque dió origen a múltiples malentendidos durante el desarrollo de las entrevistas, lo que afectó seriamente las probabilidades del estudiante para lograr una mejor evaluación. El que sigue es un ejemplo típico.

#### (7) Primer segmento:

E.d.: Où est-ce que tu habites ici à l'université?

A.3.: ...

E.: Tu habites dans la maison d'étudiants?

A.: (Apuntado hacia el este con la mano).

J'habite à l'appartement à Claymont.

E.: (Interrumpiendo justo aquí:) A l'appartement! Ici à Newark?

A.: Non, à Claymont, à Claymont. (Apunta hacia el este otra vez).

E.: Aah, c'est loin d'ici.

A.: Oui.

E.: Tu as une camarade de chambre... (ninguna oportunidad para que conteste el entrevistado) ou est-ce que tu habites seule?

A.: Non. J'habite avec mon soeur et nnht... ma père, mon père.

E.: Oh, je comprends. Alors, tu n'as pas de frères, pas de soeurs?

A.: (Confundida). Non.

E.: Pas de frères, pas de soeurs. Pas du tous. Non? (Sin mirar a la entrevistada, ni dar tiempo para contestar). Alors, qu'est-ce que tu faites pour le plaisir?

#### (7) Segundo segmento:

E.: Qu'est-ce que tu veux... Qu'est-ce que tu vas faire pour le Thanksgiving?

A.: Uh.

E.: Qu'est-ce que tu vas faire?

A.: Uh.

E.: Tu restes à l'université?

- A.: Non, non, [yak!] (Sonido que indica *asco* en inglés). Pour Thanksgiving uh, uh, [well, for Thanksgiving] uh, ma famille, ma soeur et ma père et (se señala a sí misma) uh, uh, nous allons à chez ma soeur en Pennsil... [in Pennsylvania]<sup>7</sup>.
- E.: Alors, tu as une soeur! Mais elle n'habite pas avec toi, c'est ça?
- A.: Uh, mmmh.
- E.: Tu as une soeur?
- A.: Non, deux soeurs. (Muestra dos con los dedos).
- E.: Aaah, deux soeurs. Avant, (con la mano izquierda indica hacia atrás) tu m'as dit que tu n'as pas des soeurs et j'ai compris que tu n'as pas des soeurs. Mais tu as deux soeurs, mais elles n'habitent pas avec toi, c'est ça? (Sin esperar confirmación y pensando en la próxima pregunta). O.K., je comprends. Alors, (cambio de tema)... comment s'appellent tes soeurs?

No una, sino tres veces el entrevistador no escuchó lo que la alumna le dijo. Aún peor es el hecho de que, después de darse cuenta de que hay un malentendido, el entrevistador procede a corregirlo por medio de su propia interpretación, sin siquiera preocuparse por confirmarla. El entrevistado no comprende qué sucede y, aunque quisiera, no puede dar su propia interpretación porque el entrevistador no deja lugar para ello. Si hubiéramos de llevar las cosas a extremos, podríamos decir que hay una violación de hecho de los significados del entrevistado, puesto que desde el punto de vista del estudiante, este tipo de comportamiento puede ser percibido como una imposición violenta de autoridad sobre su mensaje. Es obvio entonces que esta secuencia no constituye un intercambio de información ni representa un genuino deseo de saber lo que el otro hablante quiso o trató de decir en un momento dado. Por el contrario, por un lado, pareciera que el entrevistador se está explicando las cosas a sí mismo para poder así ejercer control sobre la tarea y terminarla con éxito, en vez de concentrarse en seguir la idea del sujeto y entender las cosas desde el punto de vista de aquél. Como lo señalara Guthrie (1986), pareciera que este tipo de profesor no pudiera enfrentarse ni al silencio ni a las pausas y no deja por ende de hablar para asegurarse de tener algún control sobre la tarea. De acuerdo a lo anterior, el entrevistador se estaría autorregulando. Por otro lado, sin embargo, debe también tomarse en cuenta la influencia de un poderoso factor, cual es el hecho de que el entrevistador sea consciente de que está siendo filmado con fines de investigación. Esto basta para controlarlo —o “descontrolarlo”, en realidad— y así lo vemos totalmente regulado por el objeto o el hecho de la tarea a completar y no autorregulado como se trató de explicar antes. Comoquiera que sea, el segmento de conversación ilustra las “anormalidades” típicas de la entrevista, tanto desde el punto de vista del alumno, como desde el punto de vista pragmático-comunicativo, puesto que, en una situación real, los interactuantes habrían tenido más posibilidades de despejar el malentendido y no habrían procedido a cerrar la secuencia con preguntas acerca de la edad de las hermanas (tópico que no está directamente relacionado con el conflicto comunicativo).

