



**UNIVERSIDAD
AUTÓNOMA
METROPOLITANA
Unidad Iztapalapa**

DIVISIÓN DE CIENCIAS SOCIALES Y HUMANIDADES
DEPARTAMENTO DE FILOSOFÍA: MAESTRÍA EN HUMANIDADES
COORDINACIÓN DE LINGÜÍSTICA

**“INTERPRETACIÓN DE NARRATIVAS CONVERSACIONALES EN EXTRANJEROS
APRENDICES DE ESPAÑOL COMO L2, EN TRES DE CENTROS UNIVERSITARIOS
DE ENSEÑANZA DE IDIOMAS”**

IDÓNEA COMUNICACIÓN DE RESULTADOS
QUE PARA OBTENER EL GRADO DE:
MAESTRO EN HUMANIDADES EN LA LÍNEA DE LINGÜÍSTICA

PRESENTA
LIC. OSCAR GAMALIEL OSORIO GARCÍA

ASESOR:
DR. HÉCTOR A. MUÑOZ CRUZ, UAM-I

LECTORAS:
DRA. BEATRIZ G. GRANDA DAHAN, UNAM-CEPE
MTRA. MA. EUGENIA OLIVOS PÉREZ, BUAP-LEF

CIUDAD DE MÉXICO

OCTUBRE DE 2016

Innombrables sont les récits du monde. [...] le récit peut être supporté par le langage articulé, oral ou écrit, par l'image, fixe ou mobile, par le geste et par le mélange ordonné de toutes ces substances; il est présent dans le mythe, la légende, la fable, le conte, la nouvelle, l'épopée, l'histoire, la tragédie, le drame, la comédie, la pantomime, le tableau peint, [...] le vitrail, le cinéma, les comics, le fait divers, la conversation. De plus, sous ces formes presque infinies, le récit est présent dans tous les temps, dans tous les lieux, dans toutes les sociétés ; le récit commence avec l'histoire même de l'humanité ; il n'y a pas, il n'y a jamais eu nulle part aucun peuple sans récit ; toutes les classes, tous les groupes humains ont leurs récits, et bien souvent ces récits sont goûtés en commun par des hommes de culture différente, voire opposée [...] le récit est là, comme la vie.

Barthes, R. (1966)

The new words are not simply new words for old concepts, the new grammar is not simply a new way of ordering words, the new pronunciations are not simply 'different' ways of saying things. They are characteristics of another ethnolinguistic community. Furthermore, the student is not being asked to learn about them; he is being asked to acquire them, to make them part of his own language reservoir. This involves imposing elements of another culture into one's own lifespace. As a result, the student's harmony with his own cultural community and his willingness or ability to identify with other cultural communities become important considerations in the process of second language acquisition.

Gardner R. C. (1979)

Agradecer es un acto de habla que debe poseer ciertas condiciones, una de ellas es la de sinceridad, ésta debe cumplirse para que el acto de habla no sea considerado un acto de habla, abusivo, hueco e insincero. Sin embargo, parece que muchas veces en la conversación cotidiana, los agradecimientos son “válidos en la forma externa pero sin el contenido necesario”¹: decimos “gracias” sin sentir plenitud. Los agradecimientos cotidianos suelen ser generalmente huecos, es decir se realizan como simple condicionamiento de la cortesía verbal porque al vernos como seres de ritos e instituciones damos generalmente prioridad a la forma antes que el sentido.

Los agradecimientos iniciales en los ensayos investigativos son sin duda ceremoniales: son fórmulas que forman parte del orden en la Institución Académica, pero son uno de los mejores ejemplos donde las condiciones de sinceridad se aprecian, pues están redactados con gracia y plenitud. Estos agradecimientos representan muy bien el sentir de quien los escribe, ya que sin duda la investigación llevada a cabo por el agradecido pertenece también a quienes se agradece. Por ende y luego de enunciar que mis agradecimientos tienen las condiciones más sinceras, quiero expresar y compartir públicamente lo agradecido que estoy y estuve con todos los académicos, familiares y amigos que me apoyaron durante la elaboración de este trabajo investigativo.

¹ Escandell, 1996, p. 52

Gracias al CONACyT y a todo su personal por permitirme desarrollar este proyecto de investigación.

Gracias a mi asesor, el Dr. Héctor Muñoz Cruz por su incondicionalidad, su paciencia, sus retroalimentaciones y sus innumerables muestras de apoyo.

Gracias la Dra. Beatriz Granda Dahan por su asesoramiento, sus tan acertadas evaluaciones y su profesionalismo.

Gracias a la Mtra. María Eugenia Olivos Pérez por su asesoramiento, por la confianza que me ha tenido y el gran apoyo durante mi formación académica.

Gracias a mis padres Irma y Oscar por el amor que siempre me han brindado y la fortaleza que me han ofrecido.

Gracias a mi hermano Eduardo por su comprensión incondicional.

Gracias a mi tío Javier por sus tan amenas pláticas, reflexiones y consejos.

Gracias a mis tías Maricela García, Beatriz, Mónica y Maricela Osorio por su apoyo y sus cuidados.

Gracias a Claudia y Lucero por sus palabras de aliento y por su valiosísima e incondicional amistad.

Gracias a los “Mehombos por-no-lingüistas” Guillermo, Giovanna y Juan por todas las risas, consejos, debates, reuniones, apoyo y amistad, en verdad que llegar a CDMX y hacerme su amigo fue lo mejor que me pudo pasar.

Gracias a la Mtra. Allyn Andonegui por su gran profesionalismo y valiosísimo apoyo emocional.

Gracias a la Mtra. María Luisa Garcia, al Mtro. Gerardo Cornejo, a la Mtra. Alicia Balderas, a la Dra. Marlene Proskawer y a los estudiantes de ELE de la BUAP, de la UNAM y de la Universidad Iberoamericana, Puebla por permitirme llevar cabo este estudio

¡Muchísimas gracias a todos!

Oscar Gamaliel Osorio García

Ciudad de México, 11 de octubre de 2016

ÍNDICE

1. Introducción.....	7
1.1. Planteamiento del problema.....	9
1.2. Hipótesis	13
1.3. Objetivo	14
2. Marco teórico.....	15
2.1. antecedentes.....	15
2.1.1. La perspectiva actual de la Didáctica de Lenguas Extranjeras asociada a la habilidad narrativa conversacional	15
2.1.2. Un enfoque semántico y aspectual en el proceso enseñanza-aprendizaje de la habilidad narrativa ¹⁷	
2.1.3. Un enfoque discursivo en el proceso enseñanza-aprendizaje de la habilidad narrativa.....	20
2.1.4. El paradigma en el proceso enseñanza-aprendizaje de la habilidad narrativa textual.....	23
2.2. La narración conversacional desde la perspectiva discursiva.....	27
2.2.1. La narración conversacional como organizadora de las experiencias.....	27
2.2.2. La narración conversacional como género discursivo primario	28
2.2.3. La narración conversacional como género discursivo primario organizador de las experiencias	30
2.3. La narración conversacional desde la perspectiva lingüística descriptiva	31
2.3.1. Aspecto gramatical y deicticidad temporal.....	32
2.3.2. El análisis de la conversación	35
2.3.3. La estructura del texto narrativo proyectada en la narración conversacional	37
2.3.4. Los turnos de habla en la narración conversacional	39
2.3.5. Principio de Cooperación y Actos de Habla	41
2.3.6. Marcadores del discurso en la Narración Conversacional	48
2.4. Conclusiones descriptivas de la narración conversacional	52
3. Marco metodológico.....	55
3.1. Supuestos teóricos de la etnografía de la comunicación en la lingüística aplicada	55
3.1.1. La estructura de la Tarea Comunicativa	57
3.2. Matriz Lógica de la Investigación.....	60
3.3. Descripción de la muestra.....	61
3.3.1. El CAALE de la BUAP	62
3.3.2. El CEI de la FES-Acatlán, UNAM.....	66
3.3.3. El CIDEL de la UIA-Puebla	69
3.4. Proceso de elicitación	72
3.4.1. Solicitudes de observación	72
3.4.2. Aplicación del Pre/post test y registro audio/visual.....	73
3.4.3. Conformación del Corpus.....	74
4. Análisis de la narración conversacional en tres centros universitarios de enseñanza de idiomas	80
4.1. La narración conversacional en el CAALE de la BUAP. Análisis microetnográfico: la estructura de la tarea académica y de la participación social.....	81
4.1.1. Análisis microetnográfico: discurso reflexivo docente vs práctica pedagógica.....	82
4.1.2. Análisis lingüístico y pragmático de la narración como habilidad escrita	85
4.1.3. Análisis lingüístico y pragmático de la narración conversacional	87
4.1.4. Conclusiones finales	93

4.2.	La narración conversacional en el CEI de la FES-Acatlán, UNAM. Análisis microetnográfico: Estructura de la tarea de aprendizaje y de la participación social	93
4.2.1.	Análisis microetnográfico: práctica pedagógica	94
4.2.2.	Análisis lingüístico y pragmático de la narración conversacional	97
4.2.3.	Conclusiones finales	103
4.3.	La narración conversacional en el CIDEL de la UIA, campus Puebla. Análisis microetnográfico: la estructura de la tarea de aprendizaje y de la participación social	104
4.3.1.	Análisis microetnográfico: discurso reflexivo docente vs práctica pedagógica.....	107
4.3.2.	Análisis lingüístico y pragmático de la narración conversacional	111
4.3.3.	Conclusiones finales	117
5.	Interpretaciones Finales	119
5.1.	Paradigma didáctico de LE: reclutamiento, mantenimiento, idealización y discontinuidad.....	119
5.2.	Recapitulación de las conclusiones obtenidas en los registros audio/visuales de cada clase de EL2.....	122
5.3.	Interpretación microetnográfica de la pragmalingüística en el proceso enseñanza-aprendizaje de la Narración Conversacional.....	124
5.4.	Interpretación microetnográfica de la participación social de las clases de EL2 en los centros de enseñanza de idiomas	132
6.	Conclusión	136
7.	Bibliografía.....	142

1. INTRODUCCIÓN

En observaciones exploratorias de centros de lenguas que enseñan el Español como Lengua Extranjera (ELE) o Segunda Lengua (EL2), tanto en los contenidos programáticos de manuales de ELE, como en las actividades de clase, el proceso enseñanza-aprendizaje de una *habilidad narrativa*² se lleva a cabo principalmente en el nivel de la oración, la lectura y la redacción, descuidándose las habilidades orales narrativas, lo anterior porque los esfuerzos teóricos, con los cuales la lingüística aplicada trabaja, se han dirigido a la narración textual, como bien apunta Sanfilippo (2006):

“[...] la naturaleza de la narración oral en su conjunto [es] un tema poco estudiado, puesto que [...] los estudiosos que se han centrado en la narrativa han centrado su interés en los textos producidos y no en el hecho de contar, ni en los intérpretes y sus técnicas narrativas y performativas [...]”.

Es decir, se ha favorecido en los aprendices de ELE, un enfoque oracional y textual de la narración, lo que ha descuidado la narración oral y por ende la narración conversacional; lo anterior ha implicado que en la búsqueda de bibliografía y material didáctico para desarrollar la narración conversacional, se pueda observar poca atención en este aspecto discursivo de la enseñanza del ELE.

Además de esta atención diferenciada, tanto en las clases como en los manuales de ELE se sigue promoviendo didácticamente que los adverbios y locuciones adverbiales temporales condicionan de algún modo el aspecto gramatical. Este enfoque de la enseñanza de la narración ha propiciado, según los resultados de varios docentes-investigadores de ELE (Sánchez Castro, 2012; Lorente, 2011; Granda, 2009; Roca, 2005; y Hernández, 1995), que los estudiantes, a pesar de poseer un nivel superior al B1, al narrar eventos pasados en una conversación, evidencian una proficiencia cuestionable en esta habilidad narrativa, causada especialmente por la incomprensión del contraste perfectivo e imperfectivo del aspecto gramatical del español.

Dado este dilema, se ha desarrollado un enfoque discursivo que la Dra. Granda (2015) propone en su libro “*Tengo algo que contarte. Narraciones para alumnos de ELE (nivel B2)*”, un

² Widdowson . (1978) citado por UNAM (2013) determina que “podemos definir la habilidad lingüística como la capacidad para recibir y producir cadenas de sonidos, palabras, frases, oraciones, proposiciones y textos. Él señala que estas habilidades se representan a partir de los medios y la manera que permiten su realización. Así, el desarrollo de estas habilidades depende de los medios físico, auditivo y visual. A las actividades relacionadas con el medio auditivo las denomina oír y hablar y, a las asociadas con el medio visual: leer y escribir. A oír y leer las define como habilidades receptoras y a hablar y escribir, productivas. Las actividades relacionadas con el lenguaje hablado se asocian, de igual manera, a partir del medio auditivo/visual o sólo auditivo y a la capacidad de emplear el lenguaje a partir de su uso (comunicación) o como sistema (aspecto formal). De esta manera para que el alumno desarrolle su competencia comunicativa es necesario, que desarrolle estas habilidades lingüísticas a fin de identificar los rasgos morfofonológicos, sintácticos y semánticos que le permitirán darle sentido a lo que esté escuchando o leyendo”. En este trabajo se hablará de **habilidad narrativa** puesto que como mencionaba Widdowson, el acto de narrar en la conversación implica las habilidades orales (auditivas y productivas) pero no las escritas, si el trabajo abordara estas cuatro habilidades, entonces de este modo podríamos hablar de competencia narrativa. Sin embargo, éste no es el caso del estudio.

enfoque discursivo en la enseñanza de la narración, que permitiría resolver el problema anterior, pero éste no ha sido preconizado; parece necesario entonces modificar en el plano programático de la didáctica de ELE, las metodologías que desarrollan la narración con un enfoque oracional, esto daría como resultado una mejor comprensión del aspecto gramatical gracias a las asociaciones funcionales con el discurso narrativo, y una enseñanza más abarcadora, ya que los esfuerzos didácticos no se limitarían al proceso enseñanza-aprendizaje de una narración exclusivamente de la habilidad escrita (producción y comprensión), sino a la par de la oral.

Finalmente y aunado a esto, en años recientes, la demanda de ELE³, en EUA, Canadá, Asia, Europa o Brasil⁴, ha suscitado una preocupación por mejorar la práctica docente, fruto de esta inquietud, se han recalcado ciertas complicaciones lingüísticas y didácticas en la clase, entre ellas las más habituales y características de nuestra lengua hispana: las diferencias aspectuales de ser (imperfectivo) y estar (perfectivo), el empleo del modo subjuntivo, la diversidad de la variación dialectal y la enseñanza del aspecto gramatical en español. A causa de esta circunstancia y las más arriba enunciadas, es que en este trabajo investigativo se realizará una interpretación de proceso enseñanza-aprendizaje de la habilidad narrativa conversacional a partir de un microanálisis áulico en tres centros universitarios de enseñanza de EL2:

1. El Centro de Auto Acceso de Lenguas Extranjeras de la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla (CAALE de la BUAP).
2. El Centro de Enseñanza de Idiomas de la Facultad de Estudios Superiores de Acatlán de la Universidad Nacional Autónoma de México (CEI de la FES-Acatlán, UNAM).
3. El Centro Intercultural De Lenguas Extranjeras de la Universidad Iberoamericana campus Puebla (CIDEL de la UIA, Puebla).

Con el fin de comprender como la narración conversacional está siendo llevada a cabo en procesos puntuales de enseñanza-aprendizaje y describir los aspectos semánticos, pragmáticos y sociolingüísticos que podrían ampliar la enseñanza de la narración en el marco de la conversación.

³ LOPEZ MORALES, H. ET ALT., (2000)

⁴ MINISTERIO DE EDUCACIÓN, CULTURA Y DEPORTE (2014)

1.1. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

El nivel B1, Umbral, del Marco Europeo Común de Referencia para las Lenguas (MECR) es un nivel que comprende una habilidad pragmática y lingüística bastante compleja en relación con sus niveles precedentes (A1 y A2), de tal modo que causa en los estudiantes ciertas complicaciones en el aprendizaje del ELE, una de ellas es muy habitual y se describe en este proyecto de investigación: la habilidad de la narración conversacional, es decir la habilidad para narrar eventos o experiencias pasadas en una conversación. En la siguiente sección de este trabajo, se presentarán algunas perspectivas sobre el porqué de la problemática abordada, es decir, sobre porqué se piensa que una proficiencia cuestionable en la narración conversacional es muy frecuente.

En diversos estudios se ha postulado que la problemática en el proceso enseñanza-aprendizaje de la narrativa, tanto como habilidad de producción y comprensión escrita como oral, por parte de los aprendices extranjeros, es causada por un mal empleo pedagógico de un recurso lingüístico: los “marcadores temporales”. Roca Marín (2005: 526) lo menciona en su estudio hecho en la Universidad de Alicante, donde analiza algunos métodos para aprender español (Sueña, Prisma y Aula 2) y aplica a los estudiantes extranjero que usan estos métodos, una prueba tipo “Cloze” para completar un texto con verbos en pretérito y copretérito, de lo anterior él concluye que:

“[...] resulta difícil explicar el aspecto [gramatical] sólo en relación con los marcadores temporales. Como consecuencia de ello, el alumno comete menos errores en la medida en que el verbo que hay que sustituir está más próximo a los conectores pero realiza muchos más errores cuando el discurso continúa y la proximidad del conector es menor. Todo lo anterior nos hace pensar que los ejercicios, que plantean los libros de texto en los niveles en que se explica el aspecto, deberían diseñar los supuestos, en los que este se presenta, sin el anclaje de un marcador temporal [...]”.

Granda (2008: 27) reafirma esta problemática presente aún en los métodos de ELE:

“[...] Un recurso que se usa con mucha frecuencia para explicar la distinción de estas formas es relacionar el uso del pretérito y copretérito con determinados tipos de adverbios. Por ejemplo, el pretérito, según algunos manuales de enseñanza [...] utiliza los adverbios y las frases ayer, anoche, la semana pasada, el otro día, hace un mes, el año pasado, etc., mientras que el copretérito utiliza los adverbios y frases antes, nunca, siempre, todos los días, a veces, nunca, casi siempre, frecuentemente, cada año, etc. [...]”.

El uso de los adverbios o locuciones temporales podría ser en cierta medida una ayuda para el estudiante, pero de ellos no depende el contraste aspectual perfectivo e imperfectivo ni la temporalidad lingüística. Lo más rescatable de este mal empleo pedagógico es que se puede precisar cierta parte del problema: el proceso enseñanza-aprendizaje de una habilidad narrativa tanto textual como conversacional de eventos pasados ha tenido un enfoque mayormente oracional, es decir basado

en la “relación” entre marcadores temporales y aspecto gramatical y se ha excluido el nivel discursivo (Granda; 2009) y por consiguiente, el aprendiz de ELE duda en el empleo del aspecto gramatical, cuando elabora un discurso narrativo conversacional complejo.

Hernández (1995: 194), en un análisis de métodos en la Universidad *College* de Dublín, dio cuenta de lo anterior. La presentación de los tiempos lingüísticos pretérito y copretérito del español en los métodos utilizados en la universidad se trataba de manera muy formal, poco aplicada en un contexto real, oracional y determinada por los conectores temporales. Al hacer una prueba a los estudiantes (relatar una historia personal en pasado), grabando sus narraciones, encontró que los estudiantes con estancias en España y en niveles de ELE superiores poseían una habilidad narrativa y un uso del aspecto y la temporalidad lingüística del pasado en español muy similar al de los estudiantes sin estancias y en niveles inferiores. En sus conclusiones, Hernández relacionó su análisis de manuales didácticos y los resultados de las pruebas, afirmando que:

“[...] estos [...] métodos [...] presentan [solo un] aspecto de la narrativa en los niveles más elementales pero en los más avanzados no proporcionan al alumno una visión global sobre su uso, a lo que hay que añadir la poca reflexión sobre la gramática que se ofrece a los aprendices. [Entonces] El aprendiz será capaz de utilizar el tiempo pasado adecuado en [una] situación concreta [como por ejemplo con la presencia de marcadores temporales], pero no sabrá cómo utilizarlo correctamente en una situación distinta [como por ejemplo en un discurso narrativo conversacional complejo] [...]” (1995: 195).

Lo anterior reafirma la problemática planteada: una habilidad del discurso narrativo basada en un enfoque oracional que presenta los marcadores temporales como condicionantes del aspecto gramatical. Igualmente, en la búsqueda de causas para esta proficiencia cuestionable del empleo aspectual y temporal en el discurso narrativo de los estudiantes de ELE, la L1 del aprendiz puede interferir en el aprendizaje del aspecto y la temporalidad lingüística. Existe amplia bibliografía de estudios contrastivos del español y lenguas específicas, con fines pedagógicos, que abordan las implicaciones de la L1 en el ELE, notablemente en las divergencias de aspecto gramatical. Ejemplo de esto es el artículo de Sánchez Castro (2008) que describe las complicaciones del aprendizaje en estudiantes germanohablantes, con los tiempos pasados en español; igualmente, el contraste entre el complejo sistema aspectual-temporal del Búlgaro y el sistema del español descrito por Lorente Muñoz (2011); o bien los diferentes artículos que tratan los contrastes aspectuales entre las lengua inglesa y española (Paris, 2015; Dávila, 2014; Fernández, 2012; Granda, 2011; Rodríguez, 2008; Gutiérrez, 1994). A pesar de estos estudios contrastivos, la problemática sigue vigente, pues se ha favorecido un enfoque oracional en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la habilidad narrativa conversacional, es decir se sigue en cierta medida asociando el aspecto gramatical con los marcadores discursivos en los métodos didácticos.

En la bibliografía de la lingüística aplicada al ELE, existen dos perspectivas⁵ que permitirían resolver el problema de los marcadores como condicionadores del aspecto gramatical y de este modo, mejorar la habilidad narrativa pero en ambas se favorece particularmente el proceso enseñanza-aprendizaje de la narración como habilidad de comprensión y producción escrita.

De ahí que en la búsqueda de ideas afines, se encontró un trabajo con una perspectiva similar, llevado a cabo por la profesora de ELE Solís García (2005). Esta docente hizo un breve análisis contrastivo de narraciones conversacionales, comparó las narraciones conversacionales hechas en italiano (L1) y en español (LE) por sus mismos alumnos itálofonos, y dio cuenta de que hay:

“[Una] dificultad de los hablantes no nativos [de español], especialmente en los niveles iniciales de aprendizaje, para anclar sus intervenciones en un marco interactivo. En estos relatos conversacionales los estudiantes suelen concentrar su atención en los aspectos lingüísticos más relacionados con el contenido “referencial” o informativo [...], dejando de lado los relacionados con la “interacción”. Esto se puede deducir de la falta de entrada-prefacio en muchos de ellos, de una menor intervención valorativa por su parte y de la escasa preocupación por cerciorarse de que el interlocutor haya actualizado sus informaciones”⁶.

Esto ha demostrado que existe una diferencia enorme entre las narraciones en italiano y en ELE, hechas por los mismos estudiantes italianos, es decir, estos aprendices no lograban fijar sus relatos en una conversación en español (hecho contrario en sus narraciones conversacionales en italiano) y se preocupaban más por controlar sus aspectos lingüísticos y la estructura narrativa que en la participación interactiva. Si bien parece un poco obvio el resultado, pues es de esperarse que se tenga más dificultad al narrar en la LE, se esté preocupado por “*hablar bien*” y se tenga que interactuar, es relevante preguntarse gracias a este estudio, si la poca proficiencia para narrar en una conversación puede ser en parte propiciada por la constante preocupación pedagógica en desarrollar una habilidad narrativa exclusivamente a través de la comprensión y producción escritas (una habilidad más reflexiva y controlada) y no a través de la conversación espontánea, lo que conlleva, por decirlo de algún modo, a un “*estrés estudiantil*” por la falta de reflexión y control en la actuación de la narrativa conversacional.

Al considerar lo anterior, el análisis que se hizo del enfoque discursivo aplicado a la enseñanza de la narración en ELE que más adelante se expondrá⁷, mostró que los textos utilizados para explicar las nociones de *primer plano*, *cláusulas narrativas* y *adquisición del aspecto* (elementos clave de este enfoque) son mayoritariamente textos narrativos en lengua escrita, este enfoque parece

⁵ Estas perspectivas serán expuestas más adelante en el apartado de antecedentes, una de ellas es carácter léxico-semántico y la otra de carácter discursivo.

⁶ García Solís, 2005, p. 16

⁷ Este enfoque es el que la Dra. Granda (2009, 2015) propone en su libro “Tengo algo que contarte”, un enfoque discursivo en la enseñanza de la narración.

solo concentrarse en la narración como habilidad de comprensión y expresión escrita, desfavoreciendo la narración oral y conversacional. Sin embargo, a pesar de que este enfoque se ha preocupado particularmente por la narración escrita, puede abordarse sin ningún problema en el proceso enseñanza-aprendizaje de la narración conversacional, el problema se encuentra en que la propuesta pedagógica expuesta por la Dra. Granda (2008, 2009, 2015), docente del CEPE-UNAM, aún no ha sido adoptada del todo en los contenidos programáticos de las instituciones y de los manuales, por lo que las interacciones en la clase de ELE, para desarrollar esta habilidad narrativa, siguen favoreciendo la perspectiva oracional y al nivel del discurso escrito, lo que impide observar a detalle cómo este enfoque es aplicado.

De este modo y desde nuestra perspectiva, a pesar de concertar con la enseñanza discursiva de la narración, consideramos que una exposición y enseñanza de textos narrativos particularmente escritos en este enfoque discursivo, si bien permite explicar cómo las funciones narrativas y los aspectos gramaticales pueden asociarse, una posición de la narratividad meramente como habilidad de comprensión y producción escrita, suscitará en los discursos orales de los estudiantes, narraciones conversacionales que se aproximarán más en su estructura a narraciones escritas. Por ello nos atrevemos a decir que sería recomendable armonizar los *input*, actividades, materiales y producciones en lengua escrita con los de la lengua oral, de tal modo que se ponga finalmente en práctica dicho enfoque didáctico de la narratividad en la clase de ELE y EL2 de manera global, compensada y amplia, sin este planteamiento, el proceso enseñanza-aprendizaje de una habilidad narrativa textual y conversacional sería cuestionable.

Como resumen de esta sección se puede decir que, los estudiantes, a pesar de poseer un nivel superior al B1, al narrar eventos pasados en una conversación, evidencian una proficiencia cuestionable en esta habilidad narrativa, causada por una parte por la incompreensión del contraste perfectivo e imperfectivo del aspecto gramatical del español y por otra por la carencia en el proceso enseñanza-aprendizaje, es decir la metodología para enseñar a narrar en una conversación. Estas dos causas son propiciadas porque:

- a. En las clases de ELE se sigue promoviendo un aprendizaje de esta habilidad donde se afirma que los adverbios y locuciones adverbiales temporales condicionan de algún modo el aspecto gramatical.
- b. El proceso enseñanza-aprendizaje de una habilidad narrativa conversacional se ve descuidada, en favor de la narrativa como habilidad de comprensión y producción escrita; lo anterior supone un favorecimiento de textos escritos

narrativos en detrimento de textos narrativos orales, propios de una conversación.

En consecuencia, este trabajo investigativo interpretará como la narración conversacional está siendo enseñada en tres centros de EL2, de tal forma que pueda ampliar a través de la descripción y comprensión de las acciones sociales en un contexto educativo, el enfoque discursivo de la enseñanza de la narración, pero desde el marco de la conversación; para lograr esta descripción y comprensión nos será necesario guiarnos a partir de las siguientes tres preguntas:

1. ¿Cómo se enseña la habilidad narrativa conversacional en las clases de EL2 de los centros de enseñanza citados: el CAALE de la BUAP, el CEI de la FES-Acatlán, UNAM y el CIDEL de la UIA, Puebla?
 - 1.1. ¿Cuál es el enfoque didáctico lingüístico adoptado en la programación académica de los centros universitarios de enseñanza de EL2 para enseñar la habilidad narrativa conversacional de los estudiantes?
 - 1.2. ¿Cómo se llevan a cabo las tareas comunicativas en la clase de los centros universitarios de enseñanza de EL2 para enseñar la habilidad narrativa conversacional de los estudiantes?
 - 1.3. ¿Estas tareas comunicativas están coherentemente contenidas en el enfoque de la programación académica o difieren de los supuestos didácticos preconizados?
2. ¿En los discursos narrativos conversacionales de los estudiantes de los centros de enseñanza citados puede evidenciarse una sistematización de la comprensión y uso del aspecto gramatical en español y de la interactividad en la narración conversacional?
3. A partir de los datos etnográficos educativos obtenidos (microanálisis áulico y discursos orales) ¿Qué comentarios pueden realizarse en los tres niveles interactivos del proceso didáctico (estructura programática, tarea comunicativa y aprendizaje estudiantil)?

1.2. HIPÓTESIS

Las hipótesis que darán respuesta a nuestras preguntas iniciales son:

1. El proceso de enseñanza-aprendizaje de la habilidad narrativa en las clases de EL2 de los centros de enseñanza citados se lleva a cabo gracias a tareas comunicativas coherentemente orientadas a los supuestos didácticos de los contenidos programáticos de los Centro de EL2. En dichas tareas comunicativas, la narración conversacional se ve encasillada en actividades

de producción oral muy controladas, lo que evidencia una carencia metodológica para su aprendizaje.

2. Los aprendices de EL2 de los centros citados demuestran un mayor grado de sistematización en la comprensión y uso del aspecto gramatical (contraste entre aspecto perfectivo e imperfectivo) y una mejor actuación en una narración conversacional, si el enfoque adoptado en sus clases está orientado principalmente al enfoque discursivo que oracional.

1.3. OBJETIVO

De este modo, el objetivo de este proyecto de investigación es analizar la estructura programática, las tareas comunicativas y las habilidades orales narrativas de los aprendices de EL2, asociadas al enseñanza de la narrativa conversacional, en las clases de español L2 de los centros educativos concernientes (CAALE de la BUAP; CEI de la FES-Acatlán, UNAM; CIDEL de la UIA, Puebla), de tal forma que se pueda comprender e interpretar el proceso didáctico que favorece esta habilidad y finalmente describir puntualmente cómo la proficiencia de los estudiantes se encuentra en un marco de funciones lingüísticas, dialógicas y comunicativas (turnos de habla, actos de habla – AH –, planos narrativos, aspectos léxicos y gramaticales).

2. MARCO TEÓRICO

2.1. ANTECEDENTES

En esta sección se hará una breve monografía sobre el paradigma actual del proceso enseñanza-aprendizaje de la habilidad narrativa (textual y conversacional). En un primer momento, se presentarán los descriptores del Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (MCER) asociados a la habilidad narrativa y a la habilidad conversacional; en un segundo orden, presentaremos dos perspectivas pedagógicas para enseñar dicha habilidad, la primera se concentrará en la semántica de los eventos (asociación aspectual gramatical y lexical) y la segunda estará dentro del marco del discurso; finalmente, se hablará de la propuesta de Van Patten (1996) “*input processing*” y la aplicación de ésta en la propuesta pedagógica de Granda (2015) “*Tengo algo que contarte. Narraciones para alumnos de ELE (nivel B2)*”. De este modo podremos comprender cuál es el paradigma que se proponen para desarrollar la habilidad narrativa (textual y conversacional) en la clase de ELE o EL2.

2.1.1. LA PERSPECTIVA ACTUAL DE LA DIDÁCTICA DE LENGUAS EXTRANJERAS ASOCIADA A LA HABILIDAD NARRATIVA CONVERSACIONAL

Actualmente la posición ponderada por el MCER, documento que ha guiado globalmente la enseñanza y aprendizaje de LE desde hace 15 años, es el Enfoque basado en la Acción, sin embargo sus principios se edificaron en los del Enfoque Comunicativo, surgido en 1980, pero aún vigente en la didáctica de LE. El MCER es el fruto de una investigación científica de larga preparación. Este documento ha permitido establecer claramente los aspectos generales que se deben alcanzar en las etapas sucesivas del aprendizaje de una LE o L2. No se trata ni de una metodología ni de otro “*Nivel Umbral*”⁸, el MECR es más bien un instrumento que describe, en la medida de lo posible, los niveles de competencia comunicativa que un estudiante de la LE debe desarrollar, los conocimientos, habilidades y actitudes que el mismo debe aprender y los ámbitos y situaciones en los que éste podrá desenvolverse usando la LE o L2. Si bien como se mencionaba al inicio, el enfoque angular es el Enfoque Comunicativo, el MCER presenta una nueva perspectiva basada en la acción pero de origen totalmente Comunicativo, en la cual se determina que el aprendizaje y uso de una LE o L2, solo es posible a través de la resolución de Acciones Sociales o bien Tareas Sociales.

Cómo puede apreciarse, este enfoque pretende enseñar una LE o L2 de tal modo que los aprendices/usuarios de la misma puedan “*actuar*” en dicha Lengua y Cultura extranjera resolviendo

⁸ Documento didáctico presentado en 1975 por Van Ek J. A. que asociaba estructuras lingüísticas a situaciones comunicativas precisas.

tareas (acciones) sociales, como comprar un producto, dar informaciones de sí mismo, hacer quejas o por ejemplo narrar un experiencia personal en una conversación. En el ámbito educativo en general, este enfoque es llamado por algunos Aprendizaje Basado en Tareas (Task Based Learning Approach)⁹ y es adoptado, como se ha visto, en la didáctica de LE.

Esta perspectiva asumida ha permitido establecer *descriptores* de los diversos niveles de competencias idóneas en el MCER, a saber, estos niveles son tres: el nivel de usuario básico (A); el nivel de usuario independiente (B); y el nivel de usuario competente (C). *Para facilitar la lectura, se ha resumido la descripción de la competencia idónea para cada nivel en términos claves, el ministerio de educación Suizo (2015), organismo encargado de aplicar y elaborar los diplomas de estudios de lengua francesa especializados en el dialecto francés de esa región (DELF y DALF) ha establecido esta serie de términos clave de cada nivel descrito, lo que permite tener una visión más clara de lo requerido en la competencia comunicativa de cada nivel:*

- A1** *Describir.*
- A2** *Describir.*
- B1** *Describir, relatar.*
- B2** *Describir, relatar, argumentar.*
- C1** *Describir, relatar, argumentar, descifrar lo implícito.*
- C2** *Describir, relatar, argumentar, descifrar lo implícito, subsanar las lagunas lingüísticas.*

En esta lista de términos claves, vemos que la competencia narrativa en general (término clave: relatar) es desarrollada principalmente en el nivel B1, el nivel Umbral, pero es hasta el nivel B2 que el aprendiz/usuario domina el acto de narrar (relatar) alguna experiencia. Gracias al análisis realizado del MCER, se ha visto que si bien desde el nivel Plataforma (A2) se inicia cierto proceso enseñanza-aprendizaje de esta habilidad narrativa, en el nivel Umbral (B1) es donde se consolida y expande en la conversación, pues en este nivel las actividades comunicativas de expresión oral exigen usar la narrativa más eficientemente. En los niveles posteriores (B2, C1 y C2), la narración conversacional se domina y se vuelve un recurso discursivo en la competencia general comunicativa, de este modo, el nivel meta para este estudio es el nivel Umbral (B1).

Al retomar los trabajos de docentes investigadores presentados en la sección de “*planteamiento del problema*” (Sánchez Castro, 2012; Lorente, 2011; Granda, 2009; Roca, 2005 y

⁹ Puren (2004) establece una diferencia entre Enfoque basado en tareas y Enfoque basado en la acción, el primero se encuentra dentro del escenario educativo donde se realizan tareas de aprendizaje y el segundo en el escenario social donde se realizan tareas sociales.

Hernández, 1995), recordaremos que se ha favorecido un enfoque oracional para llevar a cabo un proceso enseñanza-aprendizaje de la habilidad narrativa conversacional, es decir se sigue en cierta medida asociando el aspecto gramatical con los marcadores discursivos en los métodos didácticos. Al considerar esta dificultad y admitiendo que sería demasiado laborioso para un docente de ELE realizar un análisis contrastivo de cada una de las L1 de sus estudiantes, como ciertos trabajos citados lo han hecho, se revisarán dos propuestas con enfoques más generales para la enseñanza de la narración, el primero de Jurado Salinas (1998) con una perspectiva semántica (de acuerdo con la hipótesis de la adquisición del aspecto de Andersen, 1986) y el segundo de Granda (2009), con una perspectiva discursiva. En ambos trabajos, se ha propuesto una enseñanza dirigida a todo público adulto de ELE, pues abarcan conceptos generales tanto gramaticales como pragmáticos aplicados a la didáctica de ELE, en lugar de estudios lingüísticos contrastivos y específicos.

2.1.2. UN ENFOQUE SEMÁNTICO Y ASPECTUAL EN EL PROCESO ENSEÑANZA-APRENDIZAJE DE LA HABILIDAD NARRATIVA

Como es bien sabido, los verbos poseen “informaciones” inherentes sobre su estructura argumental y su estructura aspectual o eventiva. Vendler (1967) propuso una clasificación aún vigente que explica semánticamente dicha estructura interna eventiva, a esta clasificación se le ha denominado “*aspecto léxico*” y presenta cuatro vertientes en su categorización explicados por Morimoto (1998: 14):

1. **Estados:** “son situaciones estables, carentes de dinamismo”.
2. **Actividades:** “los eventos expresados por los predicados de actividad se extienden a lo largo del tiempo [...] una actividad carece de punto final o estado culminante, por lo que puede ser abandonada o interrumpida, pero no completada ni concluida”.
3. **Realizaciones:** “son eventos extensos que se prolongan a lo largo del tiempo. Sin embargo, las [realizaciones] difieren de las actividades por tener establecido, dentro de su propia estructura temporal, un punto final o estado resultativo que marca el término del evento”.
4. **Logros:** son predicados que “expresan eventos puntuales que marcan el inicio o final de una situación, pueden ser situados temporalmente, pero no pueden perdurar a lo largo de un intervalo temporal”.