#### *Externalización del orden interno*

A fin de controlarse en la tarea, hubo ocasiones en que los interactuantes se dieron instrucciones a sí mismos o identificaron su problema con exactitud para poder dominar en seguida alguna secuencia difícil del intercambio. En el caso de los entrevistados, este

7. Los corchetes indican que el hablante usó el inglés, por ejemplo: [well, for Thanksgiving].

hablar consigo mismo es distinto de la estrategia de comunicación llamada "pedir ayuda", la que también fue usada con extremada frecuencia. En general, este habla es apenas audible (prueba es que los entrevistadores no la alcanzan a escuchar), se da en la lengua materna y se caracteriza porque la mirada es dirigida en otra dirección, no hacia la única persona que podría dar ayuda en ese momento. En el caso de los entrevistadores, el hablar consigo mismo tuvo la obvia función de ayudarse a enmarcar el problema para poder atacarlo en seguida o para darle la ayuda necesaria al entrevistado. Así tenemos que este habla privada fue una estrategia de regulación usada por ambos miembros de la pareja, pero con distintos propósitos. Considérense los siguientes ejemplos:

- (8) E.c.: Pourquoi habitez vous à Oxford?  
 A.4: (Mirando hacia distintos puntos de la habitación). Uh, il est belle, il est beau... mmmh... (mirando hacia el piso con una voz apenas audible), [*I don't know how to say what I wanna say*].  
 E.: (Tratando de ayudar). Vous préférez Oxford à Newark?  
 A.: Oui!  
 E.: Est-ce que vous pouvez comparer les deux villes, Oxford et Newark?, (sin darse cuenta de que esto es exactamente lo que el entrevistado dijo que no podía hacer). Quelle ville est la plus grande?  
 A.: La petite ville (controlada por el objeto). (El entrevistador levanta las cejas). Oh, oh. (Niega con la cabeza y con una mano). Oxford est la petite ville.
- (9) E.c.: Allez, fumez! (El entrevistador le acaba de explicar una pequeña situación al entrevistado y supone que éste ha entendido.)  
 A.4: Ah, non, je ne veux pas fumer maintenant.  
 E.: Vous ne voulez pas fumer! (Ja, ja, ja, risa fuerte.) Bon, uh, alors, euh. *Comment?* (Mirando al piso y preguntándose "¿Cómo le hago entender que sólo quiero que haga un papel en este escenario?")... Euh, (con decisión), nous sommes dans un avion. Je veux que vous fumiez. Allez, vous fumez. Nous sommes dans un avion dans la section.  
 A.: Aah!  
 E.: "non fumer", non fumer, dans la section "non fumer" et vous fumez et moi, je vous dit: "S'il vous plait! Nous sommes dans la section "non fumer!"".  
 A.: Ah, oui? Je ne sais pas.  
 E.: Oui, c'est la section "non fumer". Alors, s'il vous plait, madame!  
 A.: (Sin importarle lo que dice). D'accord, je... je ne fume pas maintenant.  
 E.: O.K. Très bien. (Risa de alivio porque han terminado la secuencia).
- (10) E.b.: ...combient des personnes? Trois?  
 A.2.: Trois soeurs et un frère.  
 E.: Trois soeurs et un frère.  
 A.: Je (apuntándose a sí misma) [*baby*].  
 E.: Ah, tu es la petite. Tu aimes être la petite de t-ta maison? Est-ce que tu aimes...?  
 A.: (Le interrumpe). Oh, oui. [*I don't know how to say "spoiled"*].  
 E.: Tout le monde te soigne très bien...

Otra faceta interesante de este habla consigo mismo la constituye el hecho de que ésta ocurre en la lengua materna en los entrevistados y en la segunda lengua en los entre-

vistadores, dándonos un claro índice del nivel de control que cada tipo de interactuante tiene sobre la tarea percibida como "hablar en francés".

### Controlando la tarea

Los sujetos provenientes del grupo instruido por medio del método de Interacción Estratégica que lograron las evaluaciones más altas fueron, sin lugar a dudas, los únicos que consiguieron autorregularse de una manera más constante. Los indicadores más claros de esta actividad autorregulatoria fueron su mayor habilidad para tomar la iniciativa, para mirar a otro lado y ganar tiempo sin perder su turno en la conversación, para usar la misma forma verbal utilizada por el entrevistador (sin perder tiempo en reajustar persona y/o número) y para llevar la conversación hacia aquellos temas que les eran más interesantes y sobre los cuales tenían más que decir, como se puede ver en el ejemplo que sigue.

- (11) E.a.: C'est ta première année à l'université?  
A.6.: Non, le deuxième.  
E.: C'est la première fois que tu étudies le français?  
A.: Au lycée j'ai eu trois années.  
E.: Ah, (se ríe nerviosamente).  
A.: Mais, j'ai beaucoup des problèmes. Pour moi, la conversation est très facile, mais quand j'écris ou je lis, j'ai des problèmes, j'ai un peu des problèmes; j'ai un peu des problèmes avec la grammaire, parce que l'imparfait, le passé composé, le futur... c'est très difficile pour moi et l'espagnol, c'est le même problème.  
E.: Tu étudies l'espagnol?  
A.: Oui. Parler c'est très facile.  
E.: Mais parler est le plus important.  
A.: Oui, je pense, parce que je suis un pilot d'avion.  
E.: Oh!, (totalmente sorprendida).

Una vez introducido el tema de "ser piloto de avión", la entrevistada se adueña de la conversación por largos minutos y el entrevistador se siente un poco perdido, sin saber a ciencia cierta qué preguntas hacer, ni tan siquiera cuando la entrevistada se contradice más adelante al afirmar que todos los pilotos hablan en inglés y que, en realidad, no se necesita saber otros idiomas para ser piloto de avión. En la secuencia anterior sobre "estudiar lenguas extranjeras", la entrevistada también se está autorregulando e influenciando el curso que toma la conversación no sólo por la introducción del tema, sino también por la hábil referencia a aspectos del estudio que son del agrado de todo profesor de idiomas.

### Conclusión

A pesar de la gran cantidad de publicaciones dedicadas al desarrollo de las nociones básicas del enfoque en la competencia, estimamos que hemos demostrado que sólo un microanálisis de una serie de entrevistas nos puede dar luz sobre lo que realmente ocurre cuando un hablante más competente entrevista a uno elemental con el fin de asignarle a éste un nivel de competencia. Los resultados del análisis y los ejemplos presentados aquí demuestran que son pocos los casos en que se consigue tener una conversación con el entrevistado. Desde este punto de vista, el éxito o fracaso de la entrevista parece residir más en el grado de desarrollo de las habilidades estratégicas de los entrevistados

que en sus habilidades lingüísticas. De aquí que métodos como el de Interacción Estratégica, que se centran en el desarrollo de estrategias de conversación en los educandos, parecieran contribuir con más éxito al desarrollo de la confianza necesaria para poder comunicarse en el otro idioma sin tener la competencia en él todavía.