Como se puede observar, el aspecto léxico está determinado por la temporalidad intrínseca del evento, la siguiente tabla y los ejemplos más abajo propuestos pueden corroborar las definiciones expuestas:

	Durativo (no posee puntos terminales)	Dinámico (posee fases)	Télico (posee puntos terminales)
Estados	+	-	-
Actividades	+	+	-
Realizaciones	-	+	+
Logros	-	-	+

<i>Estado:</i>	José es pequeño
<i>Actividad:</i>	José canta muy bien
<i>Realización:</i>	José construyó una casa
<i>Logro:</i>	José estornudó.

Así vemos que en los ejemplos utilizados, el evento *ser* es totalmente estativo porque no posee dinamismo ni puntos terminales; el evento *cantar* al ser una actividad muestra un dinamismo total, pero carente de terminación; el evento *construir* posee ciertas fases y un punto terminal; mientras que el evento *estornudar* carece de fases o dinamismo y solo indica un evento puntual.

Hasta este momento, se ha descrito grosso modo el primer concepto semántico en el que Jurado (1998) se basa para llevar a cabo el proceso enseñanza-aprendizaje de la habilidad narrativa de eventos pasados en estudiantes de ELE. El otro concepto es denominado “*aspecto gramatical*”, el cual es definido por Comrie (1976: 3) como “*different ways of viewing the internal temporal constituency of a situation*”. Esta definición no parece muy comprensible como tal, pero resulta más clara cuando utilizamos la analogía propuesta por García Fernández (1998: 12):

“[...] podríamos imaginar el aspecto como una lente o un telescopio que nos permite contemplar de modo diferente una situación [...] Si el lente nos permite ver toda la situación, desde un principio hasta su fin hablamos de aspecto Perfectivo o Aoristo. Si la lente, en cambio, solo nos permite ver una parte interna de la situación y no el principio y el fin, hablamos de aspecto Imperfecto [...]”.

Como se puede notar, el aspecto gramatical está más ligado a la enunciación, es decir a la referencia que el hablante hace de los eventos relatados que con las informaciones intrínsecas propias del verbo, es decir que mientras el aspecto léxico es inherente al verbo, el aspecto gramatical no, pues depende de la perspectiva del hablante. En español estos dos aspectos gramaticales se realizan en los procesos morfológicos de los tiempos pretérito y copretérito, en donde el aspecto Perfectivo corresponde al pretérito y el Imperfecto al copretérito. Por ejemplo, en las oraciones siguientes:

- (1) *El año pasado Jorge trabajó en México*
- (2) *El año pasado Jorge trabajaba en México*

Observamos que el aspecto gramatical del predicado en (1) es *perfectivo* porque podemos ver el evento como terminado, sabemos que la estancia laboral de Jorge terminó el año pasado; mientras

que en (2), el aspecto imperfecto, no nos lo permite ver, incluso se puede suponer que Jorge aún podría seguir trabajando en México, si cancelamos la implicatura:

+> *El año pasado Jorge trabajaba en México (y aún sigue trabajando)*

El problema de trabajar al nivel de oración en la clase de ELE, como lo hemos hecho con estos ejemplos, impide a los estudiantes percatarse del uso del aspecto en una verdadera narración, así que para dar cuenta de esto, se presentará más adelante una perspectiva discursiva.

Jurado (1998: 11) propone, de acuerdo con la hipótesis de la adquisición del aspecto, que el aprendizaje del aspecto gramatical (perfectivo e imperfecto) en la clase de ELE puede enseñarse gradualmente asociándose éste con el aspecto léxico de los verbos utilizados en las cláusulas propias de la narración:

“En [una] primera [etapa], el aprendiente utiliza la forma pretérita de logros, que denotan cambios de estado, (p. ej. se rompió), en la segunda empiezan a aparecer los estados en imperfecto (p. ej. tenía); [...] En subsecuentes etapas, el pretérito se extiende a las realizaciones y el imperfecto a las actividades; en una cuarta etapa ambas formas son usadas con realizaciones; en la quinta etapa las actividades aparecen también en pretérito, finalmente los logros son usados en imperfecto”.

Se espera que en un principio el docente propicie la asociación del aspecto gramatical *perfectivo* con los aspectos léxicos de *realizaciones* y *logros*, mientras que el *imperfectivo* con los de *estados* y *actividades*. Posteriormente, se llevará a cabo un aprendizaje gradual donde eventos con los cuatro aspectos léxicos se usen efectivamente con los dos aspectos gramaticales.

La propuesta pedagógica de Jurado, como puede leerse, posee una perspectiva estrictamente lingüística, pues utiliza los términos del aspecto léxico en la clase de ELE. Si bien parece necesario establecer distinciones gramaticales y semánticas en clase, este enfoque presentado únicamente como propuesta para el proceso enseñanza-aprendizaje de la habilidad narrativa conversacional parece un poco teórico para el estudiante de ELE, porque desarrollar un saber propio de un lingüista sobre el uso del aspecto gramatical asociado al aspecto léxico, no forma parte de los aprendizajes significativos del estudiante principiante de ELE. Sin embargo, la propuesta de Jurado es muy relevante desde el punto de vista del docente, ya que idealmente, éste, como pedagogo y lingüista, debe dominar estas nociones teóricas del lenguaje, pues ha de admitirse que si se desconocen estos principios fundamentales de los procesos lingüísticos ¿Cómo se pretende entonces enseñarlos a los estudiantes?

2.1.3. UN ENFOQUE DISCURSIVO EN EL PROCESO ENSEÑANZA-APRENDIZAJE DE LA HABILIDAD NARRATIVA

Llegado a este punto, es necesario presentar la propuesta discursiva de Granda (2009, 2015) sobre la enseñanza de una habilidad narrativa. Si bien Granda admite que la propuesta de Jurado es relevante para comprender las nociones de aspecto gramatical asociado al aspecto léxico, ella presenta las funciones del aspecto gramatical en un marco más abarcador: el discurso. Su trabajo se basa en las propuestas de Weinreich sobre los *planos de la narración*, en la de Labov sobre la *estructura narrativa* y en la *hipótesis de la adquisición del aspecto*, ésta última ya presentada más arriba por Jurado.

En la primera propuesta, se establece que existen dos planos en la narración, uno llamado *primer plano* y otro llamado *plano de fondo*, los cuales están asociados con los aspectos gramaticales perfecto e imperfecto respectivamente. De este modo, en una narración, el *primer plano* presenta proposiciones verbales con aspecto perfecto, las cuales llevan la secuencia temporal de los eventos, estas proposiciones son en realidad, el “*esqueleto estructural del discurso*” (Hopper citado por Granda, 2009). Por otro lado, el *plano fondo* utiliza el aspecto imperfecto en las proposiciones verbales para presentar el escenario o las condiciones en las que se lleva a cabo la narración.

Así mismo, Granda retoma también a Labov y expone las seis cláusulas de una estructura narrativa del sociolingüista:

1. En el resumen, se presenta de manera general la historia.
2. En la orientación, se describe grosso modo el escenario en el que la narración se lleva a cabo.
3. En la complicación de la acción, se relatan los eventos y el conflicto de la historia.
4. En la evaluación, se presentan los comentarios del autor.
5. En el resultado o solución, se concluye el relato.
6. En la coda, se muestra el efecto de los eventos en el narrador.

Granda (2009) siguiendo a Colombo explica que estas cláusulas narrativas se asocian de la siguiente manera al aspecto gramatical:

1. Para el aspecto Perfectivo (pretérito) corresponden las cláusulas de resumen, resolución y coda.

2. Para el aspecto Imperfecto (copretérito) corresponde la cláusula de orientación
3. Para ambos aspectos (perfectivo e imperfectivo) corresponden las cláusulas de complicación de la acción y la evaluación, en las que además el pretérito funge como primer plano y el copretérito como plano de fondo.

Si recurrimos al mito de Ovidio de la ninfa “Escila”, observaremos como lo propuesto más arriba cobra sentido, lo sombreado corresponde al *primer plano* y lo no sombreado al *plano de fondo*:

[Orientación]

[Resumen]

Escila era una ninfa, de quien se enamoró el Dios Glauco. Éste buscó socorro de Circe,

[Orientación]

cuyo conocimiento de hierbas y de magias era famoso.

[Complicación de la acción]

Circe se prendó de él, pero como Glauco no olvidaba a Escila, envenenó las aguas de la fuente en las que aquella solía bañarse. Al primer contacto con el agua, la parte inferior del cuerpo es Escila se convirtió en perros que ladraban. Doce pies la sostenían y se halló provista de seis cabezas, cada una con tres filas de dientes.

[Resolución]

Esta metamorfosis la aterró y se arrojó al estrecho que separa Italia de Sicilia. Los dioses la convirtieron en roca.

[Coda]

Durante las tempestades, los navegantes oyen aún el rugido de las olas contra la roca.

Según Valles (2008: 13) afirma que solo las cláusulas de complicación de la acción y resolución son imprescindibles en una narración. De este modo en la narración anterior, la cláusula de evaluación no aparece en el mito. Con respecto a la asociación de aspectos gramaticales con cláusulas narrativas, el relato de Escila evidencia efectivamente esta unión, pues las cláusulas narrativas de resumen, resolución-coda y complicación de la acción (en primer plano) se asocian al

pretérito, mientras que las de orientación y complicación de la acción en su modo de segundo plano, al copretérito.

Granda (2009: 62) citando a Bardovi-Harlig concluye que existe una “*influencia conjunta de la clase aspectual y la estructura narrativa*” en el proceso enseñanza-aprendizaje de una habilidad narrativa de los estudiantes de ELE, por lo que finaliza proponiendo una adquisición gradual de tipología de textos narrativos basados tanto en las nociones de primer plano y plano de fondo como en las nociones del aspecto léxico asociado al aspecto gramatical y de cláusulas narrativas. Esta adquisición gradual de diversos tipos de texto se presenta así:

1. Textos enfocados a la Secuencia de eventos/ Primer plano de la narración (aspecto léxico de Logros)
2. Textos enfocados a la descripción de personas, cosas, escenas y hábitos (aspecto léxico de estado y actividades asociado al aspecto imperfecto).
3. Textos enfocados a narraciones que incluyan: Secuencia de eventos/Primer plano de la narración (pretérito). Escenario/ Orientación/ Plano de fondo de la narración (copretérito) (asociación del aspecto léxico con el aspecto gramatical en dos cláusulas narrativas: orientación y complicación de la acción).
4. Textos que expresen las funciones de los planos narrativos e incluyan eventos y acciones anteriores o posteriores a la línea temporal de la secuencia narrativa con el uso de antecopretérito y pospretérito (al tener dominado el uso de los aspectos gramaticales y léxicos con las funciones narrativas, nuevos procesos morfológicos se pueden utilizar)
5. Textos narrativos que incluyan las funciones de los planos narrativos y las secciones de epílogo, resumen, evaluación; estas últimas con énfasis en el uso del pretérito como completado en el momento de la enunciación.

Como ya se ha mencionado, ambas perspectivas (aspectual y discursiva) son pertinentes para el proceso enseñanza-aprendizaje de una competencia narrativa general en los estudiantes de ELE, sin esta adquisición gradual y discursiva del empleo aspectual, el aprendiz de ELE se ve en un mar confuso de matices narrativos que en realidad no son tan difíciles de adquirir, siempre y cuando, se esté dispuesto a modificar las prácticas docentes y los recursos didácticos. La propuesta de Granda

pretende modificar dichas variantes educativas, de ahí que nos sea interesante utilizarlo como recurso para la acción modificadora, pero considerando una variante en el género discursivo utilizado: la conversación. En la siguiente sección se presentará el paradigma del proceso enseñanza-aprendizaje de la habilidad narrativa textual, este paradigma estará apoyado en las ideas de Ryle (2000), Krashen (1985), Van Patten (1996) y Granda (2015.)

2.1.4. EL PARADIGMA EN EL PROCESO ENSEÑANZA-APRENDIZAJE DE LA HABILIDAD NARRATIVA TEXTUAL

Para adquirir el dominio del aspecto gramatical y léxico de los verbos en un discurso narrativo conversacional o textual, es totalmente necesario propiciar en el aprendiz de ELE o EL2 la comprensión de la semántica y deicticidad verbal antes que dirigir al estudiante a realizar una producción o discurso con tiempos lingüísticos del pasado. Como profesor de LE en diferentes instituciones, he notado una fuerte preocupación por parte de éstas, de que los estudiantes “*hablen*” incluso desde el primer día; sin duda, lo anterior es un objetivo evidente, pero se tiende a descuidar bajo esta preocupación que en el aprendizaje de una LE inicialmente comprendemos y posteriormente ejecutamos. Así, Ryle (2000: 39) consciente de la prioridad de la *comprensión* ante la *ejecución*, propone que un “*saber-hacer*” o habilidad es

“[aprender] a hacer mediante la práctica ayudados por la crítica y el ejemplo sin recibir lección alguna sobre la teoría; [entonces] el adiestramiento [se trata de] proponer a alguien problemas que todavía no puede solucionar pero que más adelante será capaz de hacerlo”.

Es decir para Ryle, existe inicialmente una comprensión de las prácticas realizadas por otros al momento de observarlas con atención, él afirma que no se tratan de inferencias, porque una inferencia es en cierto grado una adivinación, mientras que la comprensión indica un seguimiento activo de una acción observada para dominarla. Estas aseveraciones del paradigma mental sugieren cómo adquirimos nuestra L1, dicho de otro modo, sin recibir teoría alguna, logramos en los primeros años de vida asirnos de una lengua para comunicarnos, esto gracias a la observación, la corrección y el ejemplo. Por el contrario, el aprendizaje de una lengua extranjera, sugiere un proceso un poco diferente, pues en él sí existe “*una lección de teoría*”; Krashen (1985: 79) en su “Teoría del Modelo Monitor” estableció en una de sus cinco hipótesis la diferencia entre Adquirir y Aprender:

“There are two ways of developing ability in second languages. 'Acquisition' is a subconscious process identical in all important ways to the process children utilize in acquiring their first language, while 'learning' is a conscious process that results in 'knowing about' the language”

En esta hipótesis, lo inconsciente y lo consciente se contraponen respectivamente para los conceptos de adquirir y aprender una lengua. Esta diferencia indica que en el proceso consciente del aprendizaje de una LE, los estudiantes están sujetos a pensar inicialmente cómo emplear ciertas estructuras lingüísticas y posteriormente producirlas, caso contrario en el proceso de adquisición donde no existe un proceso formal para emplear dichas estructuras. Igualmente, Krashen (1985: 80) indicó en su cuarta hipótesis, la hipótesis del Input, que los humanos adquirimos la L1 gracias a la comprensión de un input y al progreso natural de las estructuras lingüísticas:

“The Input Hypothesis claims that humans acquire language in only one way – by understanding message, or by receiving comprehensible input. We progress along the natural order [...] by understanding input that contains structures at our next stage – structures that are a bit beyond our current level of competence. [...] We are able to understand language containing unacquired grammar with the help of context which includes extra-linguistic information, our knowledge of the world, and previously acquired linguistic competence”

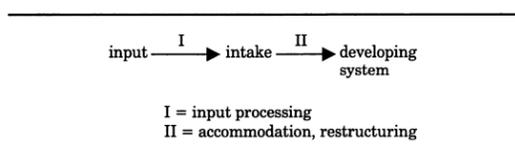
Así, bajo estos conceptos, podemos decir que como hablantes nativos de una lengua, jamás recibimos lección alguna de la semántica y deicticidad verbal, es decir solo las adquirimos, por el contrario el aprendiente de ELE o EL2, no puede lograr inicialmente un proceso similar de adquisición del español, por lo que él necesita que estos aspectos semánticos y gramaticales le sean *dosificados*, la comprensión a través de la observación, la corrección y el ejemplo, permitirá al estudiante desarrollar un “saber-hacer” narrativo, lo relevante de esta aseveración es entonces saber cómo desarrollar dicha comprensión que lleve a un *saber-hacer*.

Basándose en Krashen, Van Patten (1996: 2) desarrolla su propuesta llamada “*Input Processing*” que parece muy adecuada para desarrollar primeramente la comprensión del aspecto léxico y gramatical y de la deicticidad temporal lingüística del EE, esta propuesta se define así : “*a type of grammar instruction whose purpose is to affect the ways in which learners attend to input data*”. Según lo expresado por Van Patten, la comprensión de las estructuras lingüísticas en una situación didáctica formal de una LE debería ser propiciada a partir del uso de un input en LE y el procesamiento de dichas estructuras debería ser tratado a partir de la idea del progreso y la recursividad, es decir, Van Patten trata de desarrollar una didáctica del progreso y la recursividad en la comprensión gramatical de una LE gracias al uso del input y al desarrollo de actividades pedagógicas enfocadas en el sentido.

La idea central de Van Patten, como se ha dicho, es el input lingüístico, es decir, “*la lengua que el aprendiente oye [o] lee [...] y que atiende con el fin de interpretar un mensaje*”¹⁰, en esta lengua oral o escrita existen diversos datos lingüísticos que pueden ser estudiados desde diversos

¹⁰ Fernandez, C., 2013.

niveles como el fonético, morfosintáctico, léxico o pragmático: “*la materia prima con la cual se alimentan los procesos mentales de adquisición de una lengua*”¹¹. De ahí que se requiera al estudiante y al docente, al momento de comprender el input, poner o dirigir la atención al significado y así asociarla con la estructura gramatical, solo de este modo los datos procesados del Input crearán el sistema lingüístico del estudiante, lo que Van Patten llamaba “intake”: “*the part of input that learners process*”¹². El esquema¹³ siguiente tomado del mismo autor expresa lo planteado anteriormente:



Se observa entonces que el input contiene los datos lingüísticos necesarios para el aprendizaje y adquisición del estudiante, pero es el desarrollo de un Intake correcto o bien de una comprensión o asimilación gramatical correcta, que dependerá de la estructuración, procesamiento y acomodación de la forma gramatical en el sistema lingüístico en desarrollo, este proceso se verá beneficiado posteriormente con actividades de producción controlada y libre, inicialmente, durante la transformación del Input en Intake. En este proceso de Input a Intake, la prioridad la tiene el sentido y no la forma producida, es decir que en este enfoque “*se trata de proporcionar información gramatical que se utiliza posteriormente para modificarlas hipótesis generadas con base en los conocimientos previos*”¹⁴.

En la propuesta pedagógica para desarrollar la habilidad narrativa textual llamada “*Tengo algo que contarte: narraciones para alumnos de ELE (nivel B2)*” de Granda (2015: 5) muestra eficientemente cómo puede aplicarse este procesamiento del input, pues ella afirma que en su propuesta pedagógica:

“Se toma como unidad de enseñanza el discurso narrativo y en las lecciones se incluye tanto un contenido lingüístico (elementos formales del sistema de la lengua) como en su relación con las funciones que cumple en diferentes contextos de la narración. La metodología está orientada a promover los procesos de aprendizaje, a través de actividades y ejercicios que le permitirán al alumno la apropiación y la generación del conocimiento haciendo conscientes los mecanismos funcionales inscritos en los discursos”

¹¹ Idem

¹² Van Patten, B. 1996: 7

¹³ Idem

¹⁴ VanPatten 1996:154

En este sentido la autora está totalmente consciente que para que los EE logren discursos narrativos escritos como un nativo, no basta con sistematizar los paradigmas de los verbos en pretérito o copretérito, ni mucho menos en dejar que la libre expresión o la adquisición de la lengua genere dichos discursos, ella apuesta por una metodología que Van Patten (1996) promueve, una metodología donde a partir de Inputs (discursos narrativos), los EE puedan comprender cómo los tiempos lingüísticos y sus aspectos semánticos se relacionan o asocian con “*las funciones de la narración*”.

En “*Tengo algo que contarte: narraciones para alumnos de ELE (nivel B2)*” (Granda, 2015) vemos que en la unidad 1, los objetivos y actividades están encaminadas a que el EE comprendan cómo el pretérito y el copretérito se asocian a los planos narrativos (primer plano y plano de fondo) de Weinrich (1974) y a la estructura narrativa propuesta por Labov (1970, 2013). En la unidad 2, se contrasta el aspecto iterativo e incoativo (lo habitual en el pasado en contraste con eventos pasados que implican el inicio de una acción), se retoma el concepto de primer plano y plano de fondo y se presentan adverbios y locuciones adverbiales, ya no como determinantes del aspecto gramatical sino como adjuntos de eventos. Enseguida, en la unidad 3 se hace precisión en el discurso indirecto y las relaciones temporales con tiempos lingüísticos absolutos (presente, pretérito) y relativos (antepresente y antecopretérito). Por ejemplo, cuando el verbo que introduce la cita ya no está en presente ni en discurso directo sino en pasado y en discurso indirecto:

Discurso directo con verbo introductorio en presente:

Juan **dice**: “Ayer me caí y me lastimé un brazo, todavía me duele creo que no iré a la escuela”

Discurso indirecto con verbo introductorio en pasado:

Juan **dijo que** ayer se había caído y se había lastimado un brazo, dijo que todavía le dolía y que creía que no iría a la escuela.

Finalmente en la unidad 4, se presenta el uso del pretérito de subjuntivo en oraciones subordinadas, para enseñar este tiempo se recurre a eventos complicados en la historia de México (los sucesos de 1968 y el terremoto de 1985), puesto que el pretérito de subjuntivo, como se ha dicho, se emplea forzosa y gramaticalmente en oraciones subordinadas que expresan deseo, duda, sentimientos, posibilidades, etc. y cuyas oraciones principales poseen tiempos pasados del modo indicativo, obsérvense los siguientes ejemplos de la página 81:

No pensé que la ciudad *estuviera* destrozada.

Me encantó que la gente *ayudara*.

No quería que nadie *sufriera*.

Por otro lado, en la página 86 hay una explicación clara donde se indica que los marcadores temporales no determinan el aspecto gramatical, sino que son adjuntos de eventos y que sirven para dar cohesión al texto narrativo ya que “*relacionan temporalmente las situaciones al interior de las oraciones y de los párrafos*”¹⁵. Finalmente, en la página 96 la autora expone ciertos marcadores que se presentan en la narración como género discursivo primario (conversacional)¹⁶, la presencia de estos al final de la propuesta pedagógica podría indicar que al haber sistematizado, comprendido y producido textos narrativos escritos y complejos durante el empleo del libro de texto “*Tengo algo que contarte*”, el estudiante podría estar listo para generar discursos narrativos conversacionales complejos y espontáneos, pues habría una muchísima mejor comprensión de cómo elaborar una narración, es decir el estudiante podría haber desarrollado un *saber-hacer* o habilidad narrativa a través de un procesamiento gradual de inputs lingüísticos propios de discursos narrativos.

De este modo se ha presentado un paradigma de cómo la habilidad narrativa (textual y conversacional) puede enseñarse en la clase de ELE o EL2; esto gracias a la propuesta de Van Patten (1996) y Granda (2015). Este paradigma es el más adecuado puesto que como Ryle (2000) decía es a través de la comprensión antes que la ejecución que los humanos podemos desarrollar cualquier “saber hacer”. En nuestro paradigma didáctico de LE, es a través de inputs y la comprensión del aspecto gramatical, lexical y las funciones narrativas que el estudiante de ELE o EL2 podrá mejorar o desarrollar su habilidad narrativa.

2.2. LA NARRACIÓN CONVERSACIONAL DESDE LA PERSPECTIVA DISCURSIVA

En esta sección se tratará de explicar la narración conversacional desde la perspectiva discursiva, es decir se tratará de dar una definición de *la narración natural*, lo anterior se realizará a partir de los conceptos de Bruner (1990), Bajtín (1999), Van Dijk (1996), García Landa (1998), Contursi (2000), Labov (1970, 2013) y Norrick (2000).

2.2.1. LA NARRACIÓN CONVERSACIONAL COMO ORGANIZADORA DE LAS EXPERIENCIAS

La narración es uno de los géneros discursivos más relevantes para la comunicación humana, pues a partir de ella, existe una “*organización de las experiencias*”¹⁷, de tal modo que estas experiencias organizadas obtienen un significado que “*adopta una forma que es pública y comunitaria, en lugar de privada y autista*”¹⁸. Así, las ideas de Bruner (1990) determinan que todos los conocimientos,

¹⁵ Granda 2015, p. 86

¹⁶ En el apartado de “*la narración conversacional desde la perspectiva de la lingüística descriptiva*” se presentarán dichos marcadores ligados a la narración conversacional.

¹⁷ Bruner; 1990: 71

¹⁸ Ídem, 52

hechos y actividades en la historia de la humanidad han sido producto de una intención, la cual ha podido ser comprendida por la misma humanidad, gracias a las herramientas culturales y simbólicas como el lenguaje, es decir, la narración de los actos humanos a través del lenguaje, ha permitido comprender las experiencias ajenas, incluso de otras épocas. Con esta perspectiva sociocultural para la explicación de los fenómenos, Bruner propone el concepto de “*psicología popular*”, un concepto presente en toda cultura, donde las experiencias, conocimientos y transacciones relativas al mundo social están totalmente organizadas; se puede decir entonces que en cada cultura existe un modo de percibir, explicar y mediar a otros los significados. El concepto de *psicología popular* es en sí una narración que explica y organiza las experiencias culturales de una sociedad. En esta *narración o psicología popular*, Bruner afirma que existen al menos cinco elementos identificables, pues toda historia bien construida.

“Consta de cinco elementos: un actor, una acción, una meta, un escenario y un instrumento, a los que hay que sumar un Problema. El problema consiste en la existencia de un desequilibrio entre cualquiera de los cinco elementos anteriores”¹⁹.

Estos cinco elementos de la narración no son una mera descripción de eventos o relación de cosas, sino que forman parte de una secuencialidad culturalmente organizada, pues solamente a partir de esta secuencialidad, los elementos presentados adquieren y generan un significado. De ahí que cuando un hablante narra a otro un evento del pasado en una conversación cualquiera, lo hace generalmente dando prioridad a la sucesión de los eventos involucrados y a los detalles necesarios del o los contextos evocados, de tal modo que nuestro interlocutor pueda comprender de la mejor manera nuestra historia. Sin esta secuencialidad, los eventos y detalles serían incoherentes.

Hasta ahora, se ha expresado, desde la perspectiva de Bruner, que la narración es un género discursivo que *organiza las experiencias*, gracias a ciertos elementos esenciales, los cuales solo adquieren significado y coherencia dentro de una secuencialidad intrínseca a la misma narración, pero no se ha determinado en sí el por qué es un género discursivo, para demostrar este punto, será necesario recurrir a Bajtín.

2.2.2. LA NARRACIÓN CONVERSACIONAL COMO GÉNERO DISCURSIVO PRIMARIO

Según Bajtín, existe una riqueza y diversidad inmensas de los géneros discursivos, “*porque las posibilidades de la actividad humana son inagotables y [...] en cada esfera de la praxis existe todo un repertorio de géneros discursivos que se diferencia y crece a medida de que se desarrolla y se*

¹⁹ Idem, 66

*complica la esfera misma*²⁰. ¿Pero qué es un género discursivo? Si admitimos desde la teoría pragmática que el enunciado es la unidad mínima de la comunicación, como Searle afirmaba, un género discursivo es una variedad comunicativa más compleja que el enunciado, por lo que el género discursivo es en realidad un conjunto de enunciados, caracterizado por su contenido temático, estilo verbal, composición o estructuración y asociado profundamente a las esferas de la actividad humana, como Bajtín explicaba. Así podemos decir que los géneros discursivos abarcan tanto una conversación banal y sencilla, como una novela literaria; este tipo de diferencia en la complejidad del contenido, estilo y estructuración de los géneros discursivos, Bajtín lo formaliza en géneros discursivos primarios o simples y secundarios o complejos, los primeros son los que están constituidos por la necesidad de la comunicación discursiva inmediata, mientras que los segundos se desarrollan en la comunicación cultural más desarrollada y organizada, principalmente escrita.

Desde esta perspectiva, se puede afirmar que la narración es un género discursivo perteneciente a ambas clasificaciones de Bajtín, Valles Calatrava (2008: 11) lo ha descrito así:

“[la narratividad es] el término [que] cubre dos acepciones básicas: en primera instancia, el género natural o fundamental, el modo textual que, junto a otros tipos discursivos básicos como la lírica o la dramática, constituye desde la antigüedad –con numerosas vacilaciones, indefiniciones y redefiniciones– la estructura tripartita de los géneros literarios; en segundo término, el discurso marcado y caracterizado por el acto de relatar, de contar [...]. Es este último sentido el que permite considerar como modelos discursivos de tipo narrativo –aunque de carácter no literario– a ciertos tipos de relato que, como los conversacionales, filmicos, históricos o informativos, poseen una función y estructura narrativa –el acto y el modo de narrar–, si bien con sus finalidades y especificidades propias”.

Como se puede percibir, para Valles parece más relevante focalizar la atención en que la narración es un género principalmente secundario que primario, aunque hay que recordar que como mencionaba Bajtín, muchos de los géneros discursivos primarios son absorbidos por los secundarios, como los diálogos coloquiales que sirven en una novela literaria. Esta percepción que descuida la narración conversacional frente a la narración literaria, es explicada por García Landa (1998) quien afirma que gran parte de los narratólogos literarios creen que la narración conversacional es un género relacionado pobremente con la narración literaria, sin embargo presenta muchos puntos de contacto en común. Bajo esta premisa y de acuerdo con Bajtín, Van Dijk (1996: 154) acuerda que la narración es en sí un género primario que deviene en secundario, ya que en realidad “*la estructura de las narraciones literarias deriva de los textos naturales [de la narración conversacional] a través de transformaciones bastante complicadas*”. Así se puede establecer que la narración conversacional es

²⁰ Bajtín, 1999: 248

un género discursivo primario que no debe descuidarse en pro del secundario, porque es la narración conversacional, el género base de la narración literaria.

2.2.3. LA NARRACIÓN CONVERSACIONAL COMO GÉNERO DISCURSIVO PRIMARIO ORGANIZADOR DE LAS EXPERIENCIAS

A pesar de todo lo anteriormente mencionado, no se ha determinado qué es una narración conversacional como tal – también llamada natural –, de ahí que se presentan a continuación algunas definiciones sobre ella. Segre citado por García Landa (1998: 259) indica que se trata de una “*una realización lingüística mediata que tiene como objeto comunicar a uno o más interlocutores una serie de acontecimientos, para hacer participar a los interlocutores de dicho conocimiento, ampliando su contexto pragmático*”; de manera general, Van Dijk (1996: 153) afirma que las narraciones conversacionales o naturales son aquellas “*narraciones que se producen en la comunicación cotidiana: narramos lo que nos pasó (a nosotros o a otros que conocemos) recientemente o hace tiempo*”; para Contursi y Ferro (2000: 38) una narrativa conversacional es “*cuando se cuenta una secuencia de acontecimientos (reales o no, verdaderos o falsos)*”; mientras que Labov (1972: 359), pionero en la descripción de este género discursivo primario, definió la narración conversacional en su estudio sociolingüístico de relatos de jóvenes afroamericanos de Nueva York, como un “*one method of recapitulating past experience by matching a verbal sequence of clauses to the sequence of events which (it is inferred) actually occurred*”. En estas percepciones de la narración conversacional encontramos tres características compartidas: (1) su cotidianidad como género discursivo primario, (2) su propiedad conversacional o dialógica y (3) su relevancia organizativa de las experiencias pasadas. Norrick (2000: 27) resume con base en estas tres características que una narración conversacional surge

[...] in the course of natural every day talk. Such talk characteristically involves face-to-face interaction, dynamic development of topics, frequent speaker change with no fixed order or turn length, and attention signals like “m-hm” and “uh-huh” from those currently listening. [...] every day talk often evokes stories told to make a point, tales of shared past experiences, reports of newsworthy happenings from de local media, dream telling and so on.

Además, este autor detalla los conceptos de “elemento narrativo” y “narración”, en cierta medida relacionados con el concepto de cláusulas narrativas de Labov que se expuso en el trabajo de Granda (2009). El primero es descrito como “*a past tense clause describing an action or change of*

state”²¹; mientras que el segundo como “*a coherent set of two or more narrative elements*”²², ambos conceptos están relacionados por su coherencia como producto de un proceso de interpretación.

Acorde con estas perspectivas, se puede afirmar que la narración conversacional es un género discursivo natural con fines muy diversos, presente en la comunicación más espontánea, inmediata, cotidiana, formal e informal que permite al locutor organizar coherentemente a través de enunciados diferentes experiencias, eventos pasados y contextos de diversa índole (reales o no); esta coherencia enunciativa permitirá que el interlocutor interprete de la mejor manera la experiencia y los contextos de su locutor, pudiendo éste igualmente interactuar espontáneamente en la narración conversacional para construir un significado compartido a través de solicitudes, acomodaciones, confirmaciones o reformulaciones de la información.

2.3. LA NARRACIÓN CONVERSACIONAL DESDE LA PERSPECTIVA LINGÜÍSTICA DESCRIPTIVA

Después de haber comprendido qué es la narración conversacional será necesario hacer un análisis descriptivo de sus componentes principales, ya que sin duda la narración conversacional posee una estructura determinada, la cual está constituida por aspectos lingüísticos de orden gramatical, semántico, pragmático y sociolingüístico, muy particulares, que difieren evidentemente de los de la narración como género discursivo secundario (escrito). Por tal motivo, dichos aspectos lingüísticos específicos de la narración conversacional exigen un estudio y metodología más amplios para llevar a cabo el proceso enseñanza-aprendizaje de la habilidad narrativa en la clase de ELE.

En las siguientes líneas se presentará un brevísimo análisis (una análisis piloto) interpretativo de la narración conversacional a partir de la teoría lingüística descriptiva (semántica, sociolingüística y pragmática) que dará cuenta de su estructura y de aspectos lingüísticos particulares a ésta. Este análisis se llevará a cabo a partir de un corpus formado por cuatro entrevistas, dos de ellas fueron realizadas a dos personas conocidas mías (un hombre y un mujer) con estudios concluidos de licenciatura y maestría, cuyas edades son de 27 y 32 años respectivamente, a estos informantes se les pidió narrar una anécdota sobre un viaje. Las otras dos entrevistas fueron seleccionadas del “Corpus sociolingüístico de la Cd. De México” del Colegio de México, donde se tomaron dos segmentos, en los que existe una narración conversacional, en uno de ellos, se conversa sobre un viaje realizado por la informante, mientras que en el otro, se narran anécdotas de la infancia. Debido a que en la revisión de las transcripciones que se encuentran en línea del COLMEX (Butragueño, 2011), no se pudo identificar el tema “de viajes” con un informante varón de las mismas características a los del corpus

²¹ Norrick, N. R.; 2000 p. 28

²² Idem

elicitado, se optó por tomar entonces como tema las anécdotas de infancia. Estas cuatro Narraciones Conversacionales (NC) ²³ que se encuentran en el anexo 1, poseen el siguiente etiquetado:

Transcripción del hombre de 27 años: NC1

Transcripción de la mujer de 32 años: NC2

Transcripción del hombre COLMEX: NC3

Transcripción de la mujer COLMEX: NC4

A esto deberá agregársele el número entre paréntesis del turno de habla y el interactuante designado por una “E” para entrevistador o por una “I” para informante, pudiendo citarse así un ejemplo:

NC1(10)I	Busqué un depa, encontré un cuartito, en una casa en un barrio que era ... que estaba ubicado en Quebec y me convenía ...
----------	---

Este análisis piloto e interpretativo de la narración conversacional está apoyado en conceptos propios de la teoría lingüística descriptiva; de ahí que se han tomado ejemplos del corpus elicitado y del COLMEX para explicar cómo la narración conversacional se lleva a cabo en hablantes nativos mexicanos de español, lo anterior se ha realizado dada la poca o nula bibliografía sobre descripción lingüística de la narrativa conversacional del español mexicano.

2.3.1. ASPECTO GRAMATICAL Y DEICTICIDAD TEMPORAL

Cuando narramos eventos o experiencias pasadas en una conversación empleamos recursos de la lengua que nos permiten desarrollar nuestra narración y construir un significado compartido con nuestro interlocutor. En esta sección, se hablará de dos recursos lingüísticos que los hablantes emplean para llevar a cabo sus narraciones: el tiempo lingüístico y el aspecto gramatical.

Hemos de tener claro que la flexión verbal en español expresa tanto *persona*, *número*, *modo*, *tiempo* y *aspecto*, lo que puede complicar la comprensión de la categoría lingüística de *tiempo*, ya que se le suele asociar a ésta última, la noción de flexión verbal o dicho de otro modo, la de paradigma de conjugación verbal. Para especificar la noción de *tiempo lingüístico*, Katamba (1993: 220) indica que el *tiempo* (llamado en inglés *tense*) es:

²³ En la NC1 se narra cómo el informante busca una nueva casa en la ciudad de Quebec, después de haber vivido en un lugar que no le agradó. En la NC2, la informante narra dos situaciones, la primera sobre cómo me conoció y la segunda de su primera semana en Montréal como turista. La NC3 es una breve narración descriptiva de los juegos que el informante jugaba con sus amigos de la cuadra y al NC4, la informante relata los sucesos de un viaje realizado a Acapulco donde presenta cuatro situaciones: su llegada, la visita de una playa gay, su práctica de esquí acuático, el turismo ecológico que realiza y sus salidas nocturnas.

“[...] the time of the predication in relation to some particular moment. This moment is typically the moment of speaking or writing (e.g. tense indicates whether the event happened prior to the moment of speaking – past tense –, is contemporaneous with it – present tense –, or subsequent to it – future tense). We will provisionally regard tense as an inherent property of the verb”.

Es decir que el tiempo lingüístico es una deixis temporal que se relaciona en primer lugar con el momento de la enunciación y en segundo lugar con otros tiempos lingüísticos para expresar simultaneidad, anterioridad y posterioridad entre ellos. Esta deixis temporal es expresada lingüísticamente a través procesos morfosintácticos (como la flexión o la perífrasis). Por ejemplo, obsérvese el siguiente enunciado que da cuenta de la relación déictica temporal y lingüística tanto con el momento de la enunciación como con una referencia interna, es decir otro evento:

(1) *Juan se sorprendió de lo que a Julio le habían contado.*

← _____	E1 _____	E2, R _____	EH	→
	Habían contado	Se sorprendió	Enunciación del hablante	

Donde:

← ____ →	es la representación del tiempo
E1	es <i>Evento 1</i>
E2	es <i>Evento 2</i>
R	es la <i>Referencia</i> con la que el E1 se relaciona con el E2
EH	es la <i>Enunciación</i> del <i>Hablante</i>

Si seguimos el *Modelo Vector* de Bull (1960), veremos que en este enunciado, el *antecopretérito* es el E1 que antecede a la sorpresa de “Juan” (E2, R), es decir que “*lo que le han contado a Julio*” sucedió antes de que Juan se sorprendiera por ello. Este E2, se relaciona con la EH y a la vez este E2 es la R del E1, por lo que se puede decir que el E2 es un tiempo absoluto, es decir un tiempo lingüístico relacionado a la EH, mientras que el E1 es un tiempo relativo, un tiempo lingüístico relacionado con un evento de R, en este caso con el E2. Este breve análisis demuestra que los tiempos lingüísticos se relacionan tanto con el momento de la enunciación como con otros momentos en la secuencia narrativa y dicha relación se hace evidente en la flexión verbal. Hasta este punto, se ha explicado el primer recurso presente tanto en la narración conversacional como en la

textual: *el tiempo lingüístico*, pero como se mencionó en las primeras líneas, existe en la flexión verbal otra noción lingüística empleada en las narraciones: *el aspecto gramatical*.

Para González (2005), el aspecto gramatical “*no interviene con la duración ni la terminación inherente del acontecimiento ni la situación misma [sino que] localiza [de manera Perfectiva o Imperfectiva] el dominio temporal que recibe el evento o acción*”. De este modo, citando nuevamente a Comrie (1976: 3), se puede afirmar que el aspecto gramatical es “*the different ways of viewing the internal temporal constituency of a situation*”, García Fernández (1998: 12) nos explicaba más amablemente la idea de Comrie a través de una analogía de la lente, si vemos toda la situación se trata de un aspecto *perfectivo*, del contrario será imperfectivo, es decir el *aspecto gramatical perfectivo* nos indica un dominio temporal preciso del evento, mientras que el *aspecto gramatical imperfectivo*, un dominio temporal impreciso del evento. Considérense los siguientes dos enunciados:

(2a) Cuando llegué, *cantaba* mi canción preferida.

Aspecto gramatical imperfectivo.

(2b) Cuando llegué, *cantó* mi canción preferida.

Aspecto gramatical perfectivo.

Tanto en (2a) como en (2b), se presentan situaciones que sucedieron antes del momento de la enunciación, es decir existen dos situaciones que utilizan tiempos lingüísticos asociados a eventos acaecidos (pretérito y copretérito) y relacionados a un evento de referencia preciso, el evento: YO LLEGUÉ. Sin embargo, a pesar de que el evento CANTAR está relacionado anteriormente con el momento de la enunciación y con el evento LLEGAR, (2a) y (2b) difieren en la constitución temporal interna, en (2a), el dominio del evento es impreciso (el evento LLEGAR ocurrió mientras que el evento CANTAR seguía sucediendo) y en (2b) no lo es (ambos eventos se presentan como eventos cuyo dominio temporal es más preciso).

En conclusión, la narración emplea principalmente dos recursos lingüísticos para secuenciar las experiencias o eventos pasados: en primer lugar, los tiempos lingüísticos, relacionados con el momento del habla e interrelacionados entre sí; y en segundo lugar, el aspecto gramatical, asociado a la constitución interna temporal del evento, la cual puede ser precisa (aspecto perfectivo) o imprecisa (aspecto imperfectivo). En las siguientes líneas se abordarán más recursos lingüísticos asociados a esta habilidad narrativa.

2.3.2. EL ANÁLISIS DE LA CONVERSACIÓN

La conversación es un discurso que se caracteriza por ser oral, dialogal (sucesión de intervenciones), inmediato, dinámico (intercambio de papeles entre los interlocutores) y cooperativo (construcción del significado entre los interlocutores)²⁴, pero que no había sido considerada relevante en los estudios lingüísticos, sino hasta después de los trabajos de Grice. Esta negligencia se debió a que la lingüística de entonces se había concentrado en estudiar únicamente las estructuras de la lengua y no sus usos en contextos sociales. Actualmente, el análisis de la conversación es un campo de trabajo ya establecido en varias disciplinas y cuyo objetivo es el de:

“[...] revelar de qué manera los aspectos técnicos del intercambio verbal se constituyen en los recursos estructurados, organizados socialmente por medio de los cuales los participantes realizan y coordinan actividades ‘hablando-en-interacción’. Se considera que el habla es un vehículo para la acción social y también uno de los principales medios con que se construye y se mantiene mutuamente la organización social en la interacción entre las personas”²⁵

Como puede inferirse en la cita anterior, el análisis de la conversación no se limita únicamente al ámbito lingüístico, sino que es abordado desde enfoques disciplinarios muy variados (sobre todo aquellos que están relacionados con la descripción de la acción social) como la sociolingüística, la pragmática, la antropología, la sociología o bien la etnografía. Prueba de lo anterior, son los estudios pioneros – actualmente hitos en este campo de trabajo – de los sociólogos Sacks, Schegloff y Jefferson (1978), que establecen que la conversación es en realidad una acción social pautada por una estructura y estrategias que permiten a los hablantes interactuar cara a cara en una conversación a través de intercambios verbales que se realizan en turnos de habla. Estos investigadores lograron con su trabajo establecer conclusiones sobre la estructura y las estrategias en la interacción verbal conversacional. A continuación se presentan dichas conclusiones, las cuales hemos clasificado en dos categorías, en la primera están aquellas que pueden considerarse pertenecientes a la descripción de la estructura y en la segunda, están las propias a la descripción de las estrategias en la conversación²⁶:

Conclusiones de la estructura de la conversación:

1. Los hablantes cambian, toman y vuelven a tomar la palabra.
2. Cada uno habla a un tiempo, a su turno.
3. El orden de los turnos no es fijo, sino variable.
4. La longitud de los turnos no es fija, sino variable.
5. La longitud de la conversación no está fijada previamente.
6. Lo que cada parte dice no está determinado con antelación.
7. La distribución relativa de los turnos no está fijada con anterioridad.

²⁴ Portolés, J.; 2004, p. 68

²⁵ Huchby, I. & P. Drew, 1995. traducido por Amparo Tusón Valls; 2002.

²⁶ Conclusiones traducidas por Berenguer, J. A.; 1994.

8. El número de participantes puede variar.
9. La palabra puede ser continua o discontinua.

Conclusiones de las estrategias en la conversación:

1. Es frecuente que las palabras de los hablantes se superpongan pero por un tiempo breve.
2. Las transiciones de uno a otro turno, sin intervalo y sin solapamiento son frecuentes; ellas constituyen juntamente con las que están marcadas por breves silencios o solapamientos, la mayoría de las transiciones.
3. Se utilizan técnicas de distribución de turnos: un hablante puede designar al hablante siguiente (por ejemplo a través de una pregunta) o también un hablante puede auto designarse para tomar la palabra.
4. Los turnos pueden estar constituidos por unidades variables. Pueden consistir en una sola palabra o tener la dimensión de una frase.
5. Existen mecanismos de reparación para tratar los errores y violaciones en el cambio de turno: por ejemplo si dos personas se encuentran hablando al mismo tiempo, una de ellas se auto-interrumpe (o se calla) rápidamente.

Como puede observarse, la conversación es muy libre en su estructura porque no tiene limitantes en cuanto al tema, las intervenciones, el tiempo o los interactuantes, al contrario de un texto trabado que sí requiere de ciertas precisiones en su creación, porque éste estará limitado forzosamente por un tema, una intervención, un interactuante y un tiempo no prolongable. Sin embargo, a pesar de que la conversación esta “*no limitada*”, los hablantes no se toman libertades arbitrarias en sus intervenciones, ellos están conscientes de que como miembros de una comunidad, saben “*cuándo sí y cuándo no hablar, y también sobre qué hacerlo, con quién, dónde y en qué forma* [: Los hablantes son capaces de dominar] *un repertorio de actos de habla, de tomar parte en eventos comunicativos y de evaluar la participación de otros*”²⁷. Es decir que a pesar de tener una estructura libre en la conversación, éstos no realizarán intervenciones que contravengan a la construcción del significado en la conversación, al contrario sus intervenciones tratarán de ayudar a dicha construcción.

Por otro lado, ha de notarse que la construcción y organización de los turnos de habla está totalmente determinada por el contexto social y cultural. Desde este punto de vista, Gumpertz (1982) no piensa que la lengua sea el único aspecto a estudiar en los intercambios verbales, ya que ésta es solo uno de los elementos que constituyen la realidad social y cultural de los grupos humanos, Gumpertz propone de este modo que la conversación, como interacción, debe ser analizada tomando en cuenta factores verbales y no verbales de la comunicación, así como factores cognitivos, situacionales y socioculturales que constituyen la misma competencia comunicativa²⁸. Hymes (1971) de acuerdo con Gumpertz apoya esta noción más abarcadora de la competencia comunicativa:

“La adquisición de una competencia como tal, está obviamente alimentada por la experiencia social, las necesidades y las motivaciones, y la acción, que es a su vez una fuente renovada de motivaciones, necesidades y experiencias. [Esto implica que un modelo únicamente enfocado en la descripción de la lengua] restringe la representación de [la misma] a dos caras: una vuelta hacia el significado

²⁷ Hymes, D. H.; 1971. Traducción de Juan Gomez Bernal.

²⁸ Perez Miranda, M.; 1996.

referencial, la otra hacia el sonido, y que define la organización del lenguaje como si consistiese exclusivamente de reglas para unir esas dos caras”²⁹.

En conclusión, los estudios de Sacks, Schegloff, Jefferson, Hymes y Gumpertz proponen que los intercambios conversacionales “*en la vida diaria están culturalmente pautados*”³⁰, en consecuencia, la lingüística no puede poner al margen los modelos socioculturales con los que las conversaciones se rigen, ya que de ser así, inevitablemente tendríamos que cuestionarnos de qué serviría solo describir sin comprender los intercambios verbales.

En las siguientes líneas se presentará el análisis descriptivo de las narraciones conversacionales a través de los datos elicitados, se presentarán ejemplos de las transcripciones de éstas que se encuentran en el anexo 1 de este trabajo. Estos análisis (estudio piloto) fueron realizados con el fin de reforzar las interpretaciones sobre el proceso enseñanza-aprendizaje de la habilidad narrativa conversacional de los estudiantes de EL2.

2.3.3. LA ESTRUCTURA DEL TEXTO NARRATIVO PROYECTADA EN LA NARRACIÓN CONVERSACIONAL

El concepto “*texto narrativo*” puede definirse como el texto que “*representa una sucesión de acciones en el tiempo [y que en] esta sucesión temporal se produce un cambio o transformación desde una situación de partida a un estado final nuevo*”³¹, este texto posee al menos tres momentos clave: planteamiento del evento, desarrollo del mismo y resolución, pero que Labov (2013: 27) como se ha explicado más arriba, especifica en seis clausulas narrativas de los relatos complejos:

1. El resumen donde se presenta de manera general la historia.
2. La orientación donde se describe grosso modo el escenario en el que la narración se lleva a cabo.
3. La complicación de la acción donde se relatan los eventos y el conflicto de la historia.
4. La evaluación donde se presentan los comentarios del autor.
5. El resultado o solución donde se concluye el relato.
6. La coda donde se muestra el efecto de los eventos en el narrador.

²⁹Hymes, D. H.; 1971. Traducción de Juan Gomez Bernal.

³⁰ OGBU, J.; 1993.

³¹Centro Virtual Cervantes, 2015

Recuérdese el mito de Escila citado en la sección de “*antecedentes*”. De este modo, en las transcripciones de las narraciones conversacionales que se encuentran en el anexo 1, se puede observar en los ejemplos marcados en cursivas que solo en la NC1 y en la NC2, los informantes utilizaron la cláusula de resumen:

NC1(2)I:	Bueno, pues, <i>estaba pensando cuando llegué a Quebec</i>
NC2(2)I:	Eh ... sí, <i>bueno pues voy a contar, como nos conocimos, nos conocimos en la SEP, formamos parte de un programa de intercambio mexicanos que fuimos a Quebec como asistentes de español y la primera vez que vi a Gamaliel, eh ... fue en una formación que tuvimos por parte de la SEP.</i>

Del mismo modo, la cláusula de Orientación, se hace presente tanto en la NC1 como en la NC2, pero no en las restantes:

NC1(6)I:	Bueno estuvimos en un momento mágico, todos en Montréal, donde nos cuidaban y nos consentían, pero después de Montreal nos mandaron a Quebec, <i>¿qué a qué fuimos? A dar clases de español, llegué a Quebec, ya solo ...</i>
NC2(2)I:	Eh ... sí, <i>bueno pues voy a contar, como nos conocimos, nos conocimos en la SEP, formamos parte de un programa de intercambio mexicanos que fuimos a Quebec como asistentes de español y la primera vez que vi a Gamaliel, eh ... fue en una formación que tuvimos por parte de la SEP.</i>

Evidentemente, las clausulas correspondientes a la Complicación de la acción y a la Resolución si se encuentran en las cuatro NC, pues en todas ellas se cuenta alguna sucesión de eventos, sin embargo es en la NC1 donde se hace más evidente. Por otro lado, la cláusula de Evaluación, a pesar de haber pensado que no aparecería en las narraciones conversaciones, si se hace presente al menos en la NC1 y la NC2, en la NC1, el informante expresa su gusto por haberse cambiado:

NC1(92)I:	Entonces, ahí estaba el super, ahí estaba todo, caminaba ahí estaban los camiones que me llevaban para el centro de la ciudad, <i>estaba super chido.</i>
-----------	---

Mientras que en la NC2, la informante (en la primera narración que hace sobre cómo me conoció) indica su gusto por haber conocido a otras personas afines a ella, en esta misma intervención, parece haber también una cláusula de Coda, la única que aparece en las cuatro NC, expresada por los enunciados marcados en cursiva:

NC2(16)I:	Entonces me ... pues ya fue como una buena experiencia porque conocimos a las demás personas y porque pues todas estas personas compartíamos, pues como muchas cosas en común, como nuestros gustos y pues ... <i>así nos conocimos y estuvimos platicando.</i>
-----------	---

2.3.4. LOS TURNOS DE HABLA EN LA NARRACIÓN CONVERSACIONAL

Al inicio del análisis de los datos elicitados, se pensó que el número de turnos de habla del *narrador conversacional* sería considerablemente mayor al número de turnos de habla de su interlocutor, al hacer el conteo de los turnos de cada uno se registró un emparejamiento en el número intervenciones:

NARRACIONES	TOTAL DE TURNOS DE HABLA	TOTAL DE TURNOS DEL NARRADOR CONVERSACIONAL (INFORMANTE)	TOTAL DE TURNOS DEL INTERLOCUTOR (ENTREVISTADOR)
NC1	98	50	48
NC2	52	26	26
NC3	33	16	17
NC4 ³²	233	108	125

Si bien existe un emparejamiento de turnos de habla entre el locutor y el interlocutor en las NC, las intervenciones del *narrador conversacional* son más prolongadas que las del interlocutor, pues las de éste último tienden a ser interjecciones:

NARRADOR CONVERSACIONAL	TURNO DE HABLA	INTERLOCUTOR	TURNO DE HABLA
NC1(16)I:	No nos habían pagado ... bueno, llevaba muy poquitos dólares y no sabía cuando me iban a pagar. Entonces, bueno, ya llego, eh ... fui al super incluso antes porque quería llegar ya con la despensa, me ayudó una chica, este a ... mover las cosas, luego me instalo, ella se va y pues me doy cuenta de que hay un olor ¿no? como de extracto de vainilla ...	NC1(5)E	Ok
NC2(22)I	Pues, me quedé en casa del amigo de un amigo y eh ... muy amable porque me puede quedar como al haciendo el couch surfing de quedarme en su casa sin pagar y él tenía ... fue un fin de semana cuando llegué, entonces, el me propuso como algunas actividades para conocer el lugar, entonces fuimos a ... a un parque que se llama Mont-Royal.	NC2(23)E	Ah, sí

³²En la NC4, el total se ve un poco más disperejo, quizá porque el Entrevistador en su afán de recabar más datos, intervino un poco más, pues hay que recordar que se trata de una elicitación de corpus.

NC3(22)I	no/ pues <-pus> ganabas nada <-na> más puntos/ o sea <-sea> no/realmente era un juego pues <-pus>/ equis porque realmente no ganabas nada más que/ pues <-pus> decir/ "gané"/ "ganamos"/ ¿no?/ y ya/ punto// y pues <-pus> el tacón/ pues <-pus> igual el tacón era padre/ ¿no?/ porque pues <-pus>/ este/ me acuerdo que en la banqueta marc-/ eran dos rayas// y ponías las/ las monedas al centro de una raya// y este/ y con el tacón/ le dabas// y ya si sacabas/ pues <-pus> era de dinero/ ¿no?/ pues <-pus> te llevabas el dinero// entonces <-tos> era de a/ me acuerdo que de re-/ <un> tiempo jugábamos ya <de> esos cincuenta centavos/ [que había]	NC3(25)E	mm
NC3(589)I	mm/ pues <-pus> muy bien// el/ la habitación y eso pues <-pus> muy padre/ con aire y todo y// tenía abajo un/ un/ restaurante grande/ y// aparte un bar// que nunca fuimos/ pero bueno// y la/ y la alberquita y todo/ ¿no?// y/ luego/ pues// ahí enfrentito estaba la playa// no me acuerdo qué playa es// ¿cómo se llama?// no no me acuerdo/ pero es muy chistoso porque nosotros bueno/ por la comodidad de que está	NC4(570)E	mh

De la misma forma este emparejamiento de turnos de habla demuestra la atenta participación del interlocutor en las narraciones conversacionales, con estas interjecciones, el interlocutor alienta a su locutor a seguir narrando o bien, como se mencionaba, demuestra que se está siguiendo atentamente la conversación. Pero no todos los turnos de habla del interlocutor son interjecciones, también son enunciados conformados por oraciones del tipo SVC que evidencian más claramente la disposición del interlocutor a enriquecer las informaciones de la narración conversacional. Gracias a una *estrategia alentadora y de enriquecimiento pragmático*, pueden observarse en los turnos de habla del interlocutor, Actos de Habla (AH) que alientan y solicitan información:

ETIQUETADO	ENUNCIADOS	ACTO DE HABL A
NC1(55)E	¿Y cuánto tiempo fue de que llegaste y estuviste en ese lugar?	Enunciados con fuerza ilocutiva de pregunta para enriquecer contexto.
NC2(21)E	Y ...¿Qué hiciste? Allá en los primeros días, allá en Montreal, ¿qué visitaste? ¿qué ...?	
NC3(17)E	¿Cuál era ese de bolillo?	
NC4(566)E	¿qué hicieron?	

En conclusión y gracias al análisis de estos datos, podemos afirmar que al menos en la narración conversacional, a diferencia de otras variaciones de la conversación (discusiones, debates, etc.), como contrariamente Sacks, Schegloff y Jefferson afirmaban, sí existe un acuerdo implícito en el que el hablante que cuenta sus eventos pasados, el *narrador conversacional*, hará intervenciones más prolongadas, debido a que en ellas se encuentran las cláusulas narrativas, las cuales poseen mayor información. Dicho de otro modo, si bien no se expresa *cuánto* tiempo por turno de habla es dado para el *narrador conversacional*, se tiene por sabido que éste abarcará más tiempo en la conversación. En cuanto a la distribución de los turnos, parece interesante recordar que al menos en las cuatro narraciones conversacionales hubo un emparejamiento que no fue convenido anticipadamente, sin embargo esto demuestra que el interlocutor se encuentra prestando atención al locutor durante toda la conversación. Finalmente, se observó que no solo el interlocutor interviene en la conversación con interjecciones, sino que también enuncia AH, con los cuales solicita un enriquecimiento contextual.

2.3.5. PRINCIPIO DE COOPERACIÓN Y ACTOS DE HABLA

Al tener en cuenta que la conversación es una acción social con fines cooperativos, parece pertinente enunciar el Principio de Cooperación (PC) y sus máximas, el cual fue formulado por Grice (1971), en este principio se afirma lo siguiente:

“Haz tu contribución conversacional del modo como es requerido, en la etapa en la que ocurre, por la dirección o propósito del intercambio que ha sido aceptado y en el que estás comprometido.

Máxima de Cantidad

1. Haz que tu contribución sea tan informativa como se requiera (dados los propósitos del intercambio)”.
2. No hagas que tu contribución sea más informativa de lo que se requiere.

Máxima de Cualidad

1. No digas lo que crees que es falso
2. No digas algo de lo cual no tienes evidencia adecuada.

Máxima de Relación

1. Sé pertinente

Máxima de Modalidad

1. Evita la oscuridad de la expresión.
2. Evita la ambigüedad.
3. Sé breve (evita la prolijidad innecesaria).
4. Sé ordenando”.

Basado en estos supuestos, Grice indica que los intercambios conversacionales exhiben un objetivo en común con el cual los interlocutores están tácitamente de acuerdo y cuyas interacciones se relacionan para alcanzar este objetivo. Sin embargo, el PC y sus máximas no son reglas constitutivas, es decir reglas que componen una actividad, sino más bien regulativas, o sea que no determinan, sino sistematizan una actividad. Lo anterior da cuenta del porqué en los intercambios

conversacionales no siempre se “*siguen*” estas máximas y en consecuencia éstas pueden violarse, omitirse, preferir una por otra o bien burlarse de alguna de ellas, lo que generará implicaturas, es decir lo “*no dicho*”.

Horn (1984) y Levinson (2000) formalizan las ideas de Grice gracias a sus propios principios y heurísticas y a su enfoque propiamente lingüístico. Por su parte, Horn (1984) afirma que existen al menos dos principios:

- A. El principio C(antidad): Di todo lo que puedas (teniendo en cuenta tanto la cualidad como la relación).
- B. El principio R(elación): No digas más de lo que debes (dado C) .

En ellos, vemos que el principio C insta al hablante para dar la información suficiente, lo que supondría al oyente no interpretar más de lo que se ha dicho; mientras que en el principio R, se insta al hablante a hacer su contribución necesaria, es decir, no prolija, de tal forma que el hablante economice su intervención. De este modo, se puede decir que el principio C está dirigido en los intereses del oyente hacia una máxima explicitud, mientras que el principio R, está enfocado hacia los intereses del hablante, de mínima explicitud. En cuanto a Levinson (2000), él propone que la comunicación se da por un proceso heurístico pues:

“La interacción comunicativa se encuentra con un atasco, o una retención, similar a la que se produce en el cuello de una botella. Este atasco se debe a que la velocidad con la que articulamos sonidos es considerablemente menor que la velocidad con la que interpretamos las intenciones de otros hablantes. Para superar este problema, el ser humano se sirve de una serie de heurísticas; es decir, formas de razonamiento por defecto que permiten, por un lado, superar el “*ataasco*” informativo, y, por otro, limitar el espacio de búsqueda para reconstruir las intenciones del hablante. Existen tres heurísticas que se concretan, en el ámbito lingüístico, en tres principios conversacionales: el Principio de Cantidad, el Principio de Informatividad y el Principio de Manera”³³.

Las dos primeras heurísticas de Levinson funcionan del mismo modo que los dos principios de Horn, sin embargo la heurística de M-anera que no existe en el modelo de Horn, indica que si el hablante en cierta situación comunicativa, utiliza una estructura lingüística marcada es porque pretende que el oyente se dé cuenta de que dicha situación no es estereotípica. De este modo vemos que en los trabajos de Horn y Levinson, se ha propuesto un estudio más riguroso de las implicaturas a nivel lingüístico.

Otros dos estudiosos del lenguaje, interesados en el uso de la lengua, fueron Austin (1962) y Serle (1969) quienes plantearon la teoría de los Actos de Habla (AH), en ella afirman que existen al

³³ Rodríguez Rosique, S. 2008, p.54

menos tres tipos de AH: el primero, llamado locutivo (el acto de enunciar los fonemas), el segundo, ilocutivo (el acto en el que va la intención del enunciado) y el tercero, perlocutivo (el acto que produce efectos o consecuencias), los cuales se hacen presente en las interacciones comunicativas más cotidianas, tan frecuentes que algunos han llegado a institucionalizarse, como Morgan (1978) afirma con el caso de los Actos de Habla Indirectos, a los que llama implicaturas cortocircuitadas.

En relación a estos, Searle afirma que los AH pueden clasificarse en dos tipos: los AH Directos (AHD) y los AH Indirectos (AHI), los primeros son aquellos enunciados en los que su estructura lingüística (acto locutivo) y su fuerza ilocutiva coinciden, como es el caso de las preguntas del tipo SI/NO, mientras que los segundos, los AHI son AH en los que la estructura lingüística no coincide prototípicamente con la fuerza ilocutiva y poseen por tal motivo dos significados: el Primario (no literal) y el Secundario (literal). El clásico ejemplo de “¿Puedes pasarme la sal?”, da cuenta de estos dos significados, por un lado se observa en este ejemplo que se está haciendo una petición (significado primario) y por otro, una pregunta del tipo SI/NO sobre la capacidad del interlocutor en *poder pasar la sal* (significado secundario).

Como resumen de esta sección se puede decir que el modelo inferencial de Grice y el concepto de Hymes se asocian muy bien para explicar los intercambios conversacionales, si bien el primero nace de una visión filosófica del uso de la lengua, el segundo trata de formalizar dichas ideas al uso social; del mismo modo la teoría de los Actos de Habla de Austin y Serle que explica “cómo [podemos] hacer cosas con las palabras” y nos guía en una dirección en la que acordamos que el hablante como usuario competente y cooperativo en su L1 es capaz de dominar por un lado un repertorio de AH para emplearlos adecuadamente en diversas situaciones de intercambios conversacionales y por otro, de matizar sus intervenciones y generar implicaturas.

2.3.5.1. EL ACTO DE HABLA ASERTIVO EN LA NARRACIÓN

En la narración conversacional se hace uso de AH para iniciar o continuar una narración conversacional. Por ejemplo, en el siguiente enunciado de la NC1

NC4(566)E	¿qué hicieron?
-----------	----------------

Podemos observar el siguiente acto de habla:

¿ (Hicieron X)

Proposición: USTEDES HACER X

Fuerza Ilocutiva: Pregunta

Vemos que en este ejemplo, el AH tiene una fuerza ilocutiva de pregunta y una proposición sin predicación alguna (*Ustedes hicieron...*) que solicita ser completada, de tal modo que el entrevistador prepara el “*campo de juego*” para solicitar la narración del informante. Este AH, el interlocutor lo realiza para enriquecer pragmáticamente sus parcelas informativas:

AH: Cuéntame que hiciste

Con este ejemplo, se puede ver de manera muy general que dentro de la narración conversacional, existen AH que propician la narración. Sin embargo y por lo que se refiere a la narración como tal, podría considerarse que ésta está constituida por varios actos de habla asertivos, pues en la narración conversacional, estos actos asertivos permiten “[decir] *a la gente como son la cosas*”³⁴ o mejor dicho como *fuleron* las cosas. La narración conversacional de acontecimientos y experiencias pasadas es en cierta medida un macro-acto de habla asertivo, porque al narrar, describimos ciertos contextos. Además, a nivel proposicional y de fuerza ilocutiva se mantienen los mismos valores independientemente del tiempo utilizado, como en los siguientes ejemplos:

(1)

- ¿Qué estás haciendo?
- Estoy en mi casa, veo una peli y ahorita salgo a caminar.

F (YO, ESTAR EN CASA)

F (YO, VER UNA PELÍCULA)

F (YO, SALIR A CAMINAR)

(2)

- ¿Qué hiciste?
- Hoy, estuve en mi casa, vi una peli y luego salí a caminar.

F (YO, ESTAR EN CASA)

F (YO, VER UNA PELÍCULA)

F (YO, SALIR A CAMINAR)

³⁴ Searle citado por Escandell, 1996; p. 65.

En (1) y (2), se observa que la proposición y fuerza ilocutiva son las mismas, la diferencia se encuentra en la temporalidad verbal, marcada por la enunciación: en (1) hay una narración en presente y en (2) la narración está en pasado. Los eventos de los siguientes enunciados tomados de la NC1, nos permitirán comprender mejor lo anterior, porque podremos ver la secuencia de AH Asertivos con una temporalidad en pasado:

NARRACIÓN EN PASADO	
NC1(54)I	Exacto, le dije a la casera: “No pues que onda, échanos la mano”, nunca hizo nada, entonces, yo conocí a un chavo que se hizo mi cuate y este chavo me ayudó a buscar depa en lo que vivía en este.
NC1(68)I	Entonces, estuvimos caminando, digamos que entre la universidad y entre centros comerciales
NC1(72)I	Entonces, él me acompañó y me dijo bueno, pues vamos a caminar por aquí y ver las casa que tengan letrero.
NC1(76)I	Entonces, pues allá acepté y ya encontré una casa que pues, el cuarto estaba bien.
NC1(82)I	Y pues así agarré mis cosas, me fui le dejé a esa chica la casera de la primera casa, pues le dejé el correspondiente, los días que estuve y le dejé una nota, o sea no puedo vivir aquí.

Secuencia de AH Asertivos:

- F (INFORMANTE, CONOCER UN CHAVO)
- F (CHAVO VOLVERSE AMIGO)
- F (CHAVO, AYUDAR A INFORMANTE)
- F (INFORMANTE, CHAVO, CAMINAR)
- F (CHAVO, ACOMPAÑAR INFORMANTE)
- F (INFORMANTE, ENCONTRAR CASA)
- F (INFORMANTE, IRSE DE PRIMERA CASA)

Como puede apreciarse, en esta narración, los AH siguen una secuencia y solo se limitan a describir el estado de las cosas y los detalles de los contextos para su destinatario. Si se sigue esta idea, se puede afirmar que los enunciados de una narración pueden ser vistos como AH Asertivos, ya que los enunciados de una narración conversacional de eventos pasados, en sí mismos por ser asertivos, no pueden conseguir que otros hagan cosas en favor de uno (actos de habla directivos); comprometerse a realizar cosas (actos de habla compromisivos); expresar sentimientos o actitudes personales (actos de habla expresivos), sino solo describir los estados emocionales presentes en los contextos narrados; ni tampoco producir cambios con lo dicho (actos de habla declarativos). Los enunciados de una narración conversacional de hechos pasados solo pueden describir los contextos pertinentes de una experiencia específica.

2.3.5.2. IMPLICATURAS DE ASPECTO GRAMATICAL Y DEICTICIDAD TEMPORAL

Recordemos que el aspecto gramatical se basaba en un contraste en la precisión del límite temporal de un evento, el aspecto perfectivo indicaba que un evento o situación se expresaba como terminado, mientras que el imperfectivo indicaba un límite temporal impreciso, es decir un evento o situación que se expresaba como un evento simultáneo o continuo en relación a otro evento. Igualmente, recordemos las heurísticas de Horn y Levinson, los cuales se referían a los principios de Cantidad, Relación y Manera de Grice. Si tomamos como punto de partida estas ideas, tal parece que existen implicaturas informativas (Heurística I) que el aspecto gramatical perfectivo frente al imperfectivo puede propiciar, como lo demuestra un ejemplo presentando en la sección “*tiempo y aspecto gramatical*”:

(2a) Cuando llegué, *cantaba* mi canción preferida.

Aspecto gramatical imperfectivo.

(2b) Cuando llegué, *cantó* mi canción preferida.

Aspecto gramatical perfectivo.

En este ejemplo se produce una implicatura generalizada basada en la Heurística I de Levinson, pues en (2b) tenemos:

+> ‘Primero q (yo llegué) y entonces p (él cantó)’

Este tipo de implicaturas generalizadas producidas por el aspecto gramatical perfectivo, nos revela que dada la precisión temporal aspectual de un evento, el orden en que la información se presente, producirá una variación en la implicatura, tómese en cuenta el siguiente ejemplo:

(3a) Se conocieron y se enamoraron.

+> *Primero se conocieron y entonces se enamoraron.*

(3b) Se enamoraron y se conocieron.

+> *Primero se enamoraron y entonces se conocieron.*

En ambos eventos, hay precisión aspectual temporal y genera un cambio en la implicatura, es decir que como el primer evento está concluido, podrá darse únicamente el segundo, o sea que en este

caso el orden de los factores sí altera el producto. En (3a) comprendemos que antes de que se estableciera un vínculo sentimental entre ciertos sujetos, hubo un proceso de “*exploración interpersonal*”, lo cual en (3b) no sucedió, sino más bien se implica que hubo una atracción inmediata que descuido dicho proceso de “*exploración interpersonal*”. Los siguientes ejemplos tomados del corpus de *narraciones conversacionales* del anexo 1 refuerzan la idea anterior:

NC2(26)I	Y me llevó a un lugar que es como muy famoso, fuimos a comer eso, me explicaba el porqué era famoso, este ... comimos muy rico y ya después pues llegamos a su casa, me propuso ir a ... en la noche a un bar.
----------	--

Llegamos a su casa y me propuso ir en la noche a un bar

+> Primero, llegamos y entonces me propuso

NC4(567)I	ay pues/ de todo un poco/ llegamos y// nos// [nos/ nos]
NC4(568)E	[Se hospedaron] en un hotel que A les había conseguido un descuento/¿no?

Llegamos y nos hospedamos

+> *Primero llegaron y entonces se hospedaron*

De este modo, nos damos cuenta que la secuenciación de los AH asertivos en la narración conversacional de acuerdo a la Heurística I de Levinson, nos permite hacer implicaciones de cómo los eventos narrados sucedieron, de tal suerte que no podremos implicar que un tal evento “A” sucedió después de un tal evento “B”, es decir la Heurística de I nos muestra la estructura argumental o Primer Plano de la narración propuesto por Weinreich.

Por otro lado y considerando la Heurística C, podemos visualizar un tipo de entrañamiento que el aspecto imperfectivo y su deicticidad temporal asociada al pasado se ejemplifica como: < PRESENTE, PASADO > y < HABITUAL, INUSITADO > que se evidenciaría en implicaturas que los siguientes enunciados con eventos en copretérito producen:

NC1(60)I	Porque incluso irse al trabajo, era un pedo, irse al super un pedo, no le entendía a la ciudad y estar ubicado ahí menos me ayudaba, o sea era ... estaba muy cabrón, estarme moviendo.
----------	---

Era un pedo (problema / entonces)

+> No es ya un pedo (problema / ahora)

No le entendía a la ciudad (entonces)

+> Le entiendo ya a la ciudad (ahora)

NC3(14)I	ni idea/ o sea nunca me enteré por qué/ pero/ pero era un chavo así medio este/ pues <-pus> ya/ para su edad que tenía entre// se-/ ¡muy infantil!!/ para su edad/ realmente porque/ pues <-pus> ya/ yo sí me acuerdo que estaba <-taba> chico yo/ y este// y ya se veía con una apariencia ya mayor/ con bigote/ y seguía conviviendo con uno// y te digo/ convivía mucho con mis amigos/ tenía muchos amigos/ aparte que yo/ me integré mucho a esos amigos por parte de mis tíos/ que yo vivía/ viví mucho tiempo con mis tíos
----------	---

Convivía mucho con mis amigos

+> No convivo ya mucho con mis amigos

Tenía muchos amigos

+> No tengo ya muchos amigos

Si observamos bien, el entrañamiento < PRESENTE, PASADO > también es aplicable a los eventos en pretérito, aunque la relación < HABITUAL, INUSITADO > ya no se logra observar, como lo muestra el ejemplo siguiente tomado del anterior etiquetado:

Yo viví [...] con mis tíos

+> No vivo ya con mis tíos.