Uno de los principales resultados de esta investigación parece ser entonces de orden metodológico, en el sentido de que este tipo de estudios debe, al menos, enfocar su atención en la pareja de interactuantes con el fin de analizar la contribución que cada uno de los hablantes hiciera al evento conversacional. Otra consideración importante es que parece ser que estas entrevistas con el fin de evaluación no pueden ser clasificadas como eventos conversacionales sin primero hacer microanálisis del discurso que se ha dado en ellas. Por medio de tal análisis hemos demostrado que, si bien no podemos negar que a veces hay aquí desarrollo de un discurso, éste no pertenece a la categoría general de discurso conversacional, sino a una categoría más específica y necesariamente restringida y técnica que quizás pudiéramos llamar "interrogatorio de competencia". Esta noción está apoyada por los datos aquí presentados, en que se ve claramente que muchos de los intercambios se basaron en el deseo de demostrar que uno "puede decir cosas" en el otro idioma. Aunque dar oportunidades para que el entrevistado diga algo en francés sea una de las características de un buen entrevistador, el resultado no es necesariamente natural ni apropiado. De hecho, el entrevistador adopta esta estrategia sólo para realizar su tarea. No obstante, el resultado es contraproducente, porque en realidad disminuye las probabilidades de que el entrevistado obtenga una mejor evaluación. De aquí que, en todos aquellos casos en que el entrevistado logró finalmente decir una serie de nombres o describir una estructura fundamental (como su casa o su familia), el estudiante no haya logrado evaluaciones más altas que un nivel 2 en la escala de 1 a 6. En casos parecidos, sin embargo, en los cuales el entrevistador no evocó la producción de largas series de sustantivos, los sujetos lograron calificaciones de 3 y 4 en la misma escala. Este es un ejemplo de una situación paradójica, en que una buena técnica de entrevista produce calificaciones más bajas para el estudiante. Por el contrario, en casos en los que el entrevistador no se concentró en conseguir una muestra de discurso de esta manera un tanto mecánica, la conversación tendió a seguir un curso más normal, con el entrevistador reaccionando de una manera más espontánea y dando toda la ayuda y regulación que naturalmente se da en los casos en que un hablante más competente habla con uno más elemental en la vida real, más allá del hecho de la entrevista misma. Huelga decir que, en general, estos sujetos tendieron a conseguir evaluaciones más altas.

De acuerdo con los datos analizados en esta investigación, también podemos agregar que el lograr una calificación más alta en la entrevista no parece depender de tener un control substancialmente mayor sobre el objeto mismo (el idioma extranjero), sino sobre los giros que toma la conversación como un todo. Durante el análisis, no se pudo descubrir estándares de corrección o de menor o mayor uso de ciertas estructuras en francés que fueran suficientemente estables como para constituirse en parámetros que sirvieran para aplicarse a otros sujetos. Parece ser, por lo tanto, que la estructura de la competencia oral en los estudiantes de un idioma extranjero en su primer año de estudios puede definirse mejor en términos de sus capacidades para autorregularse o lograr regular al otro interactuante para llevar la conversación por avenidas que les son favorables, más que en términos de elementos discretos de competencia lingüística o de sensibilidad cultural o social. De esta manera, el único umbral que tendría que cruzar un alumno elemental sería el de la regulación por el objeto — el idioma extranjero, puesto que de ahí en adelante el principiante tendría la posibilidad de aprender a regularse en la segunda lengua por medio de diferentes estrategias. De acuerdo con los resultados de esta investigación, tales estrategias muy a menudo serían de origen interactivo y no puramente lingüístico, según se puede ver en los ejemplos proporcionados en esta comunicación.