2.3.6. MARCADORES DEL DISCURSO EN LA NARRACIÓN CONVERSACIONAL

En la sección de “*Turnos de habla en la Narración Conversacional*”, se habló acerca de una estrategia propia del interlocutor que le permitía obtener información pragmática de su *narrador conversacional*. En estas intervenciones verbales se presentaron ciertos recursos lingüísticos, principalmente interjecciones que se usan para indicar que se está siguiendo el la narración en la conversación. Sin embargo, existen otros recursos lingüísticos que permiten organizar el discurso en la narración conversacional y gestionar los turnos de habla, Tuson (2002) los clasifica en seis tipos:

1. Los enunciados de afirmación que producen un enunciado de evaluación: cuando se da una noticia, generalmente el interlocutor hace una evaluación sobre ésta, por ejemplo:

A. Por fin, apareció mi perrita, la encontraron en la otra colonia.

B. *Uf menos mal*

2. Interjecciones que expresan sorpresa ante un enunciado, por ejemplo:

- A. Míra que te traje
 - B. ¡Órale! ¡Qué chido!
3. Enunciados o interjecciones que anima al interlocutor a seguir con el uso de la palabra, por ejemplo:
- A. Pues estábamos en el centro y vimos a Gustavo ...
 - B. *Mjm y ¿luego?*
4. Marcadores que permiten resumir o reformular un enunciado, mostrar comprensión o gestionar los temas por ejemplo:
- A. *A ver, a ver* que me quieres decir.
 - B. *O sea, bueno... este... mira* la verdad quiero que prestes mil pesos.
5. Enunciados que permiten construir un turno de habla entre dos participantes, por ejemplo cuando olvidamos algún dato y nuestro interlocutor logra inferirlo como en el siguiente ejemplo:
- A. Estaba en el parque este, grande, con su kiosko rojo ...
 - B. El parque bicentenario
 - C. Ajá
6. Enunciados que permiten reparar las intervenciones de manera auto correctiva o entre los participantes, por ejemplo, cuando se describe algo a alguien y se corrige algún dato mal descrito:
- A. Ayer el amigo de Rosa estaba en la casa y ...
 - B. No era amigo de Rosa, era de Carmen.

Y a esta clasificación faltaría agregar, específicamente para este estudio, los adverbios, locuciones y marcadores temporales utilizados en la narración conversacional, por ejemplo:

A. *Bueno, primero* llegamos a Quebec.

En los datos elicitados de narración conversacional de hispanohablantes mexicanos, se pudo observar que los siguientes marcadores y construcciones lingüísticas son los más frecuentes para vincular eventos en la narración conversacional. En el siguiente cuadro se han clasificado conforme a su función para secuenciar los eventos, esta descripción nos muestra que los ítems léxicos más utilizados son la conjunción *y*, los adverbios *pues*, *entonces*, *después*, *ya*, *así* y *bueno*:

FUNCIÓN EN LA SECUENCIA	MARCADOR	LOCUCIÓN
Para iniciar la narración	Bueno Bueno pues Pues	Voy a contar Me acuerdo
Para vincular temporalmente eventos dentro de la narración	Pues Ah pues Entonces Después Y Y luego Ya Y ya Y todo Además Y también luego Pues ya Así Y pues Y después Y ya después Y este Y así Pero luego Entonces cuando Y entonces Ya este Ya hasta de En el momento en que	Fíjate (que)
Para concluir la narración	Pues ya Y ya Y pues Y pues así Y eso es Y bueno	

A pesar de que los informantes pertenecen a un grupo social cuyo nivel cultural es elevado, muchos marcadores son muy sencillos y se repiten o se combinan formando variaciones de sí mismos, esto hace suponer que la narración conversacional se rige con ciertos recursos lingüísticos, tal cual como lo hace la narración como discurso escrito. Con esta evidencia, parece claro entonces que los

marcadores del discurso, no condicionan el aspecto gramatical, de ser así encontraríamos forzosamente adverbios y locuciones adverbiales que los manuales de ELE ponderan en las narraciones, como los siguientes tomados del libro de claves de la colección “*Prisma Latinoamericano A2: Continúa*”:

MARCADORES TEMPORALES ASOCIADOS AL ASPECTO PERFECTIVO
2.2. Pretérito: <i>La semana pasada, antier, la última vez, anoche, ayer, el martes en la mañana, una vez...</i>
MARCADORES TEMPORALES ASOCIADOS AL ASPECTO IMPERFECTIVO
Copretérito: <i>frecuentemente, antes, siempre, a veces, seguido.</i> Otras expresiones de tiempo que usa el copretérito: <i>generalmente, casi siempre, con frecuencia, a veces, todos los (días /meses/ años).</i> Es necesario explicar que hay marcadores polivalentes y que la utilización de los mismos depende del contexto y de la intención del hablante.

A pesar de que el manual expresa claramente que es “*necesario explicar que hay marcadores polivalentes y que la utilización de los mismos depende del contexto y de la interacción del hablante*”, los ejercicios están diseñados para condicionar los aspectos gramaticales a ciertos marcadores temporales, algo que en el análisis más arriba llevado a cabo ha refutado. Sin embargo, Dávila (2014: 25) citando a Toledo y Toledo (2006) dicta que sí existe un criterio sintáctico que determinar que haya

“[...] marcadores temporales o [...] formas adverbiales que acompañan a los verbos, idea que corresponde a los “argumentos adjuntos”, [...] elementos que rodean al verbo [y que] ayudan a neutralizar la escogencia entre el pretérito y el imperfecto. Algunos de estos marcadores son para el pretérito *ayer, anteayer, anoche, antenoche la semana pasada a principio de mes aquella semana una vez o dos veces, de repente, enseguida*; y para el copretérito los marcadores *mientras, usualmente cuanto, a menudo, todos los días, siempre, frecuentemente de niño, de joven* [etc].

Pero la docente en ELE concluye como Granda (2008), Jurado (1998) y este estudio que en definitiva es necesario ir más allá de este criterio léxico, semántico y sintáctico de escogencia aspectual, ya que

[...] el estudiante, más que aprenderse una lista de usos del pretérito e imperfecto, [debe ser] capaz de analizar los criterios pragmáticos, semánticos y sintácticos del pasado. [Ya que así] al entender la información contenida en estos criterios, contará con las herramientas necesarias para entender las diferencias entre el estos dos tiempos verbales y así evitar errores. [...] No obstante, en los libros de texto de enseñanza del español se tiende a establecer reglas léxicas y sintácticas que normalizan el uso de ambos³⁵.

En otras palabras, la docente se posiciona por una enseñanza discursiva de la competencia narrativa en ELE, en vez de un enfoque oracional propio de los manuales impresos de ELE.

³⁵ DÁVILA, (2014) p. 33

2.4. CONCLUSIONES DESCRIPTIVAS DE LA NARRACIÓN CONVERSACIONAL

Con base en los supuestos teóricos de la gramática, la semántica, la sociolingüística y la pragmática, expuestos en las líneas anteriores, se ha podido hacer una descripción de la narración conversacional y gracias a esto se ha logrado:

1. Describir que el texto narrativo trabado difiere de la narración conversacional en su concepción, porque éste se encuentra limitado forzosamente por un tema, una intervención, un interactuante y un tiempo no prolongable, al contrario de la narración conversacional que es un género discursivo más abierto y natural. Al ser así la narración conversacional natural, es decir espontánea, el narrador conversacional no posee la reflexividad propia que la escritura puede darle, de tal suerte que recurrirá al *principio de automatización retroactiva*³⁶:

El principio de la automatización retroactiva dicta que sólo aquellas estrategias que posibilitan al mismo tiempo la síntesis y el análisis automatizados pueden sobrevivir como configuradoras del lenguaje humano. La retroactividad es lo que nos asegura este extremo. Cuando hablamos, escuchamos y analizamos de modo inconsciente y automático lo que decimos, de forma que podamos comprobar que eso que decimos es analizable tan automáticamente como lo producimos. El análisis automático puede llegar a realizarse sin la síntesis automática (como cuando entendemos oralmente de modo eficiente una lengua que no hablamos tan eficientemente), pero la síntesis automática está controlada por el análisis automático, de lo contrario la fiabilidad y eficacia del lenguaje estaría en entredicho.

Dicho de otro modo, en la conversación sucede un proceso complejo de comprensión y producción oral que se lleva a cabo gracias a la síntesis y el análisis de lo dicho; podemos comprender un discurso oral a través de un análisis pero no podemos sintetizarlo sin un análisis previo. En nuestro caso específico, el narrador conversacional asociará las cláusulas verbales narrativas con los eventos sucedidos que quiera hacer públicos de manera lógica y coherente (síntesis), de tal forma que su narración sea comprendida por su interlocutor (análisis), de no ser así éste último intervendrá para enriquecer su información pragmática. Este hecho da cuenta del porqué Labov pudo establecer una estructura generalizada en las narraciones orales, de no ser así, la narración sería una secuencia de cláusulas narrativas incoherentes.

³⁶ MORENO (2001) p. 18

2. Corroborar que la narración conversacional como propone Labov, presenta en su estructura narrativa como el texto narrativo escrito, sin embargo, en la narración conversacional no todas estas cláusulas son utilizadas por los hablantes, las obligatorias son la complicación de la acción y la resolución, y entre las más recurrentes son la de resumen y orientación.
3. Ver que en la narración (conversacional y textual) se emplean dos categorías lingüísticas para evocar eventos o experiencias pasadas, por un lado la noción de tiempo lingüístico, evidentemente asociado al pasado y por otro el aspecto gramatical que se encarga de contrastar el dominio temporal interno de un evento.
4. Describir gracias a los trabajos de los sociólogos Sacks, Schegloff y Jefferson cómo la conversación se organiza y qué estrategias los interactuantes emplean para construir el significado en la conversación.
5. Comprender que dicha interacción verbal conversacional está pautada por el contexto social y cultural de los interactuantes, por tal motivo resulta necesario contemplar estos modelos al momento de precisar cualquier análisis conversacional.
6. Comprender gracias a los datos que la narración conversacional tiene tácitamente un acuerdo en que el que tanto el *narrador conversacional* e interlocutor tienen por sentado que las intervenciones del primero serán más largas; en este apartado, se pudo observar con asombro que los turnos de habla del interlocutor están emparejados en número con los del narrador conversacional, lo que puede explicarse si se considera que el interlocutor a pesar de no tener intervenciones prolongadas, si está siguiendo atentamente el discurso de su *narrador conversacional*.
7. Explicar que la narración conversacional emplea AH Asertivos para transmitir la secuencia de eventos y experiencias pasadas.
8. Comprender cómo el aspecto gramatical y la deicticidad temporal lingüística asociada al pasado pueden generar implicaciones informativas y escalares; las primeras nos han ayudado a comprender la secuenciación lógica de los eventos en la narración; mientras que las segundas, nos han permitido comprender que cuando un hablante utiliza el aspecto imperfectivo en la narración para indicar una acción habitual, nos está expresando que dichos eventos ya no son habituales en el momento actual.

9. Determinar que a pesar de que los informantes tenían un nivel sociocultural alto, los ítems léxicos para organizar la secuencia de eventos o experiencias pasadas no están condicionados por dicha variable sociocultural, sino más bien que la narración conversacional como género discursivo se ha moldeado de tal forma que posee una estructura y estrategias discursivas propias.
10. Demostrar que los adverbios y locuciones adverbiales temporales a pesar de que pueden ser adjuntos a eventos de aspecto gramatical (perfectivo o imperfectivo), dicho criterio léxico, semántico y sintáctico como mencionaba Dávila (2014), Granda (2009) y entre otros no determina en nada el empleo del aspecto gramatical. De ahí que en nuestro análisis de narraciones conversacionales no hayan aparecido dichos adverbios y locuciones adverbiales que los textos de ELE se esmeran en asociar a los dos aspectos gramaticales básicos.

De este modo se puede refutar el hecho de pensar que la narración conversacional es una simple proyección de la narración como habilidad de comprensión y producción escrita, pues como se ha visto en esta sección, la narración conversacional posee una estructura y estrategias muy particulares. De ahí que se necesite prestar atención a estas caracterizaciones para que la didáctica del ELE, pueda comprometerse a deslindar la narración escrita de la conversacional a través de una metodología que explique que la narración conversacional posee un enfoque funcional dialógico interactivo, al contrario de la narración como género secundario.

3. MARCO METODOLÓGICO

3.1. SUPUESTOS TEÓRICOS DE LA ETNOGRAFÍA DE LA COMUNICACIÓN EN LA LINGÜÍSTICA APLICADA

La etnografía como disciplina surge de los trabajos del sociólogo Malinowski, en los que afirma gracias a sus inmersiones dentro de varias culturas indígenas (como los Kula) que la observación participante dentro de los grupos socioculturales es una herramienta imprescindible para llevar a cabo el objetivo de la etnografía: “*dar cuenta de un esquema claro y coherente de la estructura social [tribal, destacando], de entre el cumulo de hechos irrelevantes, las leyes y normas que todo fenómeno cultural conlleva*”³⁷. Esta preocupación metodológica en la etnografía surge en Malinowski debido a que en los trabajos sociológicos de su época se carecía de una mediación coherente “*entre el material bruto de información y la exposición final y teorizada de los resultados*”: anteriormente, se creía que una simple descripción de los eventos en la vida tribal podría dar cuenta las generalizaciones dentro de una cultura. Al considerar lo anterior, Malinowski (1993: 41) expone que el trabajo etnográfico debe contener los siguientes tres requisitos:

1. Un esquema claro y preciso de la organización de la tribu y la anatomía de su cultura.
2. Una observación minuciosa y detallada (en forma de una especie de diario etnográfico) de los imponderables de la vida real y el tipo de comportamiento de la cultura indígena que serán insertados en dicho esquema.
3. Una colección de informes, narraciones características, expresiones típicas, datos del folklore y fórmulas mágicas que se agrupan en un corpus inscriptionum, exponente de la mentalidad indígena.

Para el antropólogo no basta solo la simple recolección de datos mediante interrogatorios o con análisis de documentos (criterios 1 y 3), “*sino que tienen que ser observados en su plena realidad*”³⁸, así estos tres requisitos se asociarán coherentemente en un “*ejercicio intelectual efectuado por el etnógrafo*” (Muñoz, 2015). Lo anterior quiere decir que la etnografía no debe entenderse simplemente como una técnica empírica, por ejemplo Wolcott (1993: 128) explica que debido a que parte de la tarea del etnógrafo es “*observar en plena realidad*”, se suele considerar que la etnografía:

1. Es una técnica de campo.
2. Es estar mucho tiempo en el campo.
3. Es hacer una buena descripción.
4. Se crea mediante la obtención y el mantenimiento de relaciones con los sujetos.

³⁷ Malinowski, 1993, 29

³⁸ Ídem, p. 36

Nada más alejado de la realidad, es considerar la tarea del etnógrafo como una simple técnica descriptiva de campo. Para el mismo autor, en cierta medida de acuerdo con Manilowski, la etnografía es una *“interpretación cultural”*, la cual no se da con la simple recogida de datos, sino con la comprensión del comportamiento cultural.

Teniendo en cuenta lo anterior, podemos afirmar que la etnografía es la interpretación exhaustiva del comportamiento cultural de un cierto grupo de personas, comprendida gracias al ejercicio intelectual de un sujeto observador (etnógrafo) quien se apoya de diversas técnicas empíricas para llevar a cabo dicha interpretación cultural. De este modo, al tener una visión más específica de la etnografía, observamos los grandes beneficios que esta disciplina, bien adoptada, pueda aportar en diversas ciencias humanas. No por nada Malinowski afirmaba que *“el trabajo de observadores científicamente cualificados [produciría] resultados de valor incomparable”*³⁹. La etnografía nos permite acercarnos desde cualquier ciencia humana a un cierto fenómeno sociocultural y elucarlo cualitativamente.

En las ciencias de la educación, la etnografía aplicada al contexto educativo surge por la preocupación docente de una mejora o un cambio, pero esta preocupación resulta ser más bien una descripción muy rápida que prepara el terreno a alguna reforma educativa. Algo que cómo hemos comprendido más arriba, no es el fin mismo de la etnografía. En realidad, según Wolcott, se espera que *“los verdaderos etnógrafos de la educación puedan continuar con el trabajo esencialmente académico de atribuir cultura a las unidades sociales más pequeñas que constituyen una preocupación inmediata para los educadores profesionales”*⁴⁰, es decir ayudar a los educadores a entender como el microsistema escolar se asocia al macrosistema sociocultural: comprender más a fondo porque *“las escuelas permanecen extraordinariamente iguales a pesar de los esfuerzos bien intencionados y persistentes que se realizan por cambiarlas”*⁴¹.

En relación a este punto, Ogbu, citado por Wilcox, presenta su análisis etnográfico del rezago académico de los niños negros en Estados Unidos de América, el cual persiste a pesar de varias reformas educativas, este antropólogo da cuenta que el verdadero comportamiento cultural que favorece el retraso académico en los niños negros, es en realidad el principio de organización social por castas de los EUA, solo un nuevo orden social, libre de castas, *“tendría importantes consecuencias para la respuesta de los negros a la escolarización”*⁴². Como vemos en este ejemplo, solo el aporte de la interpretación del comportamiento sociocultural estadounidense subyacente al contexto escolar, pudo dar cuenta de un problema generalizado en las escuelas americanas. Ese es el

³⁹ Ídem, 1993, p. 36

⁴⁰ Wolcott, 1993, 142

⁴¹ Ídem

⁴² Ogbu citado por Wilcox, 1993, p. 117

fin de la etnografía educativa, al que se refiere Wolcott, el de aportar cultura a las unidades sociales más pequeñas de la escuela, pues solo a través de la interpretación del comportamiento sociocultural podremos elucidar el fenómeno de nuestro interés.

Este fin que persigue la etnografía educativa resulta muy interesante, porque nos permite ver los comportamientos culturales subyacentes que influyen en el ámbito educativo, pero para lograr definirlos se requiere inicialmente de un análisis más específico: la microetnografía. Desde este ángulo, se considera que la etnografía tradicional no pueden aplicarse como tal en los contextos escolares, pero sí la microetnografía, la cual es flexible, porque puede *“beneficiarse de los principios básicos de los trabajos de campo asentados por Malinowski, sin tener que seguir los detalle de las técnicas de campo o la perspectiva teórica que él adopto”*⁴³. Además, este enfoque metodológico es idóneo para nuestros fines pues está basado en los presupuestos teóricos de la sociolingüística más que en los de la antropología tradicional (Ogbu, 1993: 153), en estos supuestos se considera que *“los estilos comunicativos en la vida diaria están culturalmente pautados”*, por lo tanto, en la microetnografía se considera que *“la meta ultima del análisis y de la interpretación se centra en describir cómo es que el resultado educativo de los estudiantes está determinado por el proceso de la docencia, visto este como un proceso comunicativo”*⁴⁴. Al considerar que a través del análisis de los intercambios comunicativos entre docente-alumno podemos comprender el proceso de aprendizaje de los estudiantes, parece necesario describir los ejes que interactúan en esta comunicación, para ello se recurrirá a la propuesta microetnográfica de Erickson.

3.1.1. LA ESTRUCTURA DE LA TAREA COMUNICATIVA⁴⁵

En ella, Erickson (1993: 327) expresa que el discurso en el aula es una improvisación, ya que la conversación o interacción entre el docente y los alumnos varía constantemente, a pesar de existir una tarea académica establecida, de ahí que se pueda decir, que cada clase es única e irrepetible. Erickson define y estructura así los ejes en los que esta improvisación educativa se cimienta:

La tarea académica: “puede considerarse como un conjunto reglado de limitaciones estipulado por la lógica de la distribución temporal del contenido de la materia en clase”⁴⁶ que posee los siguientes aspectos que conforman su estructura:

- a. La lógica de la sucesión temporal de la materia.
- b. El contenido informativo de los distintos pasos sucesivos.
- c. Las indicaciones meta-contenido sobre los distintos pasos y estrategias para completar la tarea.
- d. Los materiales físicos con los que se llevan a cabo esas tareas.

⁴³ Ogbu, 1993, p. 149

⁴⁴ Idem, p. 154.

⁴⁵ El término de “Tarea comunicativa” será utilizado conforme a Dell Hymes, y se diferenciará de lo que en la didáctica de lenguas extranjeras se llama tarea de aprendizaje.

⁴⁶ Erickson, 1993, p. 326.

La participación social: “se puede considerar como un conjunto reglado de limitaciones en cuanto al reparto de los derechos y deberes de los distintos miembros que interactúan en el grupo”⁴⁷, que posee los siguientes aspectos que conforman su estructura:

- a. Las barreras sociales de acceso a personas y otras fuentes de información durante la clase.
- b. El reparto de los derechos y deberes de comunicación entre los diversos miembros en interacción.
- c. La secuencia y distribución temporal de los diversos intervalos funcionales en la interacción.
- d. Las acciones simultáneas de todos los implicados en la interacción durante la clase.

Del mismo modo, Erickson (1993) afirma que el concepto de “*tarea académica*” ha sido abordado desde la psicología, mientras que el de “*participación social*”, desde la sociolingüística, siendo que ambas se complementarían en una sola teoría de la interacción de la enseñanza y el aprendizaje en acontecimientos sociales; pues evidentemente las clases son entornos de aprendizaje en los que se interactúa.

Al considerar que ambas perspectivas son complementarias en una teoría, la interacción de ambos ejes en la clase genera pautas o señales explícitas e implícitas que permiten a los interactuantes de la misma, anticipar que un evento significativo en la situación didáctica va a suceder; por ejemplo a través de ciertos recursos no necesariamente lingüísticos como señalar al pizarrón, guiar la mirada hacia un objeto, callar esperando una respuesta etcétera; los alumnos o el docente pueden focalizar su atención en lo relevante que pronto transcurrirá en la clase, de cierta manera se crea un código en común que favorece la participación social en el aula y que no puede ser concebido sin el establecimiento de contenidos y limitantes temporales (tarea académica).

Erickson propone así que las clases poseen las dos dimensiones anteriormente expuestas (tarea académica y participación social), lo que genera que las lecciones (clases) sean “*ocasiones sociales que vienen caracterizadas por lo fortuito*” y por ende “*anómalas con respecto a los paradigmas de cualquiera de los extremos teóricos, el del determinismo psicológico [...] por una parte y del contextualismo por otra*”⁴⁸.

A partir de estas conclusiones, parece relevante en esta monografía, no solo determinar el cómo la tarea académica (recursos didácticos, curricular, planeaciones, tiempos, etcétera) influye en el proceso enseñanza-aprendizaje de la habilidad narrativa, sino también prestar atención a las interacciones sociales en las lecciones o clases de las instituciones mencionadas.

Muñoz (2000) ha aplicado este enfoque en contextos educativos de bilingüismo (español-lengua indígena) y ha determinado a partir de las ideas de Erickson y de su propia experiencia que la

⁴⁷ Idem.

⁴⁸ Ídem

unidad de análisis en una microetnografía aplicada a la educación es la tarea comunicativa, la cual posee una estructura específica conformada por:

1. Una apertura
2. Un desarrollo
3. Un cierre

Es decir, la tarea comunicativa es un ciclo de acciones que atañe al evento social de aprendizaje propio de un contexto educativo específico. Además de lo anterior, la tarea comunicativa está determinada a la vez, no solo por este eje vertical que comprende los ciclos de acciones, sino por un eje horizontal que posee ciertos componentes, enseguida numerados, que determinan a dicho ciclo de acciones:

1. Estructura Cognitiva (la secuencia de acciones lógicas que influyen en el aprendizaje).
2. Estructura Interactiva (las interacciones propias dentro de la tarea comunicativa).
3. Estructura Programática, (programas, metodologías, material didáctico, etc.).

Si seguimos la propuesta de Muñoz basada en Erickson, encontraremos que el siguiente esquema permite determinar las categorías de observación asociadas a cierto objeto de estudio que se evidenciarían en la tarea comunicativa y su secuencia didáctica:

Eje vertical	Secuencia didáctica		Eje horizontal		
			Categorías de observación a partir del análisis de los componentes		
			Objeto de estudio		
	Estructura cognitiva	Estructura interactiva	Estructura programática		
	Categoría 1	Categoría 2	Categoría 3		
Tarea comunicativa	Inicio				
	Desarrollo				
	Cierre				

Como se ha mencionado la tarea comunicativa es un evento fortuito, donde las categorías observables suceden en un devenir temporal específico, limitado e irreplicable, de este modo al comprender que la lección, clase o secuencia didáctica delimita diversas tareas comunicativas, es

decir comprende diversos ciclos de acción, el sujeto observador no puede confiar fielmente en su memoria como herramienta de registro de todas las categorías observables, por lo que Muñoz (2015) considerando que la microetnografía es flexible en sus técnicas de registro, recomienda la grabación (preferentemente audiovisual) de la clase con el fin de tener dicho registro al favor del ejercicio intelectual del etnógrafo.

En conclusión y como se mencionaba en las líneas anteriores, la etnografía no es una técnica de campo, sino más bien un enfoque metodológico que permite interpretar el comportamiento cultural de un grupo de personas a partir de diversas técnicas de registro de datos. De este modo, en nuestro caso particular fue la grabación (oral y audiovisual) de ciclos de acción en un contexto educativo, la que nos permitió realizar esta interpretación lingüística en las clases de EL2 del proceso enseñanza-aprendizaje de la narración conversacional como habilidad de comprensión y producción oral. Para llevar a cabo este proyecto basado en este enfoque metodológico fue necesario:

1. Describir los centros de EL2 donde se llevó a cabo el trabajo.
2. Entrevistar a los docentes que imparten los cursos.
3. Analizar los materiales didácticos con base en los antecedentes lingüísticos.
4. Grabar las clases.
5. Describir lo que sucedió en las tareas comunicativas.
6. Transcribir los momentos más relevantes de éstas
7. Generar un corpus e interpretar el objeto de nuestro estudio.
8. Realizar un análisis de la habilidad narrativa conversacional con base a los supuestos teóricos lingüísticos, sociolingüísticos, pragmáticos, didácticos y metodológicos.

3.2. MATRIZ LÓGICA DE LA INVESTIGACIÓN

A continuación se expone la matriz lógica de la investigación donde los puntos anteriores y los presentados en los capítulos precedentes se especifican en cuatro secciones: componentes teóricos de la investigación, indicadores, medios de verificación y supuestos.

ESTRUCTURA ANALÍTICA		COMPONENTES	INDICADORES	MEDIOS DE VERIFICACIÓN	SUPUESTOS
TEMA	Interpretación del proceso enseñanza aprendizaje de la habilidad narrativa conversacional a partir de un microanálisis áulico en tres centros universitarios de enseñanza de EL2. El proceso enseñanza-aprendizaje de la habilidad narrativa conversacional en la clase de EL2	<ol style="list-style-type: none"> 1) Concepto de narración. 2) Concepto de narración conversacional. 3) Didáctica de las lenguas extranjeras (LE) 4) La narración conversacional y la didáctica de LE. 5) Enfoques en la enseñanza de la narración. <ol style="list-style-type: none"> a. Enfoque semántico en la enseñanza de la narración. b. Enfoque discursivo en la enseñanza de la narración. 6) La narración conversacional desde la perspectiva lingüística. 	<ol style="list-style-type: none"> 1) Monografía sobre del concepto de la narración y narración conversacional. 2) Monografía sobre la narración conversacional en la didáctica de ELE. 3) Monografía sobre los enfoques existentes que abordan la enseñanza de la narración y ciertas aplicaciones. 	<ol style="list-style-type: none"> 1) Consulta bibliográfica en libros, revistas y artículos especializados sobre el concepto de narración y narración conversacional. 2) Consulta bibliográfica en libros, revistas y artículos especializados sobre la didáctica de la narración. 3) Observaciones exploratorias del fenómeno de estudio. 	<ol style="list-style-type: none"> 1) A finales de noviembre 2015, se tiene prado el acercamiento teórico del tema desde la perspectiva narratológica, lingüística y didáctica.
OBJETIVO	Analizar la estructura programática, las tareas comunicativas y las habilidades orales narrativas de los aprendices de EL2, asociadas al enseñanza de la narrativa conversacional, en las clases de EL2 de los centros educativos concernientes (CAALE de la BUAP; CEI de la FES-Acatlán, UNAM; CIDEL de la UIA, Puebla), de tal forma que se pueda comprender e interpretar el proceso didáctico que favorece esta habilidad y finalmente describir puntualmente cómo la proficiencia de los estudiantes se encuentra en un marco de funciones dialógicas y comunicativas (turnos de habla, actos de habla, planos narrativos, aspectos léxicos y gramaticales).	<ol style="list-style-type: none"> 1) El concepto de etnografía y su aplicación en el ámbito educativo: microetnografía. 2) Descripción metodológica del tema. 3) Estructura programática acordada para el proceso de enseñanza-aprendizaje de la habilidad narrativa. 4) Tareas comunicativas (ciclos de acción) asociada a la habilidad narrativa conversacional. 5) Producciones orales de narraciones estudiantiles. 6) Descripción de las clases de ELE en el Centro de Lenguas Extranjeras de la BUAP. 7) Descripción de las clases de ELE en el Centro de Enseñanza para Extranjeros de la UNAM. 	<ol style="list-style-type: none"> 1) Monografía sobre el enfoque metodológico adoptado: la microetnografía 2) Monografía de la descripción de los centros de ELE concernientes. 3) Obtención de las grabaciones en los centros de ELE. 4) Obtención de las entrevistas grabadas de los estudiantes de ELE donde narren eventos en una conversación. 5) Obtención de los contenidos académicos y de los manuales utilizados en las clases de ELE. 6) Interpretar el proceso didáctico que se lleva a cabo para enseñar la narración 	<ol style="list-style-type: none"> 1) Consulta bibliográfica en libros, revistas y artículos especializados sobre el enfoque metodológico adoptado: la microetnografía. 2) Recabar información contextual sobre los centros de ELE a través de entrevistas, observaciones y consultas de informes. 3) Registrar en video las tareas comunicativas pertinentes a la narración conversacional. 4) Registrar en video las narraciones conversacionales de los estudiantes. 5) Realizar observaciones y análisis etnográficos de las tareas comunicativas. 6) Realizar observaciones y análisis etnográficos de las narraciones conversacionales estudiantiles. 7) Realizar observaciones y análisis etnográficos de los contenidos programáticos. 8) Analizar cualitativamente los datos obtenidos. 	<ol style="list-style-type: none"> 1) A principios de noviembre 2015 se obtendrán los videos de las observaciones exploratorias. 2) A mediados de noviembre de 2015 se desarrollará el acercamiento metodológico: la microetnografía. 3) A finales de noviembre 2015 se realizará una breve aplicación del enfoque metodológico adoptado para presentarse en la clase de temas selectos y el coloquio. 4) A principios de diciembre 2015 se obtendrá la descripción contextual de los centros de ELE. 5) A finales de enero de 2016 se elicitará y delimitará el corpus obtenido. 6) En febrero 2016 se iniciará con el análisis cualitativo de acuerdo al enfoque metodológico. 7) En julio de 2016 se obtendrá la interpretación cualitativa del proceso didáctico de la narración conversacional en la clase de ELE.

3.3. DESCRIPCIÓN DE LA MUESTRA

En la siguiente sección, se describirán los centros de lenguas en los cuales se realizó la recopilación de grabaciones en torno a una clase. En cada sección se presentarán los siguientes cuatro puntos:

1. La descripción del Centro.
2. El objetivo del Centro.
3. El contenido de los planes Centro.
4. La descripción del grupo a observar, especificando nivel y material de trabajo.

Después de haber descrito la información general de los centros universitarios de enseñanza de EL2, se describirá el “*proceso de elicitación*” de esta investigación, en esta sección se presentará el procedimiento que se utilizó para elicitar el corpus de este trabajo. En la última sección “*análisis del corpus*” se presentarán los criterios bajo los cuales el análisis del corpus se efectuó.

3.3.1. EL CAALE DE LA BUAP

La Benemérita Universidad Autónoma de Puebla (BUAP) está conformada por “55 programas de licenciatura repartidos entre las áreas de Ciencias Sociales y Humanidades, Ciencias Naturales y de Salud, Económico Administrativas e Ingenierías y Ciencias Exactas. Además tiene una oferta de 48 programas de maestría, 13 doctorados y 14 especialidades en las áreas ya mencionadas”⁴⁹, lo cual hace de la BUAP una de las mejores universidades de México. Dentro de sus Facultades se encuentra la Facultad de Lenguas, la cual a su vez tiene bajo sus responsabilidades a ocho dependencias institucionales:

1. La Licenciatura en Enseñanza del Inglés (LEI) o del Francés (LEF).
2. La Licenciatura Abierta en la Enseñanza de Lenguas – Inglés (LAEL-I).
3. La Maestría en Enseñanza del Inglés (MEI).
4. Los cursos de Lenguas Extranjeras (Inglés y francés) que se imparten como tronco común curricular en las demás facultades (TCU / FGU).
5. El Departamento de Planeación y Evaluación Académica (DEPEA)
6. El Centro de Lenguas Extranjeras (CELE) de la Facultad de Lenguas.
7. El Centro de Auto Acceso de Lenguas Extranjeras (CAALE) de Ciudad Universitaria.
8. La revista en lingüística aplicada de la Facultad de Lenguas de la BUAP: “Lenguas en Contexto”.

Y a seis dependencias de vinculación, extensión y servicios a la sociedad:

1. Educación Continua.
2. Cursos de Extensión Universitaria.
3. Cursos Especiales.
4. Casas de la Lengua Inglesa, Francesa y Alemana.
5. DEPEA (certificaciones internacionales).
6. Departamento de traducción.

⁴⁹ Summo, V. et al., 2010.

3.3.1.1. OBJETIVO

Como puede observarse en este listado de dependencias, el objetivo de la Facultad de Lenguas es formar profesionales en el ámbito de la lingüística aplicada, ofrecer cursos de LE a la comunidad estudiantil permitiéndoles acceder a conocimientos especializados generados en otras lenguas y brindar a la sociedad servicios lingüísticos (certificaciones, traducciones, cursos de lengua, etc.).

Otro de los objetivos planteados por el claustro del profesorado de la Facultad de Lenguas dentro del “*Plan de Desarrollo 2012-2016 de la Facultad de Lenguas de la BUAP*” (PDFacLen-BUAP: 14) publicado en 2013, donde se han tomado los datos anteriores, es crear un nuevo departamento dedicado a la enseñanza del EL2, el cual permitiría generar nuevas oportunidades para vincular a la BUAP con Universidades Extranjeras. En las siguientes líneas se cita dicho compromiso:

“[...] para apoyar la movilidad nacional e internacional [de los estudiantes] se buscará [...] establecer formalmente el área de Español para Extranjeros, ya que esa es la clave que nos [abrirá] la puerta a los convenios con instituciones extranjeras. Los estudiantes extranjeros necesitan aprender español. Ya se inició un Diplomado de Formación Inicial para Docentes de Español, y una de las áreas terminales de LEI y LEF es la de Español para Extranjeros, de tal manera que se están sentando las bases para iniciar un Programa de Español como Lengua Extranjera que sirva como plataforma para incrementar la movilidad académica internacional.

3.3.1.2. CONTENIDO DE LOS PLANES

De este modo, en febrero de 2013, el Consejo de Unidad Académica⁵⁰ aprobó la creación de una dependencia especializada en la enseñanza de EL2, llamada “*Área de Español para Extranjeros*” que como el nombre lo indica, se encargaría de enseñar el EL2 a los estudiantes de intercambio de la BUAP. Si bien este departamento se aprobó en 2013, no fue hasta enero de 2015 que se institucionalizó dentro del Centro de Auto Acceso de Lenguas Extranjeras de la BUAP (CAALE-BUAP) y quedó a cargo de la Mtra. María Luisa García García. En agosto de 2015, se iniciaron los cursos de español para extranjeros, los cuales quedaron divididos en tres niveles (básico, intermedio y avanzado) y subdivididos en otros dos niveles. En paréntesis se muestra el nivel de equivalencia según el MCER:

1. Básico I (A1)
2. Básico II (A1)
3. Intermedio I (A2)
4. Intermedio II (A2)

⁵⁰ Criollo Avendaño, R., p. 11.

5. Avanzado I (B1)
6. Avanzado II (B1)

Igualmente, cada nivel tiene un programa basado en un manual de la colección de libros “Prisma Latinoamericano” de la editorial *Edinumen*, la colección posee los siguientes tres volúmenes:

1. Prisma Latinoamericano A1: Comienza.
2. Prisma Latinoamericano A2: Continua.
3. Prisma Latinoamericano B1: Progresa.

Cada manual de la colección “Prisma Latinoamericano” es estudiado en dos niveles de EL2 del CAALE-BUAP, es decir que en cada nivel se trabajan seis de las doce unidades de cada libro. Teniendo en cuenta lo anterior, se realizó una descripción de los volúmenes de “Prisma Latinoamericano”, donde aparecen los contenidos relacionados a la narración:

- a. En el volumen I “Comienza” unidad 11, del nivel básico II del CAALE-BUAP, la sistematización del pretérito se inicia. En las unidades 1 a 10 no hay contenidos comunicativos o gramaticales relacionados a la habilidad narrativa de eventos pasados, solo se trabaja la descripción de objetos.
- b. En el volumen llamado “Continua” que corresponde al nivel A2 del MCER y a los niveles intermedio I e intermedio II de los cursos de EL2 del CELE-BUAP, se avanza con el proceso enseñanza-aprendizaje de la habilidad narrativa, específicamente en las unidades 3, 4 y 5 (nivel intermedio I), con la sistematización del pretérito y el antepresente.
- c. En la unidad 7 y 8 del mismo volumen pero del nivel intermedio II del CAALE-BUAP, el copretérito comienza a utilizarse.
- d. En la unidad 2 del volumen III “Progresa” (nivel avanzado I del CAALE-BUAP), el uso mixto de ambos tiempos se sistematiza. En el resto de las unidades, se hace énfasis en otra habilidad: el desarrollo de la argumentación, sin embargo, en la unidad 9 del mismo volumen

III, se retoma la habilidad para narrar y se presentan nuevos recursos temporales para llevar a cabo el proceso enseñanza-aprendizaje de dicha habilidad (adverbios y locuciones adverbiales nuevas y uso del subjuntivo).

Con este análisis, es obvio afirmar que los manuales llamados “Prisma Latinoamericano” inician la habilidad narrativa particularmente escrita en el manual dedicado al nivel A1 y la desarrollan en manual II “Continúa” del nivel A2 del MCER, en este volumen es donde específicamente le dedican un trabajo más minucioso, asignando siete de las doce unidades de este tercer tomo. También es importante recalcar que en todas estas unidades, existe un favorecimiento del enfoque oracional y de la narración como habilidad generalmente de comprensión y producción escrita.

3.3.1.3. DESCRIPCIÓN DEL GRUPO A OBSERVAR

Con base en lo anterior, se estableció que el nivel *Avanzado I* (B1) del CAALE-BUAP sería el adecuado para observar en qué grado la habilidad narrativa de los aprendices de EL2 estaría siendo llevada a cabo en el proceso enseñanza-aprendizaje del curso, pues se espera en los estudiantes que al tener sistematizado el uso del aspecto gramatical (perfectivo e imperfectivo) en español, se pueda interpretar su actuación en dicha habilidad. Este nivel de *Avanzado I* corresponde al volumen III “Progresá”. En las clases de este nivel que se llevan a cabo los lunes, miércoles y viernes de 11 am a 1pm desde el 24 de agosto de 2015, participan cuatro estudiantes extranjeros de nacionalidad japonesa de entre 20 y 22 años, tres de ellos son mujeres y uno hombre. La docente que imparte este curso es docente de EL2, cuenta con una licenciatura en lingüística aplicada a la enseñanza del inglés (licenciatura en Lenguas Modernas de la BUAP) y una Maestría en Letras Iberoamericanas por la Universidad Iberoamericana campus Puebla. Además, la docente posee experiencia y formación académica en la enseñanza del ELE.

Los programas del “*Área de Español para Extranjeros*” no se encuentran aún a disposición pública, pero con base en las entrevistas, la colección de “Prisma Latinoamericano” y muy particularmente al PDFacLen-BUAP, se puede afirmar que los supuestos teóricos en los que descansan las prácticas pedagógicas del CAALE-BUAP son los del Enfoque Comunicativo y más precisamente los del Enfoque basado en la Acción que el MCER adopta en su exposición teórica (más arriba, en la sección *Antecedentes*, se presentaron los planteamientos de este enfoque).

En conclusión, en esta sección se han querido describir ciertas categorías que influyen directamente en el proceso enseñanza-aprendizaje de la habilidad narrativa conversacional, a continuación se presentan en forma de lista:

1. El departamento responsable del “Área de Español para Extranjeros” es el CAALE-BUAP.
2. El objetivo del “Área de Español” es facilitar internacionalmente vínculos interuniversitarios.
3. El material utilizado en clase es la colección de manuales “Prisma Latinoamericano”.
4. El grupo a observar es el Nivel Avanzado 1 (B1).
5. El público a observar está conformado por cuatro estudiantes japoneses (tres chicas y un chico de entre 20 y 22 años).
6. La docente a cargo de este curso posee una licenciatura en lingüística aplicada en la enseñanza del inglés por la BUAP y una maestría en Letras iberoamericanas.
7. Los enfoques didácticos adoptados en el currículo del CAALE son el Enfoque Comunicativo y el Enfoque Basado en la Acción.

3.3.2. EL CEI DE LA FES-ACATLÁN, UNAM

La UNAM es la universidad pública más grande de México y una de las universidades con mayor reconocimiento académico en el mundo, posee diversos centros de estudio, pero la máxima concentración de ellos se encuentra en la Ciudad de México. Uno de estos centros está ubicado al poniente de la zona metropolitana de esta misma ciudad, en el municipio de Naucalpan de Juárez del Estado de México, se trata de la “*Facultad de Estudios Superiores Acatlán*” (FES-Acatlán).

La FES-Acatlán oferta 3 doctorados, 8 maestrías, 4 especializaciones, 16 licenciaturas escolarizadas, 3 licenciaturas en sistema abierto y una licenciatura a distancia en tres áreas específicas: humanidades, ciencias sociales y ciencias físico-matemáticas⁵¹. Al contrario de la BUAP, en la FES-Acatlán, su Centro de Enseñanza de Idiomas (CEI) no está regido por una Facultad de Lenguas, sino es otra entidad dependiente de la FES-Acatlán, de este modo el CEI se organiza en nueve departamentos:

⁵¹ Sitio de la FES Acatlán: <http://www.acatlan.unam.mx/campus/568/>

1. El departamento de alemán, ruso y griego.
2. El departamento de español y lenguas indoeuropeas.
3. El departamento de francés.
4. El departamento de inglés.
5. El departamento de italiano.
6. El departamento de portugués.
7. El departamento de registro y certificación del CEI.
8. El CEI de Eje central.
9. El CEI de Izacalli

Como puede observarse, el CEI de la FES-Acatlán ofrece gran diversidad en la enseñanza de idiomas, éstos suman un total de 18 idiomas a estudiar: alemán, árabe, chino, español (para extranjeros), finlandés, francés, griego clásico, griego moderno, inglés, italiano, japonés, latín, náhuatl, hñähñú (otomí), portugués, ruso, turco y sueco; lo que proyecta a este centro de LE como uno o quizá el centro de LE, al menos en México, con más oferta en enseñanza de idiomas y más concurrido, atendiendo a más de 30 mil estudiantes. Del mismo modo, es interesante remarcar que algunos docentes que imparten clases en el CEI son también parte del cuerpo de la licenciatura en línea ofertada por la FES-Acatlán (la Licenciatura en la Enseñanza del alemán, español, francés, inglés o italiano como Lengua Extranjera).

3.3.2.1. OBJETIVO

El CEI de la FES-Acatlán tiene como objetivo ofrecer cursos de idiomas tanto a la comunidad estudiantil de esta unidad académica como al público en general, además de ofrecer certificaciones internacionales de LE (para inglés: TOEFL, FCE, CAE; francés: DELF; y portugués: CIPLE, DEPLE, DIPLE, DAPLE) y traducciones en 11 de los 18 idiomas que oferta (alemán, árabe, chino, español, francés, griego, inglés, italiano, japonés, portugués y ruso) con peritos autorizados por el Consejo de la Judicatura Federal (Poder Judicial de la Federación) (en alemán, chino, francés e inglés). Además, para la comunidad universitaria, ofrece cursos de una LE para poder acreditar el requisito de titulación. Por tal motivo y según los intereses del público estudiantil y general, el CEI de la FES-Acatlán permite estudiar una LE en tres modalidades de enseñanza:

1. Comprensión de Lectura: esta modalidad de enseñanza de una LE *“se enfoca a la lectura y comprensión de textos. Son cursos dirigidos y diseñados con la*

finalidad de cumplir con los requisitos de los Planes de Estudio de las diferentes carreras”⁵².

2. Plan global: esta modalidad de enseñanza de una LE “*ofrece el aprendizaje de las cuatro habilidades básicas del idioma: producción oral y escrita, comprensión auditiva y de lectura*”.⁵³
3. Cursos sabatinos: en esta modalidad de enseñanza de una LE “*se imparten cursos de Plan Global, Comprensión de Lectura y algunos talleres, tres veces al año en periodos de 12 sábados cada uno, en módulos de 4 horas*”⁵⁴.

3.3.2.2. CONTENIDO DE LOS PLANES

Debido a políticas internas del CEI de la FES-Acatlán, no se ha podido obtener el plan de estudios que nos permita describir los contenidos programáticos asociados a la habilidad narrativa conversacional de la clase de EL2. Solo a partir de la información que se exhibe en el sitio web de la institución se ha podido precisar que la enseñanza del EL2 en el CEI de la FES-Acatlán se divide en seis niveles; que los cursos son impartidos tres veces al año; y que tienen una duración de 90 horas impartidas en 10 semanas. Además, se ha podido evidenciar gracias a la clase registrada que el CEI de la FES-Acatlán no prescribe el uso de un manual impreso de ELE, muy a pesar de que la UNAM ha publicado algunas colecciones de ELE (por ejemplo: “Así hablamos” y “Dicho y Hecho”), empleados en el CEPE de la UNAM (Ciudad Universitaria) – esto demostraría que el CEPE y el departamento de español del CEI son instituciones completamente autónomas y poseen planes de trabajo diferente: en el CEI de la FES-Acatlán se opta por material tomado de otras fuentes y entregado en copias a los estudiantes, mientras que en el CEPE se ha preferido un manual de ELE.

A pesar de no contar con los planes de estudio, como ya se ha mencionado, puede decirse que el CEI de la FES-Acatlán sigue una progresión basada en el MECR, donde la enseñanza de la narración de eventos pasados y sus respectivos recursos lingüísticos (pretérito y copretérito) se enseñan desde el nivel A2, como en el caso de la clase observada. Como se ha dicho, a falta de un currículo oficial, no podemos hacer mención exacta de la metodología o enfoque didáctico adoptado en el CEI de la FES-Acatlán, sin embargo y considerando que éste es un centro enorme de enseñanza de LE vinculado a una licenciatura en enseñanza en idiomas, el CEI de la FES-Acatlán adoptaría una enseñanza basada en el enfoque comunicativo propuesto por la didáctica actual de LE, pues como se

⁵² CEI de la FES-Acatlán, UNAM, 2016.

⁵³ Idem

⁵⁴ Idem

ha hecho mención, este enfoque está vigente al día de hoy y en la revisión curricular de la licenciatura en la enseñanza de LE en línea de la FES-Acatlán se enseña dicho enfoque didáctico.

3.3.2.3. DESCRIPCIÓN DEL GRUPO A OBSERVAR

La tarea comunicativa registrada se realizó en el grupo G1 del CEI de la FES-Acatlán, el nivel de los estudiantes fue un nivel acceso (A2) y éstos eran de las siguientes nacionalidades: japonesa, china, brasileña, estadounidense, coreana y alemana cuyas edades se encontraban entre los 20 y 40 años. La docente que imparte este curso es docente de EL2, cuenta con una licenciatura. Además, posee experiencia y formación académica en la enseñanza del ELE. Esta clase se lleva a cabo de lunes a jueves con una duración por cada sesión de una hora y cuarenta minutos, el registro para esta monografía se llevó a cabo el miércoles 11 de noviembre de 2015.

Por otro lado y debido a las restricciones de la CEI de la FES-Acatlán, no se pudo acceder a un nivel umbral (B1), de ahí que la Lic. Lic. Giovanna Eugenia Fernández Cano León a quien agradezco verdaderamente su valioso apoyo por haberme facilitado el material audiovisual, solo pudo hacer el registro en dicha clase de nivel acceso (A2). Sin embargo y dado que ambos trabajamos el mismo enfoque metodológico (la microetnografía) es factible hacer uso de dicha grabación, sin problema alguno.

Finalmente y como ya hemos mencionado, los planes de estudio no nos fueron facilitados pero hemos podido interpretar gracias a nuestros datos que la enseñanza de la habilidad narrativa se aprende desde el nivel acceso (A2) con la enseñanza del tiempo lingüístico *pretérito* y que el enfoque didáctico adoptado en la enseñanza del CEI de la FES-Acatlán es un enfoque comunicativo basado en la acción (según las prescripciones del MECR que el CEI FES-Acatlán sigue cuidadosamente).

3.3.3. EL CIDEL DE LA UIA-PUEBLA

La Universidad Iberoamericana (UIA) es una de las universidades privadas más importantes de México, fundada hace 70 años en la Ciudad de México y confiada a la compañía de Jesús⁵⁵. La UIA posee cinco campus en la República Mexicana: Ciudad de México, León, Puebla, Tijuana y Torreón y a pesar de que estos cinco centros académicos comparten los mismos principios y filosofía educativa, son instituciones completamente autónomas en los ámbitos administrativo, financiero y laboral.

La UIA campus Puebla (UIA-Puebla) está vigente desde 1982 en la capital del estado de Puebla y oferta estudios a nivel medio superior (preparatoria Ibero), superior (32 licenciaturas) y de

⁵⁵ UIA, 2016.

posgrado (6 especialidades, 17 maestrías y 2 doctorados), todos los programas tanto de nivel superior como de posgrado se encuentran inmersos en seis áreas de conocimiento: arte, diseño y arquitectura; ciencias de la salud; ciencias e ingenierías; ciencias sociales; humanidades; y negocios⁵⁶.

Por su parte, la UIA-Puebla posee un centro de lenguas llamado “*Centro Intercultural De Lenguas Extranjeras*” (CIDEL de la UIA-Puebla) en él se ofrecen cursos tanto para alumnos como para el público en general de alemán, árabe, chino, francés, inglés, italiano, japonés, náhuatl y portugués. En cuanto a su división, el CIDEL está segmentado en tres departamentos⁵⁷ :

1. Área de Inglés
2. Área de Lenguas Extranjeras
3. Área de EL2

3.3.3.1. OBJETIVO

Evidentemente, el objetivo del CIDEL de la UIA-Puebla es permitir a los estudiantes de su comunidad universitaria y el público en general aprender una LE. A los estudiantes de la UIA-Puebla se les pide que al inicio de sus estudios superiores presenten una certificación de cualquier idioma equivalente al nivel independiente (B2), de lo contrario será necesario inscribirse a uno de los cursos que el CIDEL de la UIA-Puebla oferta. Además de ofrecer cursos de LE, el CIDEL de la UIA-Puebla es un centro de certificaciones de los exámenes TOEFL ITP y TOEIC. Los servicios de traducciones y de certificaciones en otras lenguas no están en sus posibilidades.

En cuanto al área de EL2 que está bajo la responsabilidad de la Mtra. Patricia Balderas Romero, se prestan los siguientes servicios:

- a. Enseñanza del EL2 a extranjeros (estudiantes de la UIA y público en general).
- b. Formación inicial de docentes de ELE (diplomado presencial en formación de Profesores de ELE).
- c. Talleres de escritura (talleres de 30 horas para mejorar la habilidad escrita).
- d. Un espacio de gozo y recreación del español a través de diferentes expresiones culturales (literatura, cine, arte, cultura popular, etc.), llamado “apreciación del español”.
- e. Servicio de corrección de estilo.

⁵⁶ Ídem

⁵⁷ CIDEL de la UIA campus Puebla, 2016.

3.3.3.2. CONTENIDO DE LOS PLANES

Los cursos de LE en el CIDEL de la UIA-Puebla están divididos en seis niveles que se corresponden a los descriptores del MECR de la siguiente manera:

CIDEL de la UIA-Puebla	MECR
Nivel I: Básico I	Nivel acceso (A1)
Nivel II: Básico II	Nivel plataforma (A2)
Nivel III: Pre-intermedio	Nivel Umbral (B1.1)
Nivel IV: Intermedio	Nivel Umbral (B1.2)
Nivel V: Avanzado	Nivel Avanzado (B2.1)
Nivel VI: Consolidación	Nivel Avanzado (B2.2)

Los niveles C1 y C2 no están contemplados en sus planes de estudio, debido a que se les pide solo a los estudiantes de la UIA un nivel avanzado (B2). Por otro lado, las clases se llevan a cabo dos veces por semana con una duración de dos horas por sesión.

En cuanto al documento de los planes de estudios específicos de EL2 en el CIDEL de la UIA-Puebla, se nos ha informado que no está aún disponible para su consulta. Sin embargo, si los contenidos están sustentados en los descriptores del MECR, la habilidad narrativa debe sin duda enseñarse a partir del nivel plataforma (A2) y consolidarse en el nivel umbral (B1). En lo que concierne al enfoque didáctico adoptado en el CIDEL de la UIA-Puebla, se cita a continuación la perspectiva empleada:

“Teniendo un programa basado en teorías constructivistas y en el método léxico, el profesor planea, implementa y supervisa diferentes dinámicas de grupo de tal manera que los alumnos aprenden mientras adquieren práctica en las cuatro habilidades de la lengua: comprensión oral, comprensión escrita, expresión oral y expresión escrita. Al mismo tiempo, desarrollan las competencias lingüísticas, comunicativas e interculturales de acuerdo con los descriptores del Marco Común de Referencia Europeo”⁵⁸.

Cómo puede leerse, el enfoque didáctico en el CIDEL de la UIA-Puebla, es un enfoque comunicativo con una vertiente, no en el aprendizaje de una LE a partir de tareas pedagógicas, sino de un enfoque léxico, el cual se basa en

⁵⁸ Idem

“[...] desarrollar la capacidad lingüística del aprendiz a través de la enseñanza de bloques prefabricados de palabras. [Se] especifica que el aprendiz debe memorizar estos bloques sin analizarlos. Aparte del aumento de vocabulario, el conocimiento de dichos bloques implica una serie de beneficios”⁵⁹.

En resumen, el CIDEL de la UIA-Puebla sigue las prescripciones de los descriptores del MEQR, pero no adopta el enfoque que éste marco sugiere (enfoque basado en la acción), sino que adopta un enfoque comunicativo basado en el aprendizaje gradual de *“bloques prefabricados de palabras”*.

3.3.3.3. DESCRIPCIÓN DEL GRUPO A OBSERVAR

La clase grabada en el CIDEL de la UIA-Puebla fue registrada únicamente de manera oral y no audiovisual debido a políticas internas de seguridad en la UIA y se realizó el jueves 21 de abril de 2016, la clase se lleva cabo los días martes y jueves en un horario de 11 am a 1 pm. El grupo observado está compuesto por cinco estudiantes extranjeros de cuatro nacionalidades diferentes (dos mujeres francesas, un hombre brasileño, una mujer alemana y una mujer chileno-americana que no asistió a la clase grabada). El nivel de este curso fue un nivel de dominio (C1), pero los estudiantes demostraban un dominio avanzado (B2) del español. El docente que imparte dicho curso posee una licenciatura en lingüística y literatura hispánica y una maestría en didáctica del francés como LE/2.

3.4. PROCESO DE ELICITACIÓN

En esta sección se describirá el proceso de elicitación realizado para obtener los registros de audio y visuales, para esto se iniciará describiendo el proceso de solicitud de observación y problemas surgidos; después, se presentará cómo se realizaron las entrevistas (pre y post test) y cómo se llevó a cabo la observación y grabación; para finalmente describir cómo se conformó el corpus de este estudio.

3.4.1. SOLICITUDES DE OBSERVACIÓN

En noviembre de 2015, después de recibir la capacitación sobre el enfoque adoptado: la microetnografía, se iniciaron las peticiones a los centros universitarios de EL2. La Lic. Giovanna E. Fernández Cano León gestionó la petición en el CEI de la FES-Acatlán, en dicho centro de LE se le

⁵⁹ Travalia, C., 2006

otorgó el permiso para realizar la grabación el día 11 de noviembre de 2015, ella tuvo que presentar los proyectos ante los docentes y llevar una petición por escrito para poder gestionar la grabación.

Del mismo modo que en el CEI de la FES-Acatlán, la coordinadora del área de EL2 del CAALE de la BUAP, la Mtra. María Luisa García me pidió una solicitud emitida por el posgrado con fines administrativos y sin más complicación, se obtuvo una respuesta favorable e inmediata para hacer las grabaciones, incluso se me permitió realizar observaciones exploratorias durante una semana, antes de grabar.

Finalmente, para el caso del CIDEL de la UIA-Puebla, se nos pidió a la Lic. Giovanna E. Fernández Cano León y a mí, presentar una solicitud emitida por el posgrado y una entrevista para hablar de nuestros proyectos ante la jefa del departamento del área de EL2, la Mtra. Alicia Patricia Balderas Romero, de ahí que nos presentamos el jueves 10 de marzo de 2016 para gestionar nuestra observación. Debido a que la UIA-Puebla tiene restricciones para hacer registros audiovisuales, la Mtra Alicia P. Balderas necesitó llevar este asunto a la directora general de la UIA-Puebla, el 1 de abril de 2016 tuvimos finalmente respuesta, se nos permitió hacer un registro de audio mas no visual de una clase de EL2, la cita de observación se fijó para el 21 de abril.

3.4.2. APLICACIÓN DEL PRE/POST TEST Y REGISTRO AUDIO/VISUAL.

Una vez otorgado el permiso de las Instituciones para hacer nuestro registros y antes de iniciar las grabaciones de la clase, se les ha pedido a los docentes encargados del curso responder algunas preguntas. La primera serie de preguntas está relacionada con su formación docente y la segunda, se trata con el desarrollo de la clase misma (pre-test), de tal forma que esto nos permitió llevar a cabo un mejor análisis e interpretación de las categorías observables en la tarea comunicativa (Muñoz, 2015). Las preguntas se elaboraron con base en siete aspectos de la didáctica de LE: los objetivos comunicativos, los objetivos lingüísticos, los objetivos socioculturales, la metodología adoptada, el material necesario, la evaluación y el trabajo en casa. A continuación las preguntas:

1. ¿Cuál es el objetivo comunicativo de la clase?
2. ¿Cuál es el objetivo lingüístico de la clase?
3. ¿Hay algún tema sociocultural a tratar en la clase?
4. ¿Qué enfoque o metodología utilizará para las actividades en clase?
5. ¿Cuántas actividades tiene previstas?
6. ¿Qué material utilizará?
7. ¿Cómo evaluará lo aprendido en esta clase?

8. ¿Tiene previsto dejar alguna tarea para realizar en casa? ¿Cuál?

Inmediatamente después de registrar el pre-test, la observación se llevó a cabo de la manera menos expuesta, es decir, el observador y su cámara no entorpecieron la dinámica de la clase, para ello, se consideró posicionarse en un costado o al final del salón de clases. Posteriormente, al terminar la grabación, se volvieron a plantear las preguntas iniciales pero considerando que éstas evidenciarían una reflexión de la práctica docente (post-test). Las preguntas fueron planteadas en pasado quedando de la siguiente manera:

1. ¿Se cumplió el objetivo comunicativo de la clase? ¿Cómo se puede dar cuenta de esto?
2. ¿Se cumplió el objetivo lingüístico de la clase? ¿Cómo se puede dar cuenta de esto?
3. ¿Se pudo tratar el tema sociocultural? ¿Cómo se puede dar cuenta de esto?
4. ¿Qué puede decir sobre la interacción en clase a partir del enfoque adoptado? ¿Este enfoque le pareció pertinente? Si / No ¿Por qué?
5. ¿Se pudieron realizar todas las actividades? Si / No ¿Por qué?
6. ¿Considera que el material utilizado fue pertinente?
7. ¿Cuál fue el desempeño de los estudiantes en clase?
8. ¿Los alumnos podrán realizar la tarea dejada a partir de lo visto en clase? Si / No ¿Por qué?

Al tener tanto las entrevistas como la grabación de la clase, se continuó con el análisis de cada fuente audiovisual para conformar el corpus del presente trabajo.

3.4.3. CONFORMACIÓN DEL CORPUS

Para la conformación del corpus se siguió el siguiente proceso que en las siguientes secciones se describirá detalladamente:

1. Hacer una sinopsis de los discursos de los docentes registrados en el pre/post test.
2. Con la ayuda de la Tabla de la Estructura Analítica, identificar en la secuencia de acciones de la tarea comunicativa el objeto de estudio de esta investigación.

3. Con la ayuda de la Tabla “la narración conversacional en la tarea comunicativa”, transcribir y describir las intervenciones donde el objeto de estudio se pudo identificar gracias al análisis anterior.

3.4.3.1. LA SINOPSIS DEL PRE/POST TEST

Después de obtener las grabaciones de las entrevistas y la clase, se realizó la sinopsis de las entrevistas (pre y post-test), las cuales se presentaron esquematizadas y resumidas con la ayuda de las siguientes tablas:

PRE-TEST Centro de LE: Nivel MECR: Grupo: Número de estudiantes: Nacionalidad: Analistas:	
Criterios de cada pregunta	Resumen del discurso emitido por el docente
Objetivos comunicativos	
Objetivos lingüísticos	
Objetivos socioculturales	
Enfoque o metodología	
Desarrollo de las actividades	
Material utilizado	
Evaluación	
Trabajo personal	

POST-TEST Centro de LE: Nivel MECR: Grupo: Número de estudiantes: Nacionalidad: Analistas:	
Criterios de cada pregunta	Resumen del discurso emitido por el docente
Objetivos comunicativos	
Objetivos lingüísticos	
Objetivos socioculturales	
Enfoque o metodología	
Desarrollo de las actividades	
Material utilizado	
Evaluación	
Trabajo personal	

Al tener resumidos en estos cuadros las reflexiones de cada docente durante los pre/post test, se hizo un contraste analítico entre lo dicho en los test y lo hecho por el docente en la clase de EL2.

3.4.3.2. LA ESTRUCTURA ANALÍTICA: IDENTIFICACIÓN DEL OBJETO DE ESTUDIO EN LA TAREA COMUNICATIVA

Posteriormente, se procedió a identificar el objeto de estudio en la tarea comunicativa, gracias a un análisis de las categorías y los componentes de la investigación, para ello fue necesario apoyarnos en la tabla de la sección “*Supuestos teóricos de la etnografía de la comunicación en la lingüística aplicada*” que ha sido elaborada de la siguiente manera conforme a la propuesta de Muñoz (2000) y que se muestra más abajo.

Esta tabla nos permitió precisar las categorías observables en la secuencia de acciones de la tarea comunicativa asociadas a nuestro objeto de estudio: la narración conversacional. En el eje horizontal tenemos la estructura cognitiva determinada por las competencias comunicativas y lingüísticas de la narrativa conversacional (narraciones, tiempos lingüísticos y aspecto gramatical); en la estructura interactiva se encuentran las competencias sociolingüísticas y pragmáticas (interacciones verbales donde conversaba y narra); y en la estructura de la programación académica, todos los componentes relacionados a la planeación, el material y el enfoque didáctico adoptado en la enseñanza.

TABLA DE LOS COMPONENTES DE LA ESTRUCTURA ANALÍTICA							
Centro de LE: Nivel MECR: Grupo: Número de estudiantes: Nacionalidad: Analistas: Abreviatura: V1 es “video 1”; V2 video 2; DT docente; EE estudiante extranjera; EI estudiante invitada.							
Componentes de la estructura analítica							
Secuencia didáctica				Estructura cognitiva		Estructura interactiva	Estructura de la programación académica
				Competencia comunicativa: Narración y narración conversacional en los discursos reflexivos de los estudiantes de EL2	Competencia lingüística: Aspecto gramatical en los discursos reflexivos de los estudiantes de EL2 (Pretérito y copretérito)	La narración conversacional y el aspecto gramatical en interacción de la secuencia didáctica. (Roles, pautas, turnos de habla, secuencias de actividades, tiempos, material, inputs, lengua utilizada, etc.)	La narración y el aspecto gramatical en los contenidos del programa, la planeación de la secuencia didáctica, el enfoque adoptado para la enseñanza. (Objetivos, enfoques: oracional, léxico semántico, discursivo, comunicativo, tradicional, ecléctico, métodos impresos, etc.)
Tarea comunicativa (TC)	Etapas	Minutos del V1	Línea descriptiva	Secuencia de acciones			
	Inicio (A)		1				
	Desarrollo (B)		2				
	Cierre (C)		3				

Una vez precisadas las categorías asociadas a nuestro objeto de estudio, se procedió a observar el material audio/visual elicitado, teniendo a la mano la tabla anteriormente descrita. En dicha tabla, se fueron describiendo finamente conforme lo indicaba el eje vertical (etapa y minutos

de la tarea comunicativa) las secuencias de acciones asociadas a la narrativa conversacional. Es decir, si mientras se observaba la grabación, se evidenciaba un discurso narrativo de un estudiante, una explicación del aspecto gramatical o un material didáctico relacionado a la narración, el observador analista tenía que parar la grabación y anotar con detalle la acción asociada al objeto de estudio en la casilla correspondiente. De este modo, se pudo delimitar del total de interacciones de la grabación observada, las más relevantes, es decir se delimitaron las intervenciones que se asociaron directamente a nuestro objeto de estudio.

Por otro lado y para poder citar alguna descripción de esta tabla, como en el siguiente ejemplo:

EA/BUAP-6-TC/B-V2/07'50''	Se inicia la conversación con la EI y la EE. La EI empieza a narrar lo que realizó en Día de Muertos. La EI utiliza el aspecto gramatical para narrar. Utiliza el presente de indicativo para hacer explicaciones o comentarios. La DT indica a la EE que inicie la conversación preguntándole a la EI sobre lo que hizo en día de muertos. La DT y la EE escuchan. Las tres están sentadas. No se usa material como tal. La EI inicia contando para que la EE puede tener un ejemplo de input.
----------------------------------	---

Se estableció un etiquetado que permitirá precisar el momento en el que las intervenciones de los participantes en la tarea comunicativa evidencien el objeto de estudio. La terminología utilizada es la que a continuación se muestra:

“**EA/Universidad**” es la referencia a la Tabla de la Estructura Analítica, contiene también el nombre de la universidad a la que pertenece el centro de LE (BUAP, UNAM, UIA).

“**1, 2, 3 etc.**” es la referencia a la línea de la descripción.

“**TC**” es la referencia a la Tarea Comunicativa.

“**A**” es la referencia a la estructura de Inicio de la TC.

“**B**” es la referencia a la estructura de Desarrollo de la TC.

“**C**” es la referencia a la estructura de Cierre de la TC:

“**V1, V2, V3 o más**” es la referencia al número de video donde se encuentra la descripción.

“**Audio**” esta referencia es propia de la grabación de la UIA que fue solo en audio.

“**00'00**” es la referencia al minuto y segundo donde aparece la descripción.

3.4.3.3. LA TRANSCRIPCIÓN Y DESCRIPCIÓN DE LAS INTERVENCIONES: LA NARRACIÓN CONVERSACIONAL EN LA TAREA COMUNICATIVA

Cuando finalmente se pudieron identificar los momentos precisos de las intervenciones donde la narración conversacional se podía observar, se procedió a transcribir y describir dichas intervenciones

de acuerdo a la tabla que a continuación se mostrará, también adaptada de Muñoz (2000). En ella observamos, categorías sociolingüísticas como el tiempo, el turno, el interactuante, la acción verbal y la acción no verbal. Esta tabla de transcripción y descripción nos permitirá sistematizar cómo el objeto de estudio se presenta en las acciones sociales que ocurren en la tarea comunicativa.

Transcripción de la Narración Conversacional en la Tarea Comunicativa							
Línea	Transcripción	Categorías sociolingüísticas					Comentarios
		Tiempo Video 1, 2, 3 (V1,2 o 3)	Turno	Interactuante	Acción verbal	Acción no verbal	
1	Bueno ya vimos [...] ya vimos [...] cómo expresar el pasado [...] ya vimos como expresar el pasado con verbos que tienen cambios ortográficos	11'45''	62	DT	Enunciado que permite recapitular el tema del "PASADO".	La DT hace una clasificación de los verbos conjugados en pasado en el pizarrón.	La DT cierra el inicio de la tarea comunicativa que fue una revisión de la tarea, haciendo una clasificación de los verbos vistos en clase y conjugados en pasado.

Al igual que en el apartado anterior y para citar mejor los enunciados, se ha optado por un etiquetado como lo muestra el siguiente ejemplo:

NC/UNAM-1-V1/11'45''-DT/62	Bueno ya vimos [...] ya vimos [...] cómo expresar el pasado [...] ya vimos como expresar el pasado con verbos que tienen cambios ortográficos
----------------------------	---

Donde:

“**NC/Universidad**” es la referencia a la Tabla de la transcripción de la narración conversacional en la tarea comunicativa, contiene también el nombre de la universidad a la que pertenece el centro de LE (BUAP, UNAM, UIA).

“**1, 2, 3, etc.**” es la referencia a la línea descriptiva.

“**V1, V2, V3 o más**” es la referencia al número de video donde se encuentra la descripción.

“**Audio**” esta referencia es propia de la grabación de la UIA que fue solo en audio.

“**00'00**” es la referencia al minuto y segundo donde aparece la transcripción.

“**DT/1**” es la referencia al interactuante *Docente*, lleva un número que indica el turno de habla.

“**EE1/1**” es la referencia al interactuante *Estudiante Extranjero*, este puede tener un número en caso de que haya más estudiantes en la clase, se les asigna el número conforme a la secuencia de su participación, lleva un número que indica el turno de habla.

“**EI/1**” es la referencia al interactuante *Estudiante Invitado*, este puede tener un número en caso de que haya más estudiantes en la clase, se le asigna el número conforme a la secuencia

de su participación y de acuerdo a los demás EI, en caso de que haya, lleva un número que indica el turno de habla.

En las líneas anteriores se ha descrito el enfoque teórico-metodológico con el que se ha trabajado para la elicitación de nuestros datos; los centros de LE donde las observaciones se llevaron a cabo; y el proceso de elicitación con el que el corpus ha sido observado, analizado y categorizado. Al tener en cuenta dicha descripción, en el capítulo siguiente se presentarán los análisis obtenidos del corpus de cada centro de LE, los cuales nos permitirán enseguida concretar las interpretaciones generales y conclusivas de los capítulos finales.

4. ANÁLISIS DE LA NARRACIÓN CONVERSACIONAL EN TRES CENTROS UNIVERSITARIOS DE ENSEÑANZA DE IDIOMAS

Gracias al proceso de elicitación descrito en el capítulo, se pudieron analizar las intervenciones en los discursos de los estudiantes donde la narración conversacional se presentaba. Estos análisis se llevaron a cabo de acuerdo a lo expuesto en el capítulo del marco teórico. A continuación se exponen los propósitos de cada uno de estos análisis:

1. **Análisis microetnográfico de la Tarea Comunicativa de la clase de EL2:** en este análisis se hizo una interpretación del proceso de enseñanza-aprendizaje de la habilidad narrativa conversacional en los centros de EL2 gracias a los siguientes dos sub-análisis:
 - a. **Análisis descriptivo de la estructura de la tarea de aprendizaje y de la estructura de la participación social:** se hace un resumen de las acciones sociales llevadas a cabo durante la tarea comunicativa, describiendo las fases de la tarea comunicativa, las interacciones verbales y las acciones no verbales recurrentes de la clase.
 - b. **Análisis del discurso reflexivo del docente vs la práctica pedagógica:** se hace un contraste descriptivo entre lo expuesto en los test por el docente con el análisis de los datos elicitados.
2. **Análisis lingüístico de las narraciones conversacionales:** con este criterio se estableció la habilidad lingüística que los estudiantes de EL2 tenían al emplear el tiempo y el aspecto gramatical para realizar narraciones conversacionales.
3. **Análisis pragmático de las narraciones conversacionales:** este criterio permitió describir la habilidad comunicativa que los estudiantes de EL2 tenían al narrar eventos pasados en una conversación, empleando actos de habla (asertivos narrativos, directivos, principalmente), asociando los planos de la narración con el aspecto gramatical (primer plano y plano de fondo) y utilizando marcadores discursivos en su discurso oral.

En las secciones siguientes, se presentarán los análisis para cada uno de los centros universitarios de EL2 de acuerdo a los tres criterios analíticos presentados.

4.1. LA NARRACIÓN CONVERSACIONAL EN EL CAALE DE LA BUAP. ANÁLISIS MICROETNOGRÁFICO: LA ESTRUCTURA DE LA TAREA ACADÉMICA Y DE LA PARTICIPACIÓN SOCIAL

En la clase de EL2 del CAALE de la BUAP, se llevaron a cabo dos ciclos de acción, es decir se llevaron a cabo dos tareas comunicativas, la primera relacionada a la narración conversacional y la segunda al objetivo lingüístico “*el modo imperativo y los pronombres de objeto directo e indirecto*”. Para fines de este trabajo, se ha analizado únicamente la primera tarea comunicativa. En ella se pudieron encontrar las tres frases propuestas por Muñoz (2015): inicio, desarrollo y cierre. La primera fase de inicio se desarrolla en la descripción: EA/BUAP-3-TC/A-V2/00’00 (Anexo 2), en ella la docente explica a la EE la actividad por realizar y sale en busca de la EI; la segunda fase inicia en la descripción EA/BUAP-17-TC/B-V2/07’50’’ cuando la EI llega, se presenta y la DT explica a ambas de qué tratará la actividad (relatar lo que se hizo durante el día de muertos); finalmente, la fase del cierre inicia en EA/BUAP-26-TC/C-V3/01’55’’, cuando ambas estudiantes comparten comentarios del día de muertos y la DT despide a la EI y le deja tarea a la EE.