Desde el punto de vista educacional, es preciso hacer resaltar entonces que los

entrevistados que tuvieron mayor éxito en ejercer control sobre los temas y los giros de la conversación provenían del grupo instruido por medio de uno de los métodos naturales o comunicativos, Interacción Estratégica. Por lo tanto, cuando el objetivo principal de la educación sea el desarrollo de las habilidades orales o de interacción en los estudiantes, valdría quizás la pena explorar las posibilidades que ofrecen los métodos comunicativos para la consecución de tales objetivos en cada programa.<sup>8</sup> Asimismo, los futuros maestros podrían recibir tanto nociones fundamentales y práctica en el uso de metodologías no-estructurales, como alguna experiencia en el microanálisis de eventos interaccionales e instruccionales siguiendo el modelo vigotskiano, para que en el futuro pudieran utilizar técnicas de enseñanza que sean más eficaces para ayudar a los estudiantes a ganar control sobre las tareas de comunicación o de cognición, tanto en el aula de idiomas extranjeros como en las de las asignaturas de contenido.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ACTFL *Provisional Proficiency Guidelines*. (1982). Hastings-on-Hudson, New York: American Council on the Teaching of Foreign Languages.
- Ashes, James. (1977). *Learning another language through actions*. Los Gatos, California: Sky Oaks Productions.
- Bachman, Lyle F. y Adrian S. Palmer. (1981). The construct validation of the FSI Oral Interview. *Language Learning* 31:67-86.
- Di Pietro, Robert J. (1982). The open-ended scenario: A new approach to conversation. *TESOL Quarterly*, 16:15-20.
- ETS (Educational Testing Service). (1982). *Foreign language oral proficiency assessment*. Princeton, New Jersey: Educational Testing Service.
- Guthrie, Elizabeth M. Leeman. (1986). Six cases in classroom communication: A study of teacher discourse in the foreign language classroom. James P. Lantolf y Angela Labarca, (Eds.) *Research on second language acquisition: Focus on the classroom*. Norwood, New Jersey: ALEX.
- Higgs, Theodore V., (Ed.) (1983). *Proficiency: The organizing principle*. The ACTFL Foreign Language Education Series. Skokie, Illinois: National Textbook.
- James, Charles J., (Ed.) (1984). *Foreign language proficiency in the classroom and beyond*. The ACTFL Foreign Language Education Series. Skokie, Illinois: National Textbook.
- Jarvis, Gilbert A., (Ed.) (1984). *The challenge for excellence in foreign language education*. Middlebury, Vermont: Northeast Conference on the Teaching of Foreign Languages.
- Labarca, Angela. (1985). Beyond simulation: Learning how to do conversation by playing yourself. *Bulletin of the PSMIA*.
- Labarca, Angela. (1984). *The oral interview as a research aid*. Paper read at the Modern Language Association's Annual Convention. Washington, D.C.
- Labarca, Angela y Rajai Khanji. (1985). On communication strategies: Focus on interaction. *Studies in Second Language Acquisition*, 8, 1.
- Lantolf, James P. y William Frawley. (1985). Oral proficiency testing: A critical analysis. *The Modern Language Journal*, 69, 4.
- Lantolf, James P. y William Frawley. (1984). Second language performance and Vygotskian psycholinguistics: Implications for L2 instruction. Alan Manning, Pierre Martin y Kim Mc Calla, (Eds.). *The Tenth LACUS Forum, 1983*. Columbia, South Carolina: Hornbeam Press.
- Omaggio, Alice C., (Ed.) (1985). *Proficiency, curriculum, articulation: The ties that bind*. Middlebury, Vermont: Northeast Conference on the Teaching of Foreign Languages.
- Rivers, William J. (1986). Story writing: A comparison of native and L2 discourse. James P. Lantolf y Angela Labarca, (Eds.). *Research on second language acquisition: Focus on the classroom*. Norwood, New Jersey: ALEX.
- Sampson, Gloria P. (1982). Converging evidence for a dialectical model of function and form in second language learning. *Applied Linguistics*, 3, 1:1-28.

8. Lantolf y Frawley (1984) también han señalado la importancia del método de enseñanza en la formación de hablantes que puedan autorregularse en situaciones que requieren el uso de estrategias de tipo interaccional.