Durante la realización de la tarea comunicativa se observó que una de las interactuantes era ajena a la clase de EL2, a pesar de que tanto la EE como la EI no se conocían, lo anterior no propició algún conflicto que impidiera o bloqueara la interacción, pues la EI tenía una edad similar a la EE, permitiendo una mejor empatía entre ambas. Por otra parte, en la relación docente-estudiantes, se pudo observar que fue horizontal, es decir la DT no tenía un rol autoritario, ella tomó un rol de mediador y moderador durante la conversación, sin embargo a pesar de esta relación constructiva, la EE no parecía estar totalmente cómoda como lo demuestra el comentario del etiquetado siguiente:

ETIQUETADO	ENUNCIADO
NC/BUAP-22-V1/18’35’’-EE/90	La EE se vuelve hacia su texto, se pone la mano en la parte superior derecha del pecho y comienza a leer. En el momento que tiene una laguna léxica, utiliza sus manos para tratar de explicarse. Deja de leer en ciertos momentos, pero vuelve a dirigir su mirada en el texto. La estudiante se abanica nuevamente con su mano, no lo había hecho mientras la DT y la EI solucionaban el problema de la información. Cuando tiene dudas de alguna palabra, su entonación es de pregunta y dirige la mirada a la DT.

En él se describe que cuando la EE tenía un turno de habla se abanicaba para disminuir el calor, este comportamiento no lo hacía mientras la EI y la DT tenía un turno, al parecer realizaba este gesto como consecuencia de un estado nervioso por tener que interactuar en español.

La clase de EL2 registrada en el CAALE de la BUAP demostró ser una clase donde la interacción entre las tres participantes fue semi-espontánea, la EE esperaba mayormente que la DT le

preguntara o le incentivara para participar. Finalmente y en cuanto a las acciones no verbales, no hubo desplazamiento de lugar, las participantes permanecieron sentadas, solo hubo movimientos de manos o bien gesticulación facial mientras se interactuaba.

4.1.1. ANÁLISIS MICROETNOGRÁFICO: DISCURSO REFLEXIVO DOCENTE VS PRÁCTICA PEDAGÓGICA

Estas dos tablas resumen el discurso de la docente del CAALE de la BUAP enunciado durante la entrevista inicial (pre-test) y final (post-test):

PRE-TEST Centro de LE: CAALE-BUAP Nivel MECR: B1 Grupo: Avanzado I Número de estudiantes: 1 Nacionalidad: japonesa Analistas: Gamaliel Osorio	
CRITERIOS	CONTENIDOS DISCURSIVOS
Objetivos comunicativos	Los alumnos narrarán de forma oral lo que hicieron durante el puente de día de muertos a estudiantes hispanohablantes
Objetivos lingüísticos	Utilizar los marcadores temporales y los tiempos pretérito y copretérito.
Objetivos socioculturales	Conocer la festividad del día de muertos.
Enfoque o metodología	Enfoque comunicativo. De la expresión escrita a la expresión oral: los estudiantes de la clase han hecho una narración por escrita y deberán utilizarla en la clase.
Desarrollo de las actividades	Dar las consignas. Escuchar a los estudiantes hispanohablantes narrar sus actividades del día de muertos. Los estudiantes extranjeros revisarán su narración (lectura interior) y posteriormente compartirán su experiencia.
Material utilizado	La narración escrita que los estudiantes extranjeros realizaron.
Evaluación	Observación de la actuación de los estudiantes en el uso del aspecto gramatical.
Trabajo personal	Actividades precedentes del día de muertos (infografía del día de muertos y documental del día de muertos). Escribir la percepción que se tiene de la muerte en sus países y compararla con la de México.
POST-TEST Centro de LE: CAALE-BUAP Nivel MECR: B1 Grupo: Avanzado I Número de estudiantes: 1 Nacionalidad: japonesa Analistas: Gamaliel Osorio	
CRITERIOS	CONTENIDOS DISCURSIVOS
Objetivos comunicativos	El objetivo se cumplió porque se realizaron las narraciones orales, si bien no asistieron tres de los cuatro estudiantes, si hubo se pudo llevar a cabo lo planeado.
Objetivos lingüísticos	El objetivo se cumplió porque se utilizaron el pretérito y el copretérito, pero hubo ciertas fallas en su performance.
Objetivos socioculturales	El tema del día de muertos permitió que las estudiantes interactuaran sobre este tema.
Enfoque o metodología	Si llevo a cabo la actividad conforme a los principios del Enfoque Comunicativo.
Desarrollo de las actividades	Las actividades de la clase se llevaron a cabo, aunque hubo cierta sorpresa por la inasistencia de los estudiantes.
Material utilizado	El material fue pertinente, el material ayudó bastante para la realización de la actividad. La estudiante leyó muy poco su producción escrita, solo para recordar un evento.
Evaluación	La profesora notó cierto nerviosismo en la estudiante a causa de la grabación y la presencia de una estudiante hispanohablante.

	Estas situaciones descontrolaron a la alumna.
Trabajo personal	La estudiante podrá redactar dicha tarea gracias a lo realizado en esta actividad.

De acuerdo con el pre-test de la docente del CELE-BUAP, observamos que el discurso de la docente está coherentemente estructurado con base en los supuestos teóricos de la enseñanza de la LE, ya que como ella misma lo expresa, ha planeado una actividad de interacción oral conforme al Enfoque Comunicativo; además la actividad está ligada con un tema sociocultural, algo que este enfoque toma muy en cuenta en la clase de LE. En el resumen del post-test, la DT asegura que todo lo planteado en el primer test se pudo realizar sin mayor conflicto, es decir los objetivos de la actividad se cumplieron a pesar de las inasistencias, la grabación o la presencia de la estudiante invitada. Estos dos discursos del antes y después de la práctica docente evidencian un emparejamiento informativo, es decir, los dos discursos se corresponde perfectamente en cuanto a los criterios solicitados, no se presentó variación alguna entre el discurso preparatorio y el discurso reflexivo, lo cual nos indica que la docente consideró satisfactoria tanto su práctica pedagógica como el desarrollo de la clase e interacción de las estudiantes.

Si bien, al hacer el contraste entre lo dicho durante las entrevistas y lo hecho en la práctica pedagógica, la DT indicó que el objetivo lingüístico de la clase era utilizar los tiempos del pretérito y el copretérito, en realidad se observó que estos objetivos se referían más bien a objetivos de la unidad de aprendizaje y no a los de la tarea de aprendizaje en particular, de ser así habríamos notado una metodología donde se hubiera trabajado con un documento autentico o pedagógico (input lingüístico) para propiciar el aprendizaje o al menos “*hacer recordar*” al estudiante el uso de la estructura lingüística, como lo expone Van Patten (1996) en su teoría del procesamiento del input. Esto muestra ciertos aspectos propios de una planeación didáctica poco estructurada que interfirieron en la dinámica de la clase. Por ejemplo, en el etiquetado NC/BUAP-35-V2/21’35’’-DT/102 (Anexo 3), la profesora evidenció dificultades al momento de cerrar la actividad, en esta parte, la EE y la EI infirieron que la actividad había terminado, sin embargo como vemos en el etiquetado NC/BUAP-37-V2/22’34’’-DT/105 (Anexo 3) la interacción continúa con una pregunta que retoma el tema del viaje de Atlixco.

Por otro lado, en cuanto a la Estructura Programática, la docente afirma haber utilizado el Enfoque Comunicativo para la actividad de la narración conversacional, en este enfoque la visión didáctica es más próxima a la simulación de situaciones⁶⁰. Una actividad de clase particularmente empleada en esta perspectiva es el juego de rol, donde los estudiantes simulan ser alguien más y dramatizan una situación comunicativa precisa como por ejemplo ir de compras al mercado o bien hacer alguna cita con el médico. En la tarea comunicativa grabada, no observamos ninguna

⁶⁰ Perrichon, E., 2009, p. 208

simulación, pues cada interactuante no dramatizaba ser alguien más, al contrario, cada quien hablaba conforme su experiencia personal. En esta actividad si bien el objetivo es *comunicar*, no se trabajó bajo el mismo supuesto metodológico de la “*simulación comunicativa*”⁶¹, la actividad de esta tarea comunicativa está más próxima a lo real, es decir más próxima al Enfoque basado en la Acción del MCER, donde el objetivo ya no es simular sino *actuar* en una Cultura Extranjera.

Recordemos que este Enfoque basado en la Acción propuesto en el MCER (2001), es el enfoque referencia de la didáctica actual de LE, en él se postula que el usuario o aprendiz de una LE realiza tareas y usa la lengua como una de las muchas herramientas psicológicas para llevarla a cabo y completarla. Pero como afirma Puren (2004) dichas tareas en el contexto educativo difieren de las tareas en contextos sociales, de ahí que él haya llamado aquellas que sucede en contextos escolares “*tareas de aprendizaje*”, Nunan (1989) las define así:

“[...] a piece of classroom work which involves learners in comprehending, manipulating, producing or interacting in the target language while their attention is principally focused on meaning rather than form”.

Mientras que las que suceden en contextos socioculturales, Puren las ha llamado simplemente “*tareas sociales*” o bien como en este trabajo se han nombrado “*tareas comunicativas*”. Así vemos que la clase grabada es en sí una tarea social o comunicativa que comprende tareas de aprendizaje⁶². De este modo, en la tarea comunicativa registrada, vimos una tarea de aprendizaje basada en el Enfoque de la Acción en la que se procuró que la EE conversara y narrara sus experiencias personales, tal como lo haría en sus intercambios conversacionales más cotidianos.

De acuerdo a estos análisis, podemos afirmar que el discurso reflexivo de la docente difirió en cierta medida de lo realmente acaecido en la clase de EL2, particularmente en la metodología utilizada y los aprendizajes lingüísticos. En cuanto a la metodología, se puede decir que ésta fue en cierta medida una elección fortuita y no planeada, es decir, la DT no se dio cuenta que aplicaba en realidad un enfoque más próximo al basado en la *Acción* que al *Comunicativo*: usó una tarea social en vez de una simulación. Así mismo, se puede aseverar que la tarea de aprendizaje se limitó a una actividad de práctica oral semi-controlada y no de aprendizaje lingüístico, como lo afirmaba la DT en el pre y post-test, pues como se ha explicado, no hubo ningún tipo de metodología sobre el procesamiento del input lingüístico, es decir no se propició formalmente ninguna acomodación de aprendizajes previos o nuevos sobre el uso del aspecto gramatical y la deicticidad lingüística temporal en español, como lo afirmó la DT en el planteamiento de sus objetivos.

⁶¹ Ídem

⁶² Erickson (1993) la denominó “*estructura de la tarea académica*”.

4.1.2. ANÁLISIS LINGÜÍSTICO Y PRAGMÁTICO DE LA NARRACIÓN COMO HABILIDAD ESCRITA

Sin duda alguna, en cuanto a la narración como habilidad narrativa escrita, observamos que la EE a quien se registró audiovisualmente, ha llevado a cabo un aprendizaje de la habilidad narrativa que se está encaminando a lo que el nivel B1 determina, si nos dirigimos al texto 1 del anexo 4, veremos que la EE ha estructurado su narración conforme a lo propuesto por Labov, en esta producción notamos que hay al menos cuatro o cinco cláusulas narrativas en los dos textos producidos:

TEXTO 1 DEL ANEXO 4: PRIMERA NARRACIÓN	
Resumen	Yo fui a Atlixco con Airi en transporte.
Orientación	Había un gran tráfico así que llegamos tarde.
Complicación de la acción	Después, nos reunimos con otra amiga. Ella es de Atlixco. Luego, comimos pollo, estaba muy llena. Cuando estaba en ese restaurante, vino otra amiga con su perro. Se llama "Patch" Luego fuimos al cerro a dar un paseo, subimos a Cerro por casi dos horas.
Resolución	Estábamos muy cansadas, así que regresamos a casa de mi amiga.
Texto 1 del Anexo 4, segunda narración	
Resumen	Fuimos a Huaquechula para ver las ofrendas.
Orientación	Esa ofrenda se diferencia de aquí. Ofrenda de Huaquechula era estilo muy católico.
Complicación de la acción	Luego comimos mole. Cuando comí mole por primera vez, no me gustó, porque en Japón no hay ese sabor. Pero ahora, esto es lo que más me gusta. Luego como Airi estaba mal, regresamos a casa de mi amiga. Y otra vez comimos mole. Después, visitamos una tumba.
Resolución	Luego como Airi estaba mal, regresamos a casa de mi amiga. Y otra vez comimos mole. Después, visitamos una tumba.
Evaluación	(las) Tumbas de México se diferencia en cada familia. Pero en Japón es casi igual. Así que estaba muy sorprendida.

Igualmente, si se observa el Texto 2 del mismo anexo, se notará que a pesar de que encontramos una secuencia de enunciados que refieren eventos y experiencias pasadas, organizados en forma de lista, lo cual nos haría considerar que no hay un texto narrativo estereotípico, creemos que sí existen seis mini relatos que poseen al menos dos cláusulas narrativas: la complicación de la acción y la resolución. Obsérvese el siguiente extracto del texto:

TEXTO 2 DEL ANEXO 4, PRIMERA NARRACIÓN	
Resumen	Estuve en mi casa el lunes.
Complicación de la acción	Entonces cuidé nietos de mamá y jugamos fútbol juego de Xbox. Cuando jugué fútbol juego con nieto de mamá, yo perdía mucho.
Resolución	Pero gané último partido.

En cuanto al Texto 3 del mismo anexo 4, en él, se puede observar un solo texto narrativo con las cláusulas narrativas de resumen, orientación, compilación de la acción y resolución.

TEXTO 3 DEL ANEXO 4, PRIMERA NARRACIÓN	
Resumen	31 de octubre fui a Atlixco con Ayame en camión.
Orientación	Tal vez se tardaría 2 horas y nos reunimos con otra amiga que vive en Atlixco y nos quedamos en su casa...
Complicación de la acción	Después fuimos al Centro de Atlixco para ver las ofrendas y pudimos ver montones flores. Como almuerzo comimos pollo en Pollos Guerrero, estaba todo muy rico y estábamos muy llenas. A ese lugar vino otra amiga que también vive en Atlixco con su mascota un perro que se llama "Paich". Entonces subimos un cerro para pasear al perro y hacer ejercicio para nosotras. Estábamos muy muy cansadas. Pero la escena que vimos desde la cumbre era muy bonita. Después de bajamos, dirigimos al Centro otra vez donde una fiesta como halloween. Así que compramos unos chocolates y las dimos a los niños que nos los pedían. Al siguiente día fuimos a Huaquechula. Pero cuando llegamos allá, estaba muy mareada y me sentía muy mal. Así que necesitamos descansar descansamos.
Resolución	Después de mejorar, fuimos a una casa y comimos mole. Ese día caminamos mucho, por lo tanto me quedé dormida. Serían las 9:30 más o menos. A propósito, antes de dormir comimos mole de nuevo en su casa.

Además, pudo notarse que este texto 3 es muy similar al texto 1, en cuanto a la información y sucesión de eventos, sin embargo, puede afirmarse que en el Texto 3, la EE hace evidencia de una habilidad narrativa más cercana al nivel B1, incluso puede percibirse la adquisición del español por inmersión, porque el texto presenta ciertos recursos y estrategias del discurso oral como la intensificación dada por la repetición de ítems léxicos:

Línea 10 del texto 3: *Estábamos muy muy cansadas.*

O bien léxico del lenguaje coloquial como en:

Línea 4 del texto 3: *Pudimos ver montones de flores*

Del mismo modo, este texto en relación al primero y el segundo, se diferencia bastante en la cohesión textual entendida ésta como “[...] *la propiedad textual por la que los textos se presentan como unidades trabadas mediante diversos mecanismos de orden gramatical, léxico, fonético y gráfico*”.⁶³ Esta cohesión del texto 3 ha sido generada por los marcadores discursivos temporales y ordenadores o bien construcciones lingüísticas que son más complejos en comparación de los utilizados en el texto 1 y 2, a continuación se citan los ítems léxicos de los tres textos:

TEXTO 1	TEXTO 2	TEXTO 3
Línea 4: después Línea 7: Luego Línea 11: Cuando Línea 12: Pero ahora Línea 14: Y otra vez Línea 15: Así que	Línea 4: Entonces Línea 10: luego Línea 11: Cuando Línea 12: Por eso	Línea 2: Tal vez Línea 4: Después Línea 8: A ese lugar. Línea 10: Entonces Línea 14: Así que Línea 15: Al siguiente día. Línea 18: Ese día. Línea 20: A propósito.

⁶³ CVC, 2015.

En cuanto a la narración como habilidad de comprensión y producción escrita en los estudiantes de EL2 del CELE-BUAP, se puede decir que se encuentra en desarrollo, observamos que la EE autora del Texto 3, posee en cierta medida un nivel más avanzado en comparación con sus compañeros. En lo que concierne al uso del aspecto gramatical perfecto y el imperfecto en sus narraciones es evidente que ellos han aprendido a utilizarlo conforme dos funciones: el aspecto perfectivo para la secuencia de acciones y el aspecto imperfectivo para las descripciones, es decir como Weinrich proponía en los planos de la narración. Finalmente, en cuanto a la cohesión textual, observamos que el uso de marcadores del discurso tanto en el texto 1 como en el texto 2 se focaliza a adverbios que se aprenden prototípicamente en el nivel A2, mientras que la EE autora del texto 3, evidencia un conocimiento pragmático avanzado en el uso de marcadores más complejos.

4.1.3. ANÁLISIS LINGÜÍSTICO Y PRAGMÁTICO DE LA NARRACIÓN CONVERSACIONAL

Hasta ahora, hemos visto una muestra del discurso escrito de los EE en el CAALE de la BUAP y también hemos comprendido en cierta medida el grado de su maestría para narrar eventos pasados en un texto escrito, pero el objeto de estudio de esta investigación es el discurso oral específicamente en el discurso narrativo conversacional, para dar cuenta de esto, recurriremos ahora a las grabaciones donde la EE autora del texto 1 ha sido registrada entablando una conversación con una EI y la DT del CAALE de la BUAP. En la tarea comunicativa registrada, el discurso de la EE presentó cuatro momentos importantes donde sus intervenciones evidenciaron su proficiencia en la competencia lingüística del género discursivo narrativo conversacional:

ETIQUETADO	ENUNCIADO
NC/BUAP-7-V2/16'09''-EE/75	Yo fui a Atlixco con mi amiga japonesa, en transporte y había un gran tráfico así que llego muy tarde y luego yo ... nos reunimos con otra amiga mexicana, ella es de Atlixco, luego comimos pollo, estaba muy llena, y cuando estaba en restaurante vino otra amiga mexicana
NC/BUAP-22-V2/18'35''-EE/90	Ella lleva [¿cómo se dice?] ... mascota, un perro, así que nosotros fuimos al cerro a dar un paseo, subimos al cerro casi dos horas, estaba muy cansada así que regresamos a casa de mi amiga y ya ¡Ah! Y ... siguiente día nosotros fuimos a Huaquechula para ver a ofrendas, en [so] frendas muy diferencia de aquí, más católico, luego comimos mole, cuando comí mole por primera vez yo no me gusto
NC/BUAP-38-V2/22'47''-EE/105	El Zócalo, vimos unas flores de Cempaxúchitl y muchas flores, ... pero casi nada porque mi amiga japonesa estaba mal, así que un poquito, siempre descansamos.
NC/BUAP-40-V2/23'12''-EE/107	Ella, Si, mareada y comí un poco mal, comida en la calle.

En ellos, se observa claramente que la EE hace uso de los tiempos lingüísticos asociados al pasado (pretérito y copretérito) y del aspecto gramatical en su narración: perfectivo e imperfectivo y los asocia a las nociones de Primer Plano y Plano de fondo

respectivamente como en el caso de NC/BUAP-7-V2/16'09''-EE/75 y NC/BUAP-22-V2/18'35''-EE/90. Estos ejemplos del corpus, no son espontáneos en el discurso de la EE, ésta lee en voz alta su texto (texto 1 del Anexo 4) tratando de no verlo mucho y de hablar de lo que se acuerda; en contraste con los ejemplos NC/BUAP-38-V2/22'47''-EE/105 y NC/BUAP-40-V2/23'12''-EE/107, que sí son enunciados espontáneos dentro de la conversación. En NC/BUAP-38-V2/22'47''-EE/105, la EE utilizó ambos aspectos gramaticales de manera espontánea, sin la ayuda de un soporte escrito, mientras que en NC/BUAP-40-V2/23'12''-EE/107, enunciado igualmente espontáneo, no pudo asociar el aspecto gramatical imperfectivo a la descripción del estado de salud de su amiga.

Por otro lado, en cuanto al desarrollo de los intercambios verbales, desde la perspectiva del análisis de la conversación, observamos que la EE interactúa con la DT y la EI no de manera totalmente confortable, pero sí demuestra que sigue la conversación e incluso es cooperativa con la EI al tratar de construir un turno de habla en la conversación, como se evidencia en los siguientes etiquetados:

ETIQUETADO	ENUNCIADO
NC/BUAP-8-V2/16'48''-EI/76	¿Y si te gustó Atlixco?, de hecho Atlixco es uno de los pueblos que, bueno, la mayoría de los turistas terminan por enamorarse porque yo igual fui hace una semana y me tocó ver la abundancia de las flores y allá es uno de los lugares donde más se venden flores, ¿no sé si te toco ver estas cosas por allá? ? y profesora
NC/BUAP-9-V2/17'16''-EE/77	Mjm ... creo que igual
NC/BUAP-10-V2/17'20''-EI/78	De hecho creo que es un parque donde con los mismos árboles o las flores que se dan allá crean figuras, ¿no sé si fuiste a ese lugar?
NC/BUAP-11-V2/17'33''-DT/79	¿En un parque?
NC/BUAP-12-V2/17'36''-EI/80	En Atlixco, es como ... un parque ... mmmm
NC/BUAP-13-V2/17'40''-EE/81	¿Zócalo no?
NC/BUAP-14-V2/17'45''-EI/82	Ajá Pero es donde venden las flores
NC/BUAP-15-V2/17'46''-DT/83	¿En los invernaderos?

Por un lado vemos cómo sin duda la EE sigue la conversación con atención: hace uso de su habilidad de comprensión de oral para comprender, y por otro lado, interactúa tratando de completar la idea de la EI, es decir de construir el turno de habla entre ella y la EI, como indica Tuson (2002) en la sección del “*Análisis de la Conversación*”. También es interesante la evidencia de cómo la EE ha adquirido el uso no semántico, sino pragmático del adverbio de negación “no”, como marcador de *duda* que se aprecia en el etiquetado NC/BUAP-13-V2/17'40''-EE/81 y de las estrategias enfatizadoras de repetición como en el siguiente ejemplo:

ETIQUETADO	ENUNCIADO
NC/BUAP-32-V2/20'53''-EI/99	No. Ah, horita me pregunto comí Atlixco tres veces comí mole, <i>siempre mole, mole mole</i> , ¿Acá cuando día de muertos, se come mole?

En cuanto a la participación de la EE durante la narración conversacional de la EI, la EE se limitó solo a asentir con la cabeza mientras la EI narraba lo que había hecho en día de muertos, evidentemente no hubo ningún turno de habla para expresar una evaluación del evento, para indicar que se seguía la conversación (expresiones como ¿y luego?) o para solicitar reformular ideas, solo pudo observarse un turno de habla para expresar sorpresa, el cual fue enunciado a través de la interjección “¡Ah!” que es un recurso lingüístico para la sorpresa usual en japonés, es decir no se enunciaron expresiones como “¿En serio? ¿A poco? ¡Órale!” porque pertenecen a recursos lingüísticos del español coloquial mexicano que la EE, al parecer, no ha adquirido aún. Sin embargo, sí utilizó solo un conector de conclusión cuando trató de terminar su narración conversacional, el cual los hispanohablantes de español utilizan en los intercambios más cotidianos como se expuso en la sección de “*marcadores del discurso en la narración conversacional*”, el marcador es “*Y ya*”, abajo se marca en cursivas

ETIQUETADO	ENUNCIADO
NC/BUAP-28-V2/20'06''-EE/95	¡Pantión! y ver los tumbas y las tumbas de México se diferencian de cada familia, pero en Japón son casi iguales, así que estaba muy sorprendida ... <i>y ya.</i>

Es necesario también mencionar que el papel de la DT fue de participante, pero sobre todo de reguladora, porque les indicó a las dos estudiantes cuando, qué preguntar y también reformuló ciertas ideas, es decir moderó las intervenciones verbales en la conversación, esto fue evidentemente por las cuestiones socioculturales implicadas en el tema de la conversación. Al terminar este análisis de la narración conversacional de la EE en el CAALE de la BUAP, se pudieron obtener las siguientes conclusiones:

1. El pretérito y el copretérito fueron empleados evidentemente, el pretérito tuvo más frecuencia de empleo que el copretérito:

ETIQUETADO DONDE SE EMPLEAN LOS TIEMPOS LINGÜÍSTICOS DE PRETÉRITO Y COPRETÉRITO	VERBOS EN PRETÉRITO	VERBOS EN COPRETÉRITO
NC/BUAP-7-V2/16'09''-EE/75	Fui, Llegó, Reunimos, Comimos Vino	Había, Estaba, Estaba
NC/BUAP-22-V2/18'35''-EE/90	Fuimos, Subimos, Regresamos, Comimos, Comí, Gustó	Estaba
NC/BUAP-26-V2/19'43''-EE/93	Fuimos	Era
NC/BUAP-28-V2/20'06''-EE/95	-	Estaba
NC/BUAP-32-V2/20'53''-EE/99	Comí, Comí	-
NC/BUAP-38-V2/22'47''-EE/105	Vimos	Estaba
NC/BUAP-40-V2/23'12''-EE/107	Comí	-
Total	16 verbos en pretérito	7 verbos en copretérito

2. Como lo afirma la Hipótesis de la Adquisición del aspecto de Andersen, la EE parece asociar los eventos con aspecto léxico de realización y actividad con el aspecto gramatical perfectivo, mientras que los eventos con aspecto léxico de estado al aspecto gramatical imperfectivo⁶⁴:

ETIQUETADO DONDE SE EMPLEAN LOS TIEMPOS LINGÜÍSTICOS DE PRETÉRITO Y COPRETÉRITO	VERBOS EN PRETÉRITO	ASPECTO LÉXICO (AL)	VERBOS EN COPRETÉRITO	ASPECTO LÉXICO (AL)
NC/BUAP-7-V2/16'09''-EE/75	Fui Llegó Reunimos Comimos (pollo) Vino	Realización Realización Realización Realización	Había Estaba	Estado Estado Estado
NC/BUAP-22-V2/18'35''-EE/90	Fuimos Subimos Regresamos Comimos (mole) Comí (mole) Gustó	Realización Realización Realización Realización Realización Estado	Estaba	Estado
NC/BUAP-26-V2/19'43''-EE/93	Fuimos	Realización	Era	Estado
NC/BUAP-28-V2/20'06''-EE/95	-	-	Estaba	Estado
NC/BUAP-32-V2/20'53''-EE/99	Comí (mole) Comí (mole)	Realización Realización	-	-
NC/BUAP-38-V2/22'47''-EE/105	Vimos	Actividad	Estaba	Estado
NC/BUAP-40-V2/23'12''-EE/107	Comí	Actividad	-	-
Totales	13 verbos de AL de Realización 1 verbos de AL de Actividad 1 verbo de AL de Estado		3 verbos de AL de Estado	

3. Del mismo modo, como lo planteaba Weinreich citado por Granda (2009), en la narración conversacional de la EE, los eventos del primer plano están en pretérito y los eventos del plano de fondo en copretérito.

ETIQUETADO Y ENUNCIADO DONDE HAY UNA NARRACIÓN	EVENTOS (E) DEL PRIMER PLANO DE LA NARRACIÓN	EVENTOS (E) DEL PLANO DE FONDO DE LA NARRACIÓN
NC/BUAP-7-V2/16'09''-EE/75 Yo fui a Atlixco con mi amiga japonesa, en transporte y había un gran tráfico así que llego muy tarde y luego yo... nos reunimos con otra amiga mexicana, ella es de Atlixco, luego comimos pollo,	E1: Fui E2: Llegó E3: Reunimos E4: Comimos E5: Vino	Simultáneo (S) S a E1: Había S a E4: Estaba S a E5: Estaba

⁶⁴ No en todas las tablas donde se presentan los verbos analizados, se han puesto los enunciados completos porque ya se han citado en tablas anteriores. Para leer el enunciado contextual de cada verbo, será necesario dirigirse al etiquetado anterior, donde se presenta el enunciado. Esta decisión ha sido tomada por cuestiones de economía y ajustes de formato. Sin embargo, se ha puesto el ajunto del evento y que pudiera afectar su aspectualidad lexical, por ejemplo, el evento *comer* es actividad pero si viene acompañado de un adjunto como *mole* o *pollo* (casos de las transcripciones) el aspecto léxico cambia a realización, puesto que el adjunto implica un punto terminal en la aspectualidad léxica del evento.

	estaba muy llena, y cuando estaba en restaurante vino otra amiga mexicana.		
NC/BUAP-22-V2/18'35''-EE/90	Elle lleva [¿cómo se dice?] ... mascota, un perro, así que nosotros fuimos al cerro a dar un paseo, subimos al cerro casi dos horas, estaba muy cansada así que regresamos a casa de mi amiga y ya ¡Ah! Y ... siguiente día nosotros fuimos a Huaquechula para ver a ofrendas, en [so] frendas muy diferencia de aquí, más católico, luego comimos mole, cuando comí mole por primera vez yo no me gusto	E1: Fuimos E2: Subimos E3: Regresamos E4: Comimos E5: Comí E6:Gustó	S a E2: Estaba

4. Los AH de la EE para narrar los eventos fueron asertivos.

ETIQUETADO Y ENUNCIADO DONDE HAY UNA NARRACIÓN		ACTOS DE HABLA ASERTIVO – NARRATIVO	
NC/BUAP-7-V2/16'09''-EE/75	Yo fui a Atlixco con mi amiga japonesa, en transporte y había un gran tráfico así que llego muy tarde y luego yo ... nos reunimos con otra amiga mexicana, ella es de Atlixco, luego comimos pollo, estaba muy llena, y cuando estaba en restaurante vino otra amiga mexicana	E1: Fui S a E1: Había E2: Llegó E3: Reunimos E4: Comimos S a E4: Estaba E5: Vino S a E5: Estaba	F [Yo, ir] F [Eso, Haber] F [Yo, llegar] F [Nosotros, reunirse] F [Nosotros, comer] F [Yo, Estar] F [Yo, venir] F [Yo, estar]
NC/BUAP-22-V2/18'35''-EE/90	Elle lleva [¿cómo se dice?] ... mascota, un perro, así que nosotros fuimos al cerro a dar un paseo, subimos al cerro casi dos horas, estaba muy cansada así que regresamos a casa de mi amiga y ya ¡Ah! Y ... siguiente día nosotros fuimos a Huaquechula para ver a ofrendas, en [so] frendas muy diferencia de aquí, más católico, luego comimos mole, cuando comí mole por primera vez yo no me gusto	E1: Fuimos E2: Subimos S a E2: Estaba E3: Regresamos E4: Comimos E5: Comí E6: Gustó	F [Nosotros, ir] F [Nosotros, ir] F [Yo, estar] F [Nosotros, regresar] F [Nosotros, comer] F [Yo, comer] F [Mole, gustar, yo]

5. En cuanto a los turnos de habla durante la narración de la EE, la EE intervino 17 turnos, la DT 14 y la EI 11, de ahí que la EE hablo por más tiempo (3'55''), la docente tuvo la palabra por (2'37'') y la EI por (1'19''). Además, de los 17 turnos de habla, la EE empleo 6 para enunciar AH de respuesta y 4 asertivos-narrativos.

ETIQUETADO DE LAS INTERVENCIONES DE LA EE	DURACIÓN DEL TURNO DE HABLA	ACTOS DE HABLA	CONTENIDO DEL TURNO DE HABLA
NC/BUAP-2-V2/15'35''-EE/70	2''	[incomprensible]	-
NC/BUAP-4-V2/15'57''-EE/72	2''	Declarativo	Respuesta

	NC/BUAP-7-V2/16'09''-EE/75	39''	Asertivo-Narrativo	Narración
	NC/BUAP-9-V2/17'16''-EE/77	4''	Asertivo	Respuesta
	NC/BUAP-13-V2/17'40''-EE/81	5''	Directivo	Pregunta para ayudar al interlocutor
	NC/BUAP-20-V2/18'14''-EE/88	3''	Asertivo	Afirmación
	NC/BUAP-22-V2/18'35''-EE/90	59''	Asertivo-Narrativo	Narración
	NC/BUAP-24-V2/19'39''-EE/92	2''	Asertivo	Respuesta
	NC/BUAP-26-V2/19'43''-EE/93	21''	Asertivo	Explicación
	NC/BUAP-28-V2/20'06''-EE/95	30''	Asertivo	Explicación
	NC/BUAP-30-V2/20'43''-EE/97	5''	Asertivo	Respuesta
	NC/BUAP-32-V2/20'53''-EE/99	23''	Directivo / Asertivo	Pregunta ecoica / Respuesta
	NC/BUAP-34-V2/21'35''-EE/101	3''	Expresivo	Interjección
	NC/BUAP-36-V2/22'33''-EE/103	2''	Expresivo	Agradecimiento
	NC/BUAP-38-V2/22'47''-EE/105	24''	Asertivo-Narrativo	Narración
	NC/BUAP-40-V2/23'12''-EE/107	11''	Asertivo-Narrativo	Narración
	NC/BUAP-42-V2/23'30''-EE/109	2''	Asertivo	Respuesta
Total	17 turnos de habla	3'55''	6 turnos de habla que fueron AH (asertivos) para responder 4 turnos de habla que fueron AH (asertivos) para narrar 2 turnos de habla que fueron AH (asertivos) para explicar 1 turno de habla que fue un AH (directivo) para ayudar al interlocutor 1 turno de habla que fue un AH (directivo) para confirmar una información 1 turno de habla que fue un AH (expresivo) para indicar que se comprendió una idea 1 turno de habla que fue un AH (expresivo) para agradecer a la EI	

6. Finalmente, los recursos lingüísticos para realizar la secuencia de los eventos en la narración conversacional fueron únicamente los siguientes:

ETIQUETADO DONDE SE EMPLEAN LOS TIEMPOS LINGÜÍSTICOS DE PRETÉRITO Y COPRETÉRITO	RECURSOS LINGÜÍSTICOS PARA REALIZAR LA SECUENCIA DE LOS EVENTOS EN LA NARRACIÓN CONVERSACIONAL
NC/BUAP-7-V2/16'09''-EE/75	Así que (locución conjuntiva causal) Luego (adverbio de tiempo) Y (conjunción copulativa) Cuando (adverbio de tiempo)
NC/BUAP-22-V2/18'35''-EE/90	Así que (locución conjuntiva causal) Así que (locución conjuntiva causal) Y ya (locución adverbial – marcador de conclusión) Y al siguiente día (locución adverbial de tiempo) Cuando (adverbio de tiempo)

De los puntos anteriores, se puede concluir que la EE se encuentra en un proceso gradual de aprendizaje muy pertinente y de acuerdo a lo que Granda (2009) y Jurado (1998) proponen. De este modo, la EE demuestra un dominio en el uso del pretérito pero no totalmente del copretérito. Del mismo modo, en la conversación se hace evidente que su habilidad de comprensión oral está muy desarrollada, pues la EE sigue con precisión la conversación. Sin embargo, a pesar de ostentar esta comprensión desarrollada del español, parece que aún es incapaz de participar más activamente, pues como hemos visto en sus turnos de habla, la EE se ha limitado a enunciar un solo tipo de AH: el

asertivo, ya sea para responder lo que se le pide o bien para narrar; además en varias intervenciones, la DT le indicó cómo participar.

4.1.4. CONCLUSIONES FINALES

En conclusión, en este apartado se han presentado el análisis de la narración escrita como el de la narración conversacional grabada de la clase de EL2 en el CAALE de la BUAP, los cuales nos han indicado que la EE ha logrado comprender en cierto grado las diferencias aspectuales que los tiempos lingüísticos pretérito y copretérito presentan, esta comprensión del aspecto gramatical se hace mucho más identificable en la narración escrita que en la narración conversacional, como hemos visto en el análisis de los textos narrativos del anexo 4. Además, el corpus del CAALE de la BUAP nos ha permitido interpretar cómo el proceso enseñanza-aprendizaje de la narración conversacional de una EE en situación de inmersión se desarrolla, esta interpretación nos ha indicado que la EE lleva un proceso de aprendizaje lingüístico pertinente, pero que a nivel socio-pragmático, la EE necesita apoyo para formalizar cómo interactuar en una conversación. Esto podría demostrar que los procesos formales de aprendizaje de una LE favorecen notablemente los contenidos lingüísticos y descuidan los contenidos socio-pragmáticos (marcadores discursivos propios de la lengua oral; gestos y posiciones corporales; conocimientos culturales, como interactuar en una conversación etc.).

4.2. LA NARRACIÓN CONVERSACIONAL EN EL CEI DE LA FES-ACATLÁN, UNAM. ANÁLISIS MICROETNOGRÁFICO: ESTRUCTURA DE LA TAREA DE APRENDIZAJE Y DE LA PARTICIPACIÓN SOCIAL

En el registro audiovisual de la clase de EL2, se observaron dos tareas comunicativas, la primera asociada a la enseñanza del pretérito y la segunda asociada a la enseñanza de los pronombres de objeto directo e indirecto; evidentemente, la tarea comunicativa que fue tomada en cuenta para los fines de este ensayo fue la primera. Esta tarea comunicativa tuvo tres fases en su realización, la primera fase “*inicio*” se llevó cabo en el etiquetado EA/UNAM-1-TC/A-V1/00’41” del anexo 5, en esta descripción se observó un actividad basada en el método audiolingual, pues se tenían que completar frases dadas conjugando correctamente el verbo en pretérito, esta actividad inicial sirvió como recapitulación a la sesión y al tema anterior: el pretérito; en la segunda fase “*desarrollo*”, descrita a partir del etiquetado EA/UNAM-3-TC/B-V1/11’45” del mismo anexo, la DT propuso una actividad en la que los estudiantes debían elegir al azar dos fichas, la primera tenía escrito un pronombre sujeto y la segunda contenía un verbo, el objetivo era conjugar correctamente el verbo según el pronombre sujeto, agregando un marcador discursivo temporal; finalmente, la última etapa “*cierre*” se describió

en el etiquetado EA/UNAM-6-TC/C-V3/03'36'', este cierre fue muy corto y la DT solo se limitó a decir que ya no se trabajaría el pretérito y a presentar el siguiente tema lingüístico.

La interacción de la clase se llevó de un modo en el que docente gestionaba los turnos de habla, los cuales fueron en su mayoría pares adyacentes del tipo *pregunta-respuesta* y *petición-aceptación*, (para pedir la participación de los estudiantes en la actividad de la fase “desarrollo”). Estos pares adyacentes estaban dirigidos del “DT al EE” (DT → EE) y en pocas ocasiones fue inversa del “EE al DT” (DT ← EE), esta última secuencia se utilizó sobre todo para solicitar alguna explicación como lo demuestran los siguientes etiquetados del anexo 6:

	ETIQUETADO	ENUNCIADO
Pares adyacentes “pregunta-respuesta” DT ← EE	NC/UNAM-13-V1/18'45''-EE6/74	Perdón, ¿qué es caerse?
	NC/UNAM-14-V1/18'47''-DT/75	Caerse mjm [dramatiza el evento caer]
Pares adyacentes “pregunta-respuesta” DT → EE	NC/UNAM-16-V1/18'52''-DT/77	[...] ¿Cuáles son los indicadores de tiempo en pretérito?
	NC/UNAM-17-V1/19'58''-EE1/78	Ayer
Pares adyacentes “solicitud y petición” DT → EE	NC/UNAM-34-V2/01'32''-DT/95	¿Quién más? [dirige la mira a un estudiante]
	NC/UNAM-35-V2/01'42''-EE4/96	Ella sintió dolor de cabeza anoche

Además, en estas interacciones, el rol docente fue de corrector de errores como lo vemos en los siguientes etiquetados del anexo 6:

ETIQUETADO	ENUNCIADO
NC/UNAM-37-V2/02'03''-EE5/98	Yo jizo
NC/UNAM-38-V2/02'08''-DT/99	Yo ...
NC/UNAM-39-V2/02'07''-EE5/101	¿Yo?
NC/UNAM-40-V2/02'09''-DT/102	“Yo” es primera persona
NC/UNAM-41-V2/02'10''-EE5/103	Mjm
NC/UNAM-42-V2/02'12''-DT/104	Entonces, yo ... HIIIICE
NC/UNAM-43-V2/02'14''-EE5/105	¿Hice?
NC/UNAM-44-V2/02'17''-DT/106	Yo HIIIICE la “ache” no suena, nada más está de adorno. La “ache” no suena, ¿yo hice ...?

Este patrón de “petición-aceptación-corrección” se mantuvo durante toda la fase de *desarrollo*, en ningún momento hubo alguna interacción verbal que modificara dicho comportamiento verbal, salvo por los pares adyacentes “pregunta-respuesta” del tipo DT ← EE.

4.2.1. ANÁLISIS MICROETNOGRÁFICO: PRÁCTICA PEDAGÓGICA

En esta sección lamentablemente no contamos con los discursos reflexivos de la DT del CEI de la FES-Acatlán, UNAM, ya que la DT no aceptó a ser entrevistada. Como hemos referido en el marco metodológico ha habido ciertas complicaciones al momento de elicitar los datos, debido al método del registro (grabación audio/visual). Sin embargo, sí se puede hacer una reflexión sobre la práctica

pedagógica de la DT. En la siguiente tabla, se presentan los componentes didácticos de la clase de EL2 obtenidos a partir de la observación:

CRITERIOS	CONTENIDOS DISCURSIVOS
Objetivos comunicativos	No hay descriptor
Objetivos lingüísticos	El objetivo de la primera tarea comunicativa fue sistematizar la conjugación del pretérito.
Objetivos socioculturales	No hay descriptor.
Enfoque o metodología	Método audiolingual
Desarrollo de las actividades	Revisión de la tarea. Ejercicio oral de conjugación.
Material utilizado	Copias para realizar los ejercicios estructurales. Tarjetas que contienen verbos y sujetos personales para practicar la conjugación en pretérito.
Evaluación	Corrección recurrente de verbos mal conjugados.
Trabajo personal	No hay descriptor

En la clase de EL2 del CEI, no se trabajó desde el enfoque comunicativo, sino más bien se emplearon actividades propias del método audiolingual. Éste método se basa en la lingüística estructural, el análisis contrastivo de lenguas y el conductismo, pretendiendo desarrollar una LE a través del aprendizaje sistemático de estructuras lingüísticas. La clase de LE prototípica de este método muestra la siguiente secuencia:

1. “En primer lugar, los estudiantes escuchan un diálogo modelo, que sirve para contextualizar las estructuras que se introducen en la lección, e ilustrar las situaciones en que pueden usarse. El diálogo se repite, se memoriza y luego es representado por los aprendientes, insistiendo sobre todo en la pronunciación y la entonación.
2. Se seleccionan las estructuras del diálogo y se repiten. Dichas estructuras gramaticales quedan recogidas en tablas de sustitución, donde aparecen los diferentes elementos pertenecientes al mismo paradigma que pueden conformar una determinada estructura lingüística [...].
3. Tras crear la tabla de sustitución, se realizan ejercicios diversos de tipo estructural. Los ejercicios estructurales, como son los de repetición, de huecos, de transformación, están basados en la idea de que el aprendizaje de una lengua consiste en identificar, adquirir e interiorizar sus estructuras a base de repetirlas”⁶⁵.

La clase del CEI de la FES-Acatlán no mostró las dos primeras fases que el método audiolingual emplea, pues como puede observarse en el etiquetado siguiente, esta actividad fue un cierre del tema del pretérito, de ahí que en la tarea comunicativa observamos únicamente la tercera fase, donde hubo dos actividades, la primera fue “llenar huecos” y la segunda “transformación y repetición”:

ETIQUETADO	ENUNCIADO
NC/UNAM-4-V1/12'25''-DT/65	[...] Y ya vimos también cómo formar el pasado con verbos que son propiamente irregulares. Ya vimos todo el pasado. Vamos a hacer ahora un ejercicio, vamos hacer un último ejercicio para terminar con el tema del pretérito mmmm porque vamos a pasar a otra cosa. Bueno para esto vamos a hacer una actividad [...]

⁶⁵ CVC, 2016.

A pesar de que este método es empleado en esta clase, no podemos afirmar que la DT lo aplique en todas las sesiones, además algo muy relevante del enfoque comunicativo es que permite en cierta medida ser ecléctico en la presentación de actividades, pues como el nombre lo dice no es un método, sino un enfoque que da prioridad a la comunicación.

En lo que respecta a la interacción EE-DT ha de notarse que la docente parece no propiciar un ambiente de trabajo donde los estudiantes se sientan confiados en participar, lo anterior debido a las constantes correcciones que la DT emite y a su actitud estricta. Prueba de ello es el siguiente etiquetado donde de forma irónica la DT hace notar la llegada tardía del EE5:

ETIQUETADO	ENUNCIADO
NC/UNAM-2-V1/12'23''-DT/63	Buenos días
NC/UNAM-4-V1/12'25''-DT/65	[...] Buenas tardes casi, diez veinticinco [...]

Del mismo modo, otro etiquetado que demuestra la poca disposición estudiantil a participar a causa de la actitud docente, es éste donde después de haberse comenzado la actividad oral, la DT pregunta a la clase a quien le gustaría continuar, el silencio se hace presente y ella enfadada entrega a cada estudiante dos fichas, impidiéndoles elegir las libremente, al menos en la primera ronda de la actividad:

ETIQUETADO	ENUNCIADO
NC/UNAM-32-V2/01'05''-DT/93	Nadie quiere yo los escojo [...] entonces tienen su persona y estamos esperando su oración.

También podríamos decir que los estudiantes no se sienten listos para conjugar espontáneamente de ahí su falta de participación. Sin embargo, el enfoque comunicativo dicta que el error

“[Es] un elemento activo y necesario en el proceso de aprendizaje, lo cual ha provocado un cambio de actitud respecto a la corrección sistemática que caracterizaba a los primeros métodos. En la actualidad, el error se concibe como una manifestación de la interlengua; se aboga por una mayor tolerancia a su presencia; se le da un tratamiento selectivo, con arreglo a los diferentes criterios, y se intenta estimular la autocorrección por parte del mismo aprendiente como una manera de potenciar su autonomía”⁶⁶.

Por lo tanto no debe sancionarse sistemáticamente, pensemos qué pasaría si la DT no penalizara tan recurrentemente los errores, sin duda los estudiantes no tendrían esa actitud poco participativa, pues el estrés no sería tan alto, solo habría el estrés que les causaría su proficiencia de principiantes en EL2 y no el de ser sistemáticamente corregidos. Prueba de ello, es el comportamiento estresante de la EE1 descrito en los siguientes etiquetados, donde se pudo observar a la EE1 con una angustia innecesaria:

⁶⁶ Ídem

ETIQUETADO	ENUNCIADO	COMENTARIOS
NC/UNAM-25-V2/00'20''-EE/86	Tu em ... te dormiste	La EEI participa se observa un poco angustiada (dirige sus manos al cuello, observa el techo y finalmente se decide por tomar una ficha). Cuando enuncia su oración, las expresiones faciales de la EEI son de duda.
NC/UNAM-26-V2/00'25''-DT/87	¿Tú?	
NC/UNAM-27-V2/00'27''-EE1/88	¿Tu dormiste o te dormiste?	
NC/UNAM-28-V2/00'29''-DT/89	Tú TE dormiste	
NC/UNAM-29-V2/00'30''-EE1/90	Tú te dormiste... ¿muy tarde?	
NC/UNAM-30-V2/00'38''-DT/91	Ajá exacto, Tú te dormiste muy tarde ayer mjm muy bien, ahora pueden escoger de allá, si quieren [...] Escogen su persona ... Nadie quiere escoger, yo la escojo	

En conclusión, la clase del CEI de la FES-Acatlán promovió un aprendizaje oracional de la narración basado en el método audiolingual, en ningún momento se les permitió a los estudiantes generar un discurso oral o escrito como producto final de la unidad, es decir lo que se propició en esta clase fue un aprendizaje meramente de conocimientos lingüísticos y no de habilidades discursivas. Además, se descuidaron categorías socioafectivas en el aula de EL2, lo que ha provocado un ambiente de trabajo tenso y poco participativo.

4.2.2. ANÁLISIS LINGÜÍSTICO Y PRAGMÁTICO DE LA NARRACIÓN CONVERSACIONAL

En el registro audiovisual de la clase de EL2 de la FES-Acatlán, UNAM no hubo en ningún momento un discurso narrativo ya sea textual o conversacional por parte de los estudiantes, solo hubo enunciados controlados donde se empleaban marcadores temporales (adverbios temporales y locuciones adverbiales temporales), verbos pronominales conjugados en pretérito y verbos también conjugados en pretérito y que presentaban alternancias morfofonológicas en dicho paradigma. Sin embargo y a pesar de que no hubieron discursos narrativos, el material audiovisual es indudablemente relevante para nuestro estudio porque valida una hipótesis propuesta del actual proyecto: la enseñanza de la narración de eventos pasados, género discursivo que exige el empleo del pretérito y el copretérito, se limita al nivel de la oración y descuida el nivel discursivo. Además pudimos notar que la narración se ve encasillada a una actividad oral totalmente controlada y para nada libre. En las siguientes líneas haremos un análisis de esta enseñanza oracional de la narración en el CEI de la FES-Acatlán.

Como explicaban Hernández (1995), Roca Marín (2005), Granda (2009), Lorente Muñoz (2011) y Sánchez Castro (2012), la didáctica y las prácticas docentes actuales siguen favoreciendo un enfoque oracional de la enseñanza de la narración, en este enfoque se ha determinado que ciertos adverbios y locuciones adverbiales temporales se asocian particularmente con el aspecto perfectivo del pretérito y otros con el aspecto imperfectivo, esto hace suponer que son en realidad el adverbio o la locución adverbial temporal los que determinan el empleo del pretérito o el copretérito. La DT del CEI de la FES-Acatlán en varias de sus intervenciones afirmó dicha suposición:

ETIQUETADO	ENUNCIADO
NC/UNAM-16-V1/18'52''-DT/77	Vas caminando y de repente [...] te caes. ¿Todo lo demás está claro: peinarse, sentarse, dormirse, bañarse, levantarse y caerse? Mjm Bueno aquí tenemos las personas, por ejemplo, yo escojo una persona, la persona que yo quiera y hago una oración, pero no voy a hablar, puedo decir “yo” tenemos que usar tiempo pasado, “Yo me dormí ayer a las once de la noche” mjm, <i>entonces, escogemos una persona, escogemos un verbo, escogemos un indicador de tiempo, escogemos un indicador de tiempo y hacemos una oración. ¿Cuáles son los indicadores de tiempo en pretérito? Díganme rápidamente.</i>
NC/UNAM-18-V1/20'00''-DT/79	Los indicadores de tiempo: ayer
NC/UNAM-20-V1/20'06''-DT/81	La semana pasada
NC/UNAM-22-V1/20'10''-DT/83	Ajá muy bien, la semana pasada , aquí podemos cambiar el mes pasado, podemos cambiar “el año pasado” [...]
NC/UNAM-24-V1/20'24''-DT/85	Ajá muy bien, anoche, antier, el sábado pasado, lo que queremos. Bueno entonces quien quiere empezar. Yo ya hice la mía: Ayer yo me dormí muy tarde. ¿Quién quiere empezar? Yo ya empecé quien quiere seguir [...] Escogen su persona, su verbo, su indicador de tiempo y su oración.
NC/UNAM-103-V2/08'06''-DT/163	Pero en pretérito [...] no está mal la oración si dice, yo tenía un coche muy fino el año pasado, la oración está bien, pero ahora estamos practicando pretérito... Entonces YO tuve, yo tuve un coche muy bonito, el año pasado, yo tuve un coche muy bonito el año pasado, generalmente, <i>cuando tenemos estos indicadores de tiempo hay que poner pretérito ¿mjm? Hay que poner pretérito</i> , bueno EE6, otra oración, puedes hacer otra oración con el verbo que quieras.

Si observamos bien, en el último etiquetado y en los posteriores a este (más abajo citados), la DT trata de explicar al EE5 que el empleo del copretérito por el pretérito en la oración (1) es correcto, pero insiste en que el indicador de tiempo es el que determina el aspecto gramatical:

(1) Yo tenía un coche hace dos años

ETIQUETADO	ENUNCIADO
NC/UNAM-100-V2/07'54''-EE5/160	Un coche ... dos años pasados
NC/UNAM-101-V2/08'02''-DT/161	Entonces, a ver otra vez, EE5, YO
NC/UNAM-102-V2/08'05''-EE5/162	Tenía
NC/UNAM-103-V2/08'06''-DT/163	Pero en pretérito [...] no está mal la oración si dices, yo tenía un coche muy fino el año pasado, la oración está bien, pero ahora estamos practicando pretérito... Entonces YOOO tuve, yo tuve un coche muy bonito, el año pasado, yo tuve un coche muy bonito el año pasado, generalmente, <i>cuando tenemos estos indicadores de tiempo hay que poner pretérito ¿mjm? Hay que poner pretérito</i> , bueno EE6, otra oración, puedes hacer otra oración con el verbo que quieras.

Con este excelente ejemplo, podemos notar que el EE5, gracias a su inmersión lingüística en México ha adquirido la conjugación del verbo *tener* en copretérito, pero para él tanto el paradigma *tenía* como *tuvo* son formas que se emplean en el pasado y no logra ver la diferencia aspectual. Este conflicto de la elección del copretérito en vez del pretérito hace notar que ambos tiempos lingüísticos no se diferencian para muchos extranjeros, porque ellos los asocian simplemente a eventos pasados; además, una explicación como la que la DT enuncia no resuelve la incomprensión aspectual entre pretérito y copretérito.

En cuanto al proceso enseñanza-aprendizaje de habilidades discursivas, en la actividad propuesta por la DT que tenía como objetivo sistematizar el paradigma de pretérito con verbos que

tenían alternancias morfofonológicas, no se propicia la elaboración de un texto narrativo trabado, ni mucho menos de la participación en una narración conversacional. Van Patten (1996) afirmaba que solo un manejo del input bien estructurado basado en el sentido antes que la forma, podría propiciar un aprendizaje de una estructura lingüística. De ahí que sería más significativo para el aprendizaje del estudiante, saber que el pretérito indica eventos pasados con límites temporales determinados que saber enunciar conjugación perfecta: es obvio que el estudiante al tener la necesidad de indicar eventos pasados buscaría la forma precisa.

Por otra parte, el desconocimiento de ciertas categorías lingüísticas puede generar explicaciones poco significativas para el estudiante de una LE, obsérvense los siguientes etiquetados

ETIQUETADO	ENUNCIADO
NC/UNAM-130-V3/02'11''-EE3/200	Ello supo en español hacer uno año
NC/UNAM-131-V3/02'23''-DT/201	Él ...
NC/UNAM-132-V3/02'25''-EE3/202	Supo ...
NC/UNAM-133-V3/02'28''-DT/203	Mmmmmm ... él supo no queda muy bien la oración, diríamos mejor, él aprendió español, el aprendió español el año pasado mjm
NC/UNAM-134-V3/02'48''-EE3/204	Él ... Mjm
NC/UNAM-135-V3/02'49''-DT/205	Puedes decir mi esposo aprendió español el año pasado
NC/UNAM-136-V3/02'55''-EE3/206	Mjm sí

En ellos apreciamos que la DT solo se remite a corregir y cambiar el verbo *saber* por *aprender* en la oración del EE3:

ETIQUETADO	ENUNCIADO
NC/UNAM-130-V3/02'11''-EE3/200	Ello supo en español hacer uno año

Evidentemente como hablantes nativos sabemos que la oración adecuada es: “*él aprendió español hace un año*”, pero si nos damos cuenta, el empleo incorrecto tiene también que ver con la semántica del verbo conjugado en pasado (asociación del aspecto léxico y gramatical) porque en presente de indicativo sí podemos decir las siguientes dos oraciones:

(2) Él sabe español

(3) Él aprende español

Pero en pretérito, la oración (5) parece más adecuada que (4):

(4) Él supo español

(5) Él aprendió español

Este conocimiento formal, el de la semántica léxica, permitiría hacer una corrección explicativa adecuada, en vez de una simple corrección. Es decir, por un lado sabemos que el verbo no es el correcto, simplemente porque los significados son diferentes y la EE3 pudo inferir que se

trataran de sinónimos, pero por otro lado también nos parece incorrecto a causa del aspecto léxico de cada verbo (el verbo *saber* posee un aspecto léxico de estado, mientras que *aprender* es una actividad) y enunciar (4) con el aspecto perfectivo implicaría que un momento determinado anterior al momento de la enunciación, la capacidad de comunicarse en español se tuvo y se perdió, algo que resultaría pragmáticamente menos adecuado porque el conocimiento de un idioma no se pierde tan bruscamente – a menos claro que se trate de una afasia –, valdría la pena preguntarse entonces ¿por cuánto tiempo él supo español? ¿Dos minutos, un mes, un año? De esta forma resulta interesante pensar que si la DT comprendiera el enfoque semántico de la enseñanza de la narración expuesto en el capítulo de antecedentes, la confusión le podría ser más clara, estaría más cómoda dando una explicación a la EE3 y sabría que en una fase más avanzada de la interlengua de los estudiantes, los verbos de aspecto léxico con aspecto perfectivo podrían asociarse.

En las líneas anteriores se ha evidenciado cómo el discurso y la práctica pedagógica de la DT del CEI de la FES-Acatlán, UNAM promueve una enseñanza de la narración a partir de la oración, enseñando que los adverbios y locuciones adverbiales temporales son las que determinan el aspecto gramatical de los verbos, prueba de ello fue la actividad en la etapa del desarrollo. De esta actividad, se han recuperado en la tabla de abajo todas las intervenciones de los estudiantes donde se enunciaron oraciones que empleaban un verbo conjugado en pretérito (pronominal o con alternancias morfofonológicas) y un adverbio o locución adverbial temporal:

ETIQUETADO DE ENUNCIADOS DONDE SE EMPLEAN LOS TIEMPOS LINGÜÍSTICOS DE PRETÉRITO Y COPRETÉRITO	
NC/UNAM-25-V2/00'20''-EE1/86	Tu em ... te dormiste
NC/UNAM-33-V2/01'26''-EE3/94	[incomprensible] Fue a muse ayer
NC/UNAM-35-V2/01'42''-EE4/96	Ella sintió dolor de cabeza anoche
NC/UNAM-37-V2/02'03''-EE5/98	Yo jizo
NC/UNAM-47-V2/02'41''-EE1/108	Nosotros estuvimos eh ... la semana eh ... el fin de semana pasado en Taxco.
NC/UNAM-59-V2/03'50''-EE6/120	Él postó
NC/UNAM-79-V2/05'46''-EE2/140	Tú te caíste eh ... Ayer mmmmm
NC/UNAM-85-V2/06'34''-EE4/146	Ella ... me ... dio ... un regalo porque ... ayer es mi cumpleaños
NC/UNAM-87-V2/06'50''-EE4/148	Ah, ayer fue mi cumpleaños
NC/UNAM-97-V2/07'39''-EE3/158	Levantó muy tarde eos domingo pasado
NC/UNAM-102-V2/08'05''-EE5/162	Tenía
NC/UNAM-109-V3/00'24''-EE2/169	Yo me bañé ayer anoche o ¿"d'anoche"?
NC/UNAM-124-V3/01'34''-EE4/185	Quiso estar solamente hace dos días
NC/UNAM-130-V3/02'11''-EE3/200	Ello supo en español hacer uno año
NC/UNAM-142-V3/03'09''-EE5/212	Yo me levanté temprano ayer

Con estos datos, observamos el empleo de 13 verbos diferentes, 12 estuvieron conjugados en pretérito y solo uno en copretérito, evidentemente porque la actividad propuesta por la DT era la sistematización de verbos en pretérito. Recordemos que el empleo del verbo conjugado en copretérito se debió a la incomprensión que el EE5 tenía sobre el aspecto gramatical:

ETIQUETADO DONDE SE EMPLEAN LOS TIEMPOS LINGÜÍSTICOS DE PRETÉRITO Y COPRETÉRITO	VERBOS EN PRETÉRITO	VERBOS EN COPRETÉRITO
NC/UNAM-25-V2/00'20''-EE1/86	Dormiste	-
NC/UNAM-33-V2/01'26''-EE3/94	Fue	-
NC/UNAM-35-V2/01'42''-EE4/96	Sintió	-
NC/UNAM-37-V2/02'03''-EE5/98	Hizo	-
NC/UNAM-47-V2/02'41''-EE1/108	Estuvimos	-
NC/UNAM-59-V2/03'50''-EE6/120	Pudo	-
NC/UNAM-79-V2/05'46''-EE2/140	Te caíste	-
NC/UNAM-85-V2/06'34''-EE4/146	Dio	-
NC/UNAM-87-V2/06'50''-EE4/148	Fue	-
NC/UNAM-97-V2/07'39''-EE3/158	Se levantó	-
NC/UNAM-102-V2/08'05''-EE5/162	-	Tenía
NC/UNAM-109-V3/00'24''-EE2/169	Me bañé	-
NC/UNAM-124-V3/01'34''-EE4/185	Quiso	-
NC/UNAM-130-V3/02'11''-EE3/200	Supo	-
NC/UNAM-142-V3/03'09''-EE5/212	Me levanté	-
Total:	12 verbos diferentes conjugados en pretérito	1 verbo conjugado en copretérito

Del mismo modo y al contrario de lo que en la *hipótesis de la adquisición del aspecto* se explicaba, en la actividad observamos que se están empleado 6 de los 13 verbos de aspecto léxico de estado con el aspecto gramatical perfectivo; sin duda esto es posible, pero según la propuesta de Andersen (1986), Jurado (1998) y Granda (2009) esta asociación se presentaría en niveles más avanzados de la narración. En la tarea comunicativa registrada del CEI observamos que los EE poseen un nivel básico del dominio del EL2, en este estado de su interlingua, es recomendable que los eventos de aspecto léxico de *estado* se presenten asociados al aspecto *imperfectivo*. En la tabla siguiente puede apreciarse el aspecto léxico de cada evento asociado al aspecto gramatical perfectivo:

ETIQUETADO DONDE SE EMPLEAN LOS TIEMPOS LINGÜÍSTICOS DE PRETÉRITO Y COPRETÉRITO	VERBOS EN PRETÉRITO (ASPECTO PERFECTIVO)	ASPECTO LÉXICO (AL)	VERBOS EN COPRETÉRITO (ASPECTO IMPERFECTIVO)	ASPECTO LÉXICO (AL)
NC/UNAM-25-V2/00'20''-EE1/86	Dormiste	Actividad	-	-
NC/UNAM-33-V2/01'26''-EE3/94	Fue	Realización	-	-
NC/UNAM-35-V2/01'42''-EE4/96	Sintió	Estado	-	-
NC/UNAM-37-V2/02'03''-EE5/98	Hizo	Actividad	-	-
NC/UNAM-47-V2/02'41''-EE1/108	Estuvimos	Estado	-	-
NC/UNAM-59-V2/03'50''-EE6/120	Pudo	Estado	-	-
NC/UNAM-79-V2/05'46''-EE2/140	Te caíste	Logro	-	-
NC/UNAM-85-V2/06'34''-EE4/146	Dio	Realización	-	-
NC/UNAM-87-V2/06'50''-EE4/148	Fue	Estado	-	-
NC/UNAM-97-V2/07'39''-EE3/158	Se levantó	Logro	-	-
NC/UNAM-102-V2/08'05''-EE5/162	-	-	Tenía	Estado
NC/UNAM-109-V3/00'24''-EE2/169	Me bañé	Actividad	-	-

NC/UNAM-124-V3/01'34''-EE4/185	Quiso	Estado	-	-
NC/UNAM-130-V3/02'11''-EE3/200	Supo	Estado	-	-
NC/UNAM-142-V3/03'09''-EE5/212	Me levanté	Logro	-	-
Total	6 eventos con aspecto léxico de estado, asociados al aspecto gramatical perfectivo. 2 eventos con aspecto léxico de actividad, asociados al aspecto gramatical perfectivo. 2 eventos con aspecto léxico de realización, asociados al aspecto gramatical perfectivo. 2 eventos con aspecto léxico de logro, asociados al aspecto gramatical perfectivo.		1 evento con aspecto léxico de estado, asociado al aspecto gramatical imperfectivo.	

Lo anterior se debe a que la actividad está focalizada en la forma y no en el sentido, es decir está enfocada en la sistematización de la conjugación de verbos con alternancias morfofonológicas en pretérito y no en la comprensión aspectual perfectiva propia del primer plano en un discurso narrativo. De tal suerte que en esta interacción no se puede evaluar una competencia pragmática del discurso narrativo (oral o escrito), porque no existe un texto o conversación narrativos, solo observamos – como se ha descrito más arriba – una interacción de pares adyacentes del tipo *petición-aceptación* y *pregunta-respuesta*, integrada por 143⁶⁷ intervenciones, de las cuales fueron:

- 72 para la DT
- 07 para el EE1
- 14 para el EE2
- 08 para el EE3
- 09 para el EE 4
- 14 para el EE5
- 15 para el EE6

La mitad de estas intervenciones fueron hechas por la DT y la otra mitad de dividió entre los seis EE. Finalmente, encontramos en estos datos los siguientes y únicos marcadores temporales (adverbios temporales y locuciones adverbiales temporales):

ETIQUETADO DONDE SE EMPLEAN LOS TIEMPOS LINGÜÍSTICOS DE PRETÉRITO Y COPRETÉRITO	MARCADORES DISCURSIVOS (ADVERBIOS TEMPORALES Y LOCUCIONES ADVERBIALES TEMPORALES)
NC/UNAM-25-V2/00'20''-EE1/86	-
NC/UNAM-33-V2/01'26''-EE3/94	Ayer
NC/UNAM-35-V2/01'42''-EE4/96	Anoche

⁶⁷ Tres turnos fueron una interjección dicha por la mayor parte de los alumnos y uno, fue una intervención del practicante.

NC/UNAM-37-V2/02'03''-EE5/98	-
NC/UNAM-47-V2/02'41''-EE1/108	La semana /el fin de semana pasado
NC/UNAM-59-V2/03'50''-EE6/120	-
NC/UNAM-79-V2/05'46''-EE2/140	Ayer
NC/UNAM-85-V2/06'34''-EE4/146	Ayer
NC/UNAM-87-V2/06'50''-EE4/148	Ayer
NC/UNAM-97-V2/07'39''-EE3/158	El domingo pasado
NC/UNAM-102-V2/08'05''-EE5/162	-
NC/UNAM-109-V3/00'24''-EE2/169	Ayer (en la) anoche
NC/UNAM-124-V3/01'34''-EE4/185	Hace dos días
NC/UNAM-130-V3/02'11''-EE3/200	Hace un año
NC/UNAM-142-V3/03'09''-EE5/212	Ayer

Como ya se había mencionado, los marcadores discursivos temporales empleados en la tarea de aprendizaje registrada son los que los manuales de ELE recomiendan utilizar cuando se conjugan verbos en pretérito (ayer, anoche, la semana pasada, el mes pasado, etc.), pero como hemos visto esto adverbios o locuciones no son las que determinan el aspecto gramatical, pues son solo adjuntos al evento, esto se pudo demostrar en la sección de “*marcadores del discurso en la Narración Conversacional*” de este trabajo, donde se vio que ni siquiera aparecen empleados en las narraciones elicidadas, muy a pesar de la insistencia de los manuales.

4.2.3. CONCLUSIONES FINALES

En esta sección se han analizado tanto la tarea de aprendizaje como la participación social de la clase de EL2 registrada en el CEI de la FES-Acatlán, UNAM. Hemos visto que esta tarea comunicativa se dividió en tres fases, la más relevante para nuestro estudio fue la fase de *desarrollo*, en ella se observó la actividad de sistematización de los verbos en pretérito con alternancias morfofonológicas empleando ciertos marcadores discursivos temporales, esto nos permitió determinar que el proceso enseñanza-aprendizaje de la habilidad narrativa de eventos pasados está basada en un enfoque oracional. Del mismo modo, el método que se empleó para esta enseñanza, fue el audiolingual, método que da prioridad a la forma y no el sentido, esto generó que los errores en la estructura lingüística (conjugación correcta de los verbos en pretérito) se penalizaran categóricamente y no hubiera explicaciones más significativas para los EE. Asimismo, el método audiolingual propició una interacción basada en pares adyacentes del tipo *petición-aceptación* (para solicitar participar a los estudiantes en la actividad) y *pregunta-respuesta* (para resolver dudas de vocabulario), dicho comportamiento verbal se presentó durante toda la secuencia de la tarea comunicativa registrada.

En cuanto a la habilidad narrativa de los EE, no pudimos hacer un análisis como el llevado a cabo en el CAALE, porque en el CEI no hubo discursos donde se relataran eventos pasados ni de forma escrita ni oral. Sin embargo, con esta actividad se pudo apreciar lo siguiente:

1. Los EE no comprenden aún la diferencia aspectual entre el pretérito y el copretérito, como lo demuestra el EE5 que confunde estos tiempos.
2. La actividad analizada favorece únicamente la conjugación y la asociación de marcadores discursivo temporales con los paradigmas de ciertos verbos en pretérito.
3. La sistematización de los verbos con alternancias morfofonológicas no está dominada.
4. La enseñanza gradual del aspecto gramatical no está siendo considerada como lo sugiere la hipótesis del aspecto, ya que los la mitad de los verbos propuestos en la actividad fueron estativos en cuanto a su aspecto léxico se refiere.
5. El empleo de ciertos marcadores discursivos temporales está obligado para describir eventos pasados conjugados en pretérito, lo que es erróneo según el análisis hecho en este estudio.

Con este resumen se concluye el análisis de la clase de EL2 del CEI de la FES-Acatlán, UNAM y se apoyan nuestras hipótesis iniciales sobre el proceso enseñanza-aprendizaje de la habilidad narrativa conversacional.

4.3. LA NARRACIÓN CONVERSACIONAL EN EL CIDEL DE LA UIA, CAMPUS PUEBLA. ANÁLISIS MICROETNOGRÁFICO: LA ESTRUCTURA DE LA TAREA DE APRENDIZAJE Y DE LA PARTICIPACIÓN SOCIAL

La clase registrada solamente en audio en el CIDEL de la UIA-Puebla presentó una sola tarea comunicativa con tres secciones: la fase de *inicio* ubicada en el etiquetado EA/UIA-1-TC/A-Audio/00'00'', del anexo 7, vemos que el docente lleva a cabo una actividad para *romper el hielo*, éste presenta un poema de su autoría y pide a sus estudiantes un análisis del mismo, en esta primera fase el DT relata un anécdota sobre su amiga antropóloga y los disfemismos en español de México. En la fase de *desarrollo*, etiquetada como EA/UIA-5-TC/B-Audio/17'40'' del mismo anexo, el docente retoma el tema inconcluso de la última clase *el empleo de la oración subordinada adverbial condicional* (oración hipotética que emplea en la oración subordinada el pretérito del modo subjuntivo y en la principal, el pospretérito del modo indicativo) utilizando dos cuentos del autor uruguayo Eduardo Galeano, una canción de Joan Manuel Serrat llamada "*llegar a viejo*" y un texto metalingüístico en inglés sobre la oración subordinada adverbial condicional en español, en esta fase hubo cinco momentos en los que tanto el DT como los EE relataron anécdotas o describieron eventos pasados totalmente espontáneos. En la última etapa, el *cierre* etiquetada en el anexo 7 como EA/UIA-

15-TC/C-Audio/1'38'17'', el DT finalizó la tarea comunicativa pero no como conclusión de las acciones anteriores, sino debido a que el tiempo de clase se había acabado, en esta sección se habló brevemente de patronímicos.

De este modo, se puede notar que en la clase del CIDEL de la UIA-Puebla, no se tuvo como objetivo comunicativo la enseñanza-aprendizaje de la habilidad narrativa ya sea escrita o conversacional; ni mucho menos un objetivo lingüístico como el empleo del pretérito o copretérito. Sin embargo, en este registro las narraciones y empleos de estos tiempos lingüísticos aparecieron espontáneamente en la conversación, de ahí la decisión de analizar las intervenciones donde nuestro objeto de estudio se hacía presente.

En cuanto a la interacción entre los EE y el DT, ésta se llevó a cabo de manera horizontal, es decir el DT no demostró en ningún momento un comportamiento en el que través de la corrección, él tuviera una posición *superior* o *privilegiada* en el contexto de la clase; al contrario, gracias a los relatos de anécdotas personales, el DT del CIDEL propiciaba una interacción verbal menos ritualizada e institucionalizada, al contrario del caso del CEI de la FES-Acatlán. Obsérvense los siguientes dos ejemplos tomados del anexo 8:

ETIQUETADO	ENUNCIADO
NC/UNAM-2-audio/14'03''-DT/131	Se me viene a la memoria una anécdota, de la gringa esta antropóloga, una norteamericana, muy inteligente ... eh ... mmm estaba en una mesa con su novio el que ahora es su marido, de vez en vez, regresa a Puebla y nos tomamos un café, me acuerdo mucho de ese ... ese .. esa anécdota, porque es un clarísimo ejemplo de lo que no se debe hacer o no se debe decir, aunque no sea muy fuerte, ¿recuerdan esa anécdota? Ya se las conté que estaba el ahora marido, la mamá, el papá del marido y los sobrinos de él.
NC/UNAM-35-audio/24'36''-DT/292	Entonces iba yo con la mamá y la bebé, ¿no? Era mi amiga y yo, la gente empezaba a hablar porque yo llevaba el carrito, era su bebé, tenía a su marido, a veces iba con ella para ...

En ellos, el DT del CIDEL hace públicas experiencias privadas a través del género discursivo primario: la narración conversacional con el fin de reflexionar sobre la cultura. Esta exposición de la privacidad del DT no está normada en la tarea de aprendizaje, es decir no está prescrita en los contenidos programáticos ni en la metodología empleada, simplemente surge de la intención y decisión propia del DT de compartir experiencias personales con sus EE, gracias a este tipo de interacción caracterizada por lo fortuito, Erickson (1993: 339) pudo afirmar que

“Los profesores y los estudiantes están inmiscuidos en la praxis, improvisando variaciones situacionales que se dan en el seno y alrededor del material temático prescrito socioculturalmente y descubriendo a veces, en ese proceso de improvisación, nuevas posibilidades de aprendizaje y para la vida social”.

Ciertamente en esta interacción de la clase del CIDEL de la UIA-Puebla, los relatos del DT proveen en los estudiantes nuevas posibilidades para la experiencia social y el aprendizaje. Por una

parte, evidenciamos que el DT incita a la reflexión de la interpretación del otro (interculturalidad) a través de anécdotas – posibilidades para la experiencia social – y por otra, visto que la clase del CIDEL es precisamente un taller de perfeccionamiento lingüístico, el proceso enseñanza-aprendizaje de la habilidad comunicativa en español se ve beneficiada – posibilidades para el aprendizaje. En el siguiente etiquetado se observa sin duda una interacción donde a través de la anécdota se fomenta la reflexión cultural y la competencia comunicativa:

ETIQUETADO	ENUNCIADO
NC/UIA-28-audio/24'32''-DT/285	A las europeas no les gusta que les abran la puerta.
NC/UIA-29-audio/24'32''-EE3/286	A las brasileñas no
NC/UIA-30-audio/24'32''-EE1/287	Claro que sí
NC/UIA-31-audio/24'33''-DT/288	Se sienten eh ...
NC/UIA-32-audio/24'34''-EE1/289	A mí me gusta mucho
NC/UIA-33-audio/24'35''-DT/290	¿Sí?
NC/UIA-34-audio/24'36''-EE1/291	Sí
NC/UIA-35-audio/24'36''-DT/292	Entonces iba yo con la mamá y la bebé, ¿no? Era mi amiga y yo, la gente empezaba a hablar porque yo llevaba el carrito, era su bebé, tenía a su marido, a veces iba con ella para ...
NC/UIA-36-audio/24'52''-EE3/293	Si entiendo pero ...
NC/UIA-37-audio/24'53''-DT/293	Pero era mal visto en su cultura que yo empujara el carrito de la bebé.
NC/UIA-38-audio/24'57''-EE1/295	¿No le gustaba?
NC/UIA-39-audio/24'58''-DT/296	No, bueno yo insistía en que ...
NC/UIA-40-audio/25'01''-EE1/297	¿Pero quería que sea ella?
NC/UIA-41-audio/25'02''-DT/298	Igual me dejaba hacer ¿no? Simplemente ... pero no les gusta mucho a las europeas ni que les ...
NC/UIA-42-audio/25'07''-EE3/299	No, una vez, ves que tengo la amiga que ya platicué de Finlandia ¿no?
NC/UIA-43-audio/25'12''-EE1/300	¿De qué? ¿de Finlandia?
NC/UIA-44-audio/25'14''-EE3/301	Y el Mexicano ... ajá ... abrió la puerta y ella cerró la puerta y dijo "Tengo manos"
NC/UIA-45-audio/25'16''-EE1/302	¡Ah! [risas]

En esta extracto de la tarea comunicativa, observamos dos anécdotas: la primera es la continuación del relato iniciado anteriormente por el DT, etiquetado como NC/UIA-35-audio/24'36''-DT/292; la segunda es la que el EE3 cuenta en sus dos últimas intervenciones NC/UIA-42-audio/25'07''-EE3/299 y NC/UIA-44-audio/25'14''-EE3/301. El resto de las intervenciones muestran AH asertivos o directivos para dar opiniones, expresar el desacuerdo o solicitar información contextual, estos AH fueron enunciados tanto por el DT como por la EE1. Dichas anécdotas están relacionadas a un comportamiento cultural: *abrirle la puerta a una mujer*. Como vemos en estos ejemplos, la narración en la conversación permite en la clase de EL2 del CIDEL compartir experiencias, expresar sus opiniones y reflexionar sobre algún comportamiento cultural.

En consecuencia, se puede afirmar que la interacción DT-EE en el CIDEL de la UIA-Puebla está basada en la narración conversacional, es decir el relato de anécdotas se emplea como recurso de enseñanza que propicia la reflexión socio e intercultural en los EE; esto enriquece la práctica pedagógica en general porque rompe el paradigma tradicional de pares adyacentes del tipo *pregunta-*

respuesta: la narración conversacional sería entonces un recurso de mediación cultural⁶⁸ y una estrategia socioafectiva⁶⁹ en la didáctica de la clase de EL2 del CIDEL de la UIA-Puebla.

4.3.1. ANÁLISIS MICROETNOGRÁFICO: DISCURSO REFLEXIVO DOCENTE VS PRÁCTICA PEDAGÓGICA

Estas dos tablas resumen el discurso del docente del CIDEL de la UIA-Puebla enunciado durante la entrevista inicial (pre-test) y final (post-test):

PRE-TEST Centro de LE: CIDEL de la UIA-Puebla Nivel MECR: B2 Grupo: C1 Número de estudiantes: 4 Nacionalidad: un hombre brasileño, dos mujeres francesas y una mujer alemana. Analistas: Gamaliel Osorio	
Criterios	Contenidos discursivos
Objetivos comunicativos	El docente no expone un objetivo comunicativo preciso, para él todo acto de comunicación es un objetivo en sí y debe ser considerado en la clase de LE.
Objetivos lingüísticos	El docente está trabajando el tiempo pospretérito y afirmaba que pueden surgir nuevas cosas durante su desarrollo.
Objetivos socioculturales	Presentar a los EE la leyenda del Popocatepetl y el Iztaccíhuatl.
Enfoque metodológico	La clase es lo que vaya surgiendo. El DT no afirma que empleara una metodología específica, solo la “libertad de expresión”. El considera que la clase tiene sobre todo un aspecto artístico que técnico.
Desarrollo de las actividades	Tiene previstas tres actividades: la lectura de un poema, la lectura de dos cuentos y la presentación de la leyenda.
Material utilizado	Fotocopias, pizarrón y una computadora.
Evaluación	Evaluación al final de curso. Una evaluación personal del avance del EE. No hay examen sino apreciaciones.
Trabajo personal	Escribir un texto breve en relación al tema, pero normalmente el DT no deja tarea.
POST-TEST Centro de LE: CIDEL de la UIA-Puebla Nivel MECR: B2 Grupo: C1 Número de estudiantes: 4 Nacionalidad: un hombre brasileño, dos mujeres francesas y una mujer alemana. Analistas: Gamaliel Osorio	
Criterios	Contenidos discursivos

⁶⁸ “Mediante las interacciones [sociales], el ser humano durante su desarrollo e inclusive en la edad adulta, continúa aprendiendo patrones con respecto al discurso, el lenguaje escrito y otros simbolismos que participarán en la construcción de significados y que además afectarán la construcción de su propio conocimiento. Esta premisa de Vygotsky es denominada a menudo como mediación cultural, y explica cómo el conocimiento específico al que accede un ser humano mediante esa interacción con otras personas de su contexto y el entorno, también representa el conocimiento compartido de una cultura. Entonces, la transmisión y adquisición de conocimientos y patrones culturales es posible cuando de la interacción se llega a la internalización” SEP, 2013, p. 16.

⁶⁹ “Las estrategias socioafectivas [...] consisten en aquellas decisiones que los aprendientes toman y aquellas formas de comportamiento que adoptan con el fin de reforzar la influencia favorable de los [factores personales y sociales](#) en el aprendizaje. La importancia de estas estrategias radica en el hecho de que el aprendizaje se desarrolla no solo a partir de procesos cognitivos, sino que entre éstos y las emociones, actitudes, etc. del aprendiente se establecen fuertes vínculos de interdependencia. Por otra parte, en su vertiente social, mediante estas estrategias se incrementa el contacto del aprendiente con la lengua y se potencian sus efectos positivos en el aprendizaje. Ejemplos de estrategias socioafectivas pueden ser: realizar actividades de diverso tipo para superar inhibiciones y bloqueos en el uso de la nueva lengua, cooperar con otros aprendientes o con hablantes nativos en prácticas de aprendizaje y uso de la nueva lengua, desarrollar actitudes positivas ante las diferentes convenciones sociales entre la cultura propia y la de la nueva lengua”. CVC, 2016.

Objetivos comunicativos	Acepta que el objetivo cultural se cumplió.
Objetivos lingüísticos	Acepta que el objetivo si se cumplió.
Objetivos socioculturales	Acepta que el objetivo si se cumplió.
Enfoque metodológico	El DT indica que gracias a la diversidad lingüística y cultural de la clase la metodología se llevó a cabo.
Desarrollo de las actividades	No se pudieron llevar a cabo todas las actividades previstas, el DT dice que tenía más actividades por realizar. Acepta que no hubo tiempo para realizar la actividad de la leyenda de los volcanes ni para tratar el ensayo de Octavio Paz <i>El laberinto de la soledad</i> .
Material utilizado	No hay descriptor.
Evaluación	Los EE gracias a su nivel C1 se pudieron desenvolver en la clase de manera satisfactoria.
Trabajo personal	No hay descriptor.

En el discurso del pre-test, observamos que el DT no está de acuerdo con los planteamientos de la didáctica de LE ni con ningún método o metodología de enseñanza, él considera que la clase de LE debe llevarse a partir de la *libre expresión*, como una tarea social cualquiera sin prescripciones programáticas o curriculares, de ahí que el objetivo comunicativo deba ser la clase en sí misma, según el DT. Pero a pesar de sus afirmaciones, el DT sabe que no puede prescindir de lo que está pautado socioculturalmente como *una clase de LE*, de tal forma el DT buscó tres documentos auténticos: un poema, dos cuentos y un video sobre una leyenda, con los cuales se trabajaría en la clase de EL2.

En el segundo discurso, el discurso del post-test, el DT admitió que los objetivos comunicativos, lingüísticos y socioculturales se habían cumplido y llevado a cabo mucho mejor de lo planteado. Solo admitió que no pudo llevar a cabo la actividad de la leyenda de los volcanes Popocatepetl e Iztaccíhuatl porque en el devenir de la interacción surgieron nuevas situaciones, temas o conversaciones que desplazaron en tiempo y prioridad a las previstas inicialmente.

De este modo se puede decir que en los discurso hay un emparejamiento en la información, en ambos datos el docente no varía su discurso en cuanto a los objetivos de la clase, la metodología y la evaluación, solo acepta que no tuvo tiempo de realizar una actividad prevista en favorecimiento de otras, lo cual nos indica que el DT consideró satisfactoria tanto su práctica pedagógica como el desarrollo de la clase e interacción de las estudiantes.

Al hacer el análisis contrastivo del discurso del DT y la práctica del mismo, observamos que a pesar de no estar de acuerdo con alguna metodología en didáctica de LE, el DT trabaja totalmente bajo el enfoque comunicativo. En dicho paradigma didáctico, se preconiza que para garantizar una comunicación real, las tareas deben regirse según estos tres principios⁷⁰:

- Vacío de información. Entre los interlocutores existe una necesidad real de comunicación, puesto que cada uno tiene que averiguar algo que sólo su compañero sabe, y si no lo averigua, no podrá realizar su propia tarea.
- Libertad de expresión. El hablante decide el contenido (qué va a decir), la forma (cómo va a decirlo), el tono, el momento, etc.

⁷⁰ CVC, 2016.

- Retroalimentación. Las reacciones verbales y no verbales de su interlocutor le indican al alumno en qué medida está alcanzando su objetivo en la conversación.

Como vimos en la sección anterior, la participación social tuvo como eje central la narración conversacional, mientras que las tareas de aprendizaje se basaron en los principios antes mencionados, es decir tanto la estructura de la participación social como las tareas de aprendizaje estuvieron basadas en el enfoque comunicativo. Además, las actividades propuestas propiciaron dicho enfoque, ya que en ellas, se leyeron documentos auténticos que posteriormente permitieron sensibilizar a los EE sobre el tiempo lingüístico que se iba a ver (enseñanza del pospretérito).

Igualmente, el DT menciona en las entrevistas antes y después de la clase que la improvisación durante la tarea comunicativa es común en cada sesión suya, algo con lo que Erickson (1993: 335) está totalmente de acuerdo, pues según él:

“Las clases se sitúan en un punto intermedio entre la espontaneidad y el ritual formal [...] [y] Es precisamente la combinación de lo predeterminado y las fórmulas que siguen ciertas dimensiones de organización, junto con la apertura hacia la variación según otras dimensiones, lo que permite la improvisación. [...] [La clase es entonces un encuentro educativo, es decir] situaciones parcialmente limitadas en las que los profesores y alumnos siguen reglas culturalmente normativas y previamente aprendidas, pero también situaciones de innovación en las que unos y otros construyen nuevos tipos de sentidos al adaptarse a las circunstancias fortuitas del momento”.

Pero hay que precisar que improvisación no significa falta de planeación didáctica, la improvisación demuestra, en mayor medida, un alto grado de dominio de cierto conocimiento. Por ejemplo, en otra época era muy común que a los músicos invitados en la corte, se les pidiera improvisar ante un instrumento temas musicales: años de experiencia y dominio de la técnica y de la teoría musical, les permitían mostrar a sus mecenas improvisadamente sus habilidades musicales. De este mismo modo y con la experiencia y el conocimiento necesarios, un docente puede adecuar su práctica a ciertas situaciones, con las que no contaba, muy a pesar de una planeación exhaustiva, por ejemplo apatía, fatiga estudiantil, errores en la aplicación de las actividades, repuestas inesperadas, problemas técnicos, administrativos, etc. El docente es entonces responsable de su propia práctica profesional y por ende está obligado a tomar decisiones que afectan en el proceso de enseñanza, aprendizaje y evaluación.

En la tarea comunicativa registrada en el CIDEL de la UIA-Puebla, pudimos ver tanto improvisación como una planeación didáctica poco reflexionada, ya que de acuerdo a las interpretaciones de nuestra observación, se debía presentar la siguiente estructura académica típica de una clase con enfoque comunicativo⁷¹:

⁷¹ Recordemos que a pesar de que el DT dice no estar sujeto a ningún enfoque o mitología, su práctica pedagógica observada dice lo contrario, emplea un enfoque comunicativo de la enseñanza de una LE.

ETAPA		DESCRIPCIÓN
Acceso al sentido	Sensibilización	Sin descriptor
	Comprensión oral o escrita global Comprensión oral o escrita detallada	Lectura de dos cuentos de Eduardo Galeano donde se emplea el pospretérito. Visionado de la leyenda de los volcanes Popocatepetl e Iztaccíhuatl.
Análisis del funcionamiento de la lengua	Observación y descubrimiento del uso de la estructura lingüística	Empleo de la frase subordinada adverbial condicional que emplea el subjuntivo en la oración subordinada y en la principal el pospretérito.
	Conceptualización	Deducción de cómo se emplea dicho tiempo lingüístico y explicación metalingüística del mismo a partir de un texto en inglés.
Expresión	Actividades de sistematización	Ejercicios para emplear el pospretérito con oraciones subordinadas condicionales.
	Producción oral o escrita	Producciones orales o escritas para emplear el pospretérito con oraciones subordinadas condicionales.

Pero las circunstancias fortuitas (decisiones de los EE, anécdotas y conversaciones) hicieron que la clase tomara esta otra estructura académica, donde la variación se encuentra principalmente en la etapa de producción:

ETAPA		DESCRIPCIÓN
Acceso al sentido	Sensibilización	Hablar sobre los disfemismos.
	Comprensión oral o escrita global Comprensión oral o escrita detallada	Lectura de dos cuentos de Eduardo Galeano donde se emplea el pospretérito. Escucha de la canción de Joan Manuel Serrat: llegar a viejo.
Análisis del funcionamiento de la lengua	Observación y descubrimiento del uso de la estructura lingüística	Empleo de la frase subordinada adverbial condicional que emplea el subjuntivo en la oración subordinada y en la principal el pospretérito.
	Conceptualización	Deducción de cómo se emplea dicho tiempo lingüístico y explicación metalingüística del mismo a partir de un texto en inglés.
Expresión	Actividades de sistematización	Sin descriptor
	Producción oral o escrita	Relato de anécdotas sobre temas socioculturales: abrir la puerta a las mujeres, el ver al otro a los ojos, hablar del devenir de la vida, el ser anfitrión en una fiesta en México, primer contacto con las tecnológicas de la comunicación, las huelgas francesas en los transportes públicos y los patronímicos.

Aquí vemos que la estructura académica original debería haber presentado actividades dedicadas a revisar el empleo del pospretérito en oraciones principales con subordinadas adverbiales condicionales, pero la narración conversacional como *recurso de mediación cultural y estrategia socioafectiva* favoreció que las producciones orales fueran mucho más numerosas, de diversos temas y sin un fin expresivo relacionado a la estructura lingüística planteada (la oración condicional), es decir la improvisación en la clase del CIDEL favoreció las habilidades productivas (orales o escritas) pero no beneficio éstas mismas para emplear el pospretérito en oraciones subordinadas condicionales. Dicho de otro modo, si bien la narración conversacional fue significativa para la práctica del español

como competencia general comunicativa, no lo fue así para el objetivo lingüístico planteado para esta clase. Esta aseveración contradiría el discurso del DT en el post-test porque la improvisación surgida en la tarea comunicativa no favoreció el objetivo lingüístico en la comunicación como afirmaba el DT.

Aunado a esto, está la poca reflexión en la planeación didáctica, pues si el objetivo era revisar la oración subordinada adverbial condicional, los textos que debían ser empleados para propiciar la observación y el descubrimiento del uso de la estructura lingüística necesitaban presentar oraciones subordinadas condicionales. Los textos propuestos presentaban el pospretérito con el valor para indicar un deseo:

- “[...] *Cómo me gustaría tener tu edad.*
- *Yo daría cualquier cosa por tener cuatro años [...]*”⁷²

Y presentaban el antepretérito del modo subjuntivo en una oración subordinada sustantiva que indicaba un evento anterior al que se evocaba en la oración principal cuyo verbo estaba conjugado en copretérito del modo indicativo:

*“Y nada tenía de malo [...] que se me hubiera roto el corazón de tanto usarlo”*⁷³

Con estos análisis, se muestra que las funciones del pospretérito de indicativo y las del pretérito y antepretérito del subjuntivo de los documentos seleccionados no se relacionan con las del objetivo lingüístico de la clase del CIDEL: el empleo de estos tiempos en los cuentos de Galeano sólo se relaciona con la oración subordinada condicional debido a la conjugación.

En conclusión, si la planificación hubiera tenido una reflexión más minuciosa, los inputs seleccionados habrían servido como enseñanza discursiva de la oración condicional, la narración conversacional habría sido posiblemente significativa para el aprendizaje de esta estructura lingüística y la improvisación se habría encaminado a una mejor explicación del objetivo lingüístico.

4.3.2. ANÁLISIS LINGÜÍSTICO Y PRAGMÁTICO DE LA NARRACIÓN CONVERSACIONAL

En la tarea comunicativa hubo cinco temas que propiciaron la narración conversacional tanto del DT como de los EE, para este análisis solo se consideraron las intervenciones donde los EE relataban o

⁷² *El tiempo* de Eduardo Galeano

⁷³ *Resurrecciones 1* de Eduardo Galeano

describían eventos o experiencias del pasado. Las intervenciones del DT no se analizaron porque la actuación general de su habilidad narrativa conversacional no es prioridad para este proyecto, pues como es de esperarse el DT domina este género discursivo primario – es hablante nativo de español y docente de literatura. Los temas que se trataron en la tarea comunicativa y que propiciaron narraciones conversacionales fueron:

1. Enunciar difemismos en contextos inapropiados.
2. Abrir la puerta a una mujer de una cultura menos machista.
3. Ser anfitrión de una fiesta como extranjero en México.
4. Hablar sobre el primer celular que se tuvo.
5. Hablar sobre las consecuencias de las huelgas francesas y los problemas técnicos en los transportes públicos⁷⁴.

En estas cinco conversaciones el EE3 participó en tres de las conversaciones relatando o describiendo sus propias experiencias relacionadas a los temas, incluso él fue quien propuso el tercer tema. Las EE1 y EE2 participaron en la conversación 4 describiendo brevemente en pasado sus experiencias con su primer celular y la EE4 no intervino en ninguna conversación, solo se mantuvo atenta al desarrollo de estos tópicos pero no relato anécdota alguna. De las 116 intervenciones⁷⁵, a continuación se enlistan las que correspondieron a cada participante:

El DT intervino 48 veces
 La EE1 intervino 38 veces
 La EE2 intervino 8 veces
 El EE3 intervino 19 veces
 La EE4 intervino 2 veces

Evidentemente, el DT fue quien participó más porque gestionó la clase y enunció más anécdotas, en segunda posición fue la EE1 y en la tercera, el EE3. A pesar de que la EE1 tuvo mayor número de intervenciones que el EE3, las intervenciones de la EE1 fueron principalmente enunciados donde había AH asertivos para expresar una opinión o desacuerdo y AH directivos para solicitar informaciones contextuales. Obsérvense los etiquetados siguientes tomados de los temas de conversación 1, 2 y 5:

⁷⁴ En esta narración conversacional no hubo ningún discurso narrativo de los EE, solo se limitaron a hacer preguntas al DT.

⁷⁵ Una intervención fue una interjección grupal.

TEMA DE CONVERSACIÓN: ENUNCIAR DISFEMISMOS EN CONTEXTOS INAPROPIADOS		
ETIQUETADO	ENUNCIADO	AH
NC/UIA-8-audio/14'56''-EE1/137	¿Pero “no manches” ?	AH directivo
NC/UIA-9-audio/14'57''-DT/138	Ah bueno ahí sí ya disminuye	AH asertivo
NC/UIA-10-audio/14'58''-EE1/139	Porque muchos lo usan con los profesores, entonces me he dicho como ...	AH asertivo
NC/UIA-11-audio/15'02''-DT/140	Esto no, ¿esto es muy eh ...?	Enunciación incompleta
NC/UIA-12-audio/15'04''-EE1/141	Si sí sí	AH asertivo
NC/UIA-13-audio/15'05''-DT/142	Muy callejero, muy eh ...	AH asertivo
NC/UIA-14-audio/15'06''-EE/143	Ajá	Interjección

TEMA DE CONVERSACIÓN: ABRIR LA PUERTA A UNA MUJER DE UNA CULTURA DIFERENTE.		
ETIQUETADO	ENUNCIADO	AH
NC/UIA-35-audio/24'36''-DT/292	Entonces iba yo con la mamá y la bebé, ¿no? Era mi amiga y yo, la gente empezaba a hablar porque yo llevaba el carrito, era su bebé, tenía a su marido, a veces iba con ella para ...	AH asertivo-narrativo
NC/UIA-36-audio/24'52''-EE3/293	Si entiendo ¿pero ... ?	AH directivo
NC/UIA-37-audio/24'53''-DT/294	Pero era mal visto en su cultura que yo empujara el carrito de la bebé.	AH asertivo
NC/UIA-38-audio/24'57''-EE1/295	¿No le gustaba?	AH directivo
NC/UIA-39-audio/24'58''-DT/296	No, bueno yo insistía en que ...	AH asertivo-narrativo
NC/UIA-40-audio/25'01''-EE1/297	¿Pero quería que sea ella?	AH directivo
NC/UIA-41-audio/25'02''-DT/298	Igual me dejaba hacer ¿no? Simplemente ... pero no les gusta mucho a las europeas ni que les ...	AH asertivo

TEMA DE CONVERSACIÓN: HABLAR SOBRE LAS CONSECUENCIAS DE LAS HUELGAS FRANCESAS Y LOS PROBLEMAS TÉCNICOS EN LOS TRANSPORTES PÚBLICOS		
ETIQUETADO	ENUNCIADO	AH
NC/UIA-100-Audio/1'22'15''-DT/645	El otro día nos quedamos atrapados en el TGV	AH asertivo-narrativo
NC/UIA-101-Audio/1'22'16''-EE1/646	Ah	Interjección
NC/UIA-102-Audio/1'22'18''-DT/647	Durante toda la noche	AH Asertivo-narrativo
NC/UIA-103-Audio/1'22'22''-EE1/648	¿Con la SNCF?	AH directivo
NC/UIA-104-Audio/1'22'23''-DT/649	Si	AH asertivo
NC/UIA-105-Audio/1'22'25''-EE1/650	¿Pero si podías estar reembolsado?	AH directivo
NC/UIA-106-Audio/1'22'26''-DT/651	No, no podía salir, porque estábamos a mitad ...	AH asertivo-narrativo
NC/UIA-107-Audio/1'22'29''-EE1/651	Sí, sí, sí ¿pero te lo reembolsaron después?	AH directivo
NC/UIA-108-Audio/1'22'32''-DT/653	Ah no, pero ya me venía y entonces, te reembolsan pero con ... boletos	AH asertivo
NC/UIA-109-Audio/1'22'41''-EE1/654	Con boletos, ajá... ¿pero que tú puedes utilizar los boletos? ¡Ay!	AH directivo
NC/UIA-110-Audio/1'22'43''-EE3/655	O sea ¿te quedaste atrapado a dónde adentro?	AH directivo
NC/UIA-111-Audio/1'22'49''-DT/656	Si, adentro del tren	Ah asertivo

Al continuar con nuestros análisis, vemos que en los etiquetados siguientes de las doce intervenciones citadas en las cuales se pudieron observar anécdotas y los tiempos lingüísticos relacionados a nuestro objeto de estudio, siete fueron propias del EE3. Las intervenciones de este EE fueron más relevantes porque en ellas se presentaron mayores ocurrencias del pretérito y el copretérito y un breve relato.

Igualmente, en NC/UIA-23-audio/15'23''-EE3/162, el EE3 no narra una anécdota, solo es un comentario en relación a la narración del DT, de hecho esta intervención parece ser más bien la *orientación* de una narración no enunciada o posible; pero en NC/UIA-42-audio/25'07''-EE3/299 y NC/UIA-44-audio/25'14''-EE3/301, hay una breve narración de un evento ocurrido a un amigo suyo.

INTERVENCIONES DEL EE3 DONDE HAY NARRACIONES O EMPLEOS DEL PRETÉRITO Y COPRETÉRITO	
ETIQUETADO	ENUNCIADO
NC/UIA-23-audio/15'23''-EE3/162	Como en mi tercero día en México, ya había aprendido eso pero no sabía que era grosería porque no me dijeron.
NC/UIA-42-audio/25'07''-EE3/299	No, una vez, ves que tengo la amiga que ya platicué de Finlandia ¿no?
NC/UIA-44-audio/25'14''-EE3/301	Y el Mexicano ... ajá ... abrió la puerta y ella cerró la puerta y dijo "Tengo manos"

En estas dos últimas intervenciones donde se encuentra el relato de la anécdota, hubo tres cláusulas: de orientación, de complicación de la acción y de resolución de la misma, a continuación se representan:

Orientación: *ves que tengo la amiga que ya platicué de Finlandia ¿no?*

Complicación: *Y el Mexicano [...] abrió la puerta*

Resolución: *y ella cerró la puerta y dijo "Tengo manos"*

En el resto de las intervenciones, el EE3 hizo una descripción en pasado sobre ser anfitrión de una fiesta como extranjero en México: en el etiquetado NC/UIA-57-audio/28'15-EE3/339, el EE3 enuncia un resumen del evento; en NC/UIA-59-audio/28'27''-EE3/341-346, el EE3 hace una orientación y da su opinión sobre el servir a los demás; y en NC/UIA-70-audio/29'31''-EE3/352, termina su descripción en pasado con una conclusión:

INTERVENCIONES DEL EE3 DONDE HAY NARRACIONES O EMPLEOS DEL PRETÉRITO Y COPRETÉRITO	
ETIQUETADO	ENUNCIADO
NC/UIA-57-audio/28'15-EE3/339	No, por ejemplo, yo nunca más en mi vida, hago una fiesta en mi casa en México, porque tengo que servir a todos por ejemplo si en Brasil, hacemos una fiesta ...
NC/UIA-59-audio/28'27''-EE3/341	O sea si pedimos pizza, yo no tengo que dar la pizza en tu mano, o sea tú vas y agarras la pizza que quieres, si quieres plato ahí están, o sea no y aquí no, la fiesta que yo hice o sea eran como hotdogs pero brasileños que es diferentes y yo no voy a estar cortar para cada uno y eran como cincuenta personas, no por favor ¿qué es eso? Y en Brasil ... ¿o ustedes si tienen que cortar pan y servir uno a uno? en sus países no.
NC/UIA-64-audio/29'12''-EE3/346	En Brasil, así no se hace, vas a una fiesta y dejamos todo encima de una mesa.
NC/UIA-70-audio/29'31''-EE3/352	Eran 50, eran como 30 personas y yo tenía que checar todos los vasos, todos lo platos, si estaba buen al música, o sea no, no puedo, no tengo tiempo [risas] o sea ahí, mira terminó el refresco y el refresco estaba enfrente... o sea... ¿no? Yo tenía que servir ...

En cuanto a las intervenciones de la EE1 y la EE2 producidas en el tema de conversación 4: *hablar sobre el primer celular que se tuvo*, las EE solo se limitaron a describir en pasado cuándo y por qué obtuvieron sus celulares, como se muestra en los etiquetados siguientes:

INTERVENCIONES DEL EE1 DONDE HAY EMPLEOS DEL PRETÉRITO Y COPRETÉRITO	
NC/UIA-76-audio/47'10''-EE1/472	Mmm no me acuerdo bien, pero creo que estaba en el colegio, como no sé, cuando tenía 14 años.
NC/UIA-78-audio/47'24''-EE1/474	Cuando tenía doce años, creo.
NC/UIA-80-audio/47'26''-EE1/476	Doce, doce, cuando entré en el colegio, como para contactar a mis padres como.
NC/UIA-82-audio/47'35''-EE1/478	Porque tomaba el autobús y todo y cosas así

INTERVENCIONES DEL EE2 DONDE HAY EMPLEOS DEL PRETÉRITO Y COPRETÉRITO	
NC/UIA-84-audio/47'42''-EE2/480	Creo igual que Margot pero era solamente un celular para llamar, super super viejo y feo y pues tardaba muchísimo para escribir algo, entonces ...

En estos enunciados no se observa ninguna narración, solo responden a lo que el DT ha preguntado, pero son relevantes porque evidencian un dominio del aspecto gramatical imperfectivo. En las siguientes líneas se hará un análisis del aspecto gramatical, del aspecto léxico y de los marcadores utilizados en estas intervenciones, de ahí que se presentan las siguientes tablas:

INTERVENCIONES DEL EE3 DONDE HAY NARRACIONES O EMPLEOS DEL PRETÉRITO Y COPRETÉRITO	VERBOS EN PRETÉRITO	VERBOS EN COPRETÉRITO	VERBOS EN ANTECOPRETÉRITO
NC/UIA-23-audio/15'23''-EE3/162	Dijeron	Sabía Era	Había aprendido
NC/UIA-42-audio/25'07''-EE3/299	Platiqué	-	-
NC/UIA-44-audio/25'14''-EE3/301	Abrió Cerró Dijo	-	-
NC/UIA-57-audio/28'15-EE3/339	-	-	-
NC/UIA-59-audio/28'27''-EE3/341	-	Eran Eran	-
NC/UIA-64-audio/29'12''-EE3/346	-	-	-
NC/UIA-70-audio/29'31''-EE3/352	Terminó	Eran Eran Tenía Estaba Estaba Tenía	-
Totales	6 verbos conjugados en pretérito.	11 verbos conjugados en copretérito.	1 verbo conjugado en antecopretérito.

INTERVENCIONES DEL EE1 DONDE HAY EMPLEOS DEL PRETÉRITO Y COPRETÉRITO	VERBOS EN PRETÉRITO	VERBOS EN COPRETÉRITO
NC/UIA-76-audio/47'10''-EE1/472	-	Estaba Tenía
NC/UIA-78-audio/47'24''-EE1/474	-	Tenía
NC/UIA-80-audio/47'26''-EE1/476	Entré	-
NC/UIA-82-audio/47'35''-EE1/478	-	Tomaba
Totales	1 verbos conjugados en pretérito.	4 verbos conjugados en copretérito.

INTERVENCIONES DEL EE2 DONDE HAY EMPLEOS DEL PRETÉRITO Y COPRETÉRITO	VERBOS EN PRETÉRITO	VERBOS EN COPRETÉRITO
NC/UIA-84-audio/47'42''-EE2/480	-	Era Tardaba
Totales	1 verbos conjugados en pretérito.	4 verbos conjugados en copretérito.

En los resultados anteriores, el copretérito ha sido empleado mucho más que el pretérito, esto se debe a que en las intervenciones de los EE hubo más descripciones de eventos pasados que narraciones, recordemos que el aspecto gramatical imperfectivo del copretérito no precisa límites temporales de un evento dado, de ahí que su empleo esté asociado a la descripción en pasado, pues

esta descripción trata de recrear los detalles de un escenario – evento temporalmente ilimitado – y no de relatar una sucesión de acciones – eventos temporalmente limitados.

Por otro lado, el aspecto léxico más recurrente en los verbos en copretérito fue el aspecto de *estado* y en los verbos en pretérito fue el de *logro*. Esto se debe a la asociación gradual entre aspecto léxico y aspecto gramatical propuesto por Andersen (1986) y ejemplificado por Jurado (1998) y Granda (2009). En las tablas siguientes se presenta dicho análisis:

INTERVENCIONES DEL EE3 DONDE HAY NARRACIONES O EMPLEOS DEL PRETÉRITO Y COPRETÉRITO	VERBOS EN PRETÉRITO	Aspecto Léxico (AL)	VERBOS EN COPRETÉRITO	Aspecto Léxico (AL)	VERBOS EN ANTECOPRETÉRITO	Aspecto Léxico (AL)
NC/UIA-23-audio/15'23''-EE3/162	Dijeron	Logro	Sabía Era	Estado Estado	Había aprendido	Actividad
NC/UIA-42-audio/25'07''-EE3/299	Platiqué	Actividad	-	-	-	-
NC/UIA-44-audio/25'14''-EE3/301	Abrió Cerró Dijo	Logro Logro Logro	-	-	-	-
NC/UIA-57-audio/28'15-EE3/339	-	-	-	-	-	-
NC/UIA-59-audio/28'27''-EE3/341	-	-	Eran Eran	Estado Estado	-	-
NC/UIA-64-audio/29'12''-EE3/346	-	-	-	-	-	-
NC/UIA-70-audio/29'31''-EE3/352	Terminó	Logro	Eran Eran Tenía Estaba Estaba Tenía	Estado Estado Estado Estado Estado Estado	-	-
Totales	4 verbos de AL de Logro 1 verbo de AL de Actividad		4 verbos de AL de Estado		1 verbo de AL de Actividad	

INTERVENCIONES DEL EE1 DONDE HAY EMPLEOS DEL PRETÉRITO Y COPRETÉRITO	VERBOS EN PRETÉRITO	Aspecto Léxico (AL)	VERBOS EN COPRETÉRITO	Aspecto Léxico (AL)
NC/UIA-76-audio/47'10''-EE1/472	-	-	Estaba Tenía	Estado Estado
NC/UIA-78-audio/47'24''-EE1/474	-	-	Tenía	Estado
NC/UIA-80-audio/47'26''-EE1/476	Entré	Logro	-	-
NC/UIA-82-audio/47'35''-EE1/478	-	-	Tomaba	Actividad
Totales	1 verbo de AL de Logro		2 verbos de AL de Estado 1 verbo de AL de Actividad	

INTERVENCIONES DEL EE2 DONDE HAY EMPLEOS DEL PRETÉRITO Y COPRETÉRITO	VERBOS EN PRETÉRITO	Aspecto Léxico (AL)	VERBOS EN COPRETÉRITO	Aspecto Léxico (AL)
NC/UIA-84-audio/47'42''-EE2/480	-	-	Era Tardaba	Estado Estado
Totales			2 verbos de AL de Estado	

En cuanto a los recursos lingüísticos empleados para secuenciar los eventos en la narración conversacional, el EE3 emplea en dos intervenciones, dos conectores temporales: “*en mi tercer día*” y “*una vez*”, esto es relevante porque ambos conectores le permitieron al EE organizar su intervención y anunciar a los interlocutores que se relataría una anécdota. Igualmente, se observa que la conjunción copulativa *y*, los adverbios *cuando* y *entonces*, el adverbio *ya* se emplean en los relatos y descripciones de los EE, esto demuestra nuevamente

que ciertos marcadores discursivos temporales que los manuales y ciertos docentes designan como acompañantes de los aspectos gramaticales perfectivo e imperfectivo, no son los que determinan el aspecto gramatical, de ser así se habrían observado en nuestro corpus, sin embargo este hecho no sucedió. Los recuadros siguientes organizan lo expuesto anteriormente:

INTERVENCIONES DEL EE3 DONDE HAY NARRACIONES O EMPLEOS DEL PRETÉRITO Y COPRETÉRITO	RECURSOS LINGÜÍSTICOS PARA REALIZAR LA SECUENCIA DE LOS EVENTOS EN LA NARRACIÓN CONVERSACIONAL
NC/UIA-23-audio/15'23''-EE3/162	En mi tercer día (conector temporal) Ya (adverbio)
NC/UIA-42-audio/25'07''-EE3/299	Una vez (conector temporal)
NC/UIA-44-audio/25'14''-EE3/301	Y (conjunción copulativa)
NC/UIA-57-audio/28'15''-EE3/339	-
NC/UIA-59-audio/28'27''-EE3/341	-
NC/UIA-64-audio/29'12''-EE3/346	-
NC/UIA-70-audio/29'31''-EE3/352	Y (conjunción copulativa)

INTERVENCIONES DEL EE1 DONDE HAY EMPLEOS DEL PRETÉRITO Y COPRETÉRITO	RECURSOS LINGÜÍSTICOS PARA REALIZAR LA SECUENCIA DE LOS EVENTOS EN LA NARRACIÓN CONVERSACIONAL
NC/UIA-76-audio/47'10''-EE1/472	Cuando (adverbio de tiempo)
NC/UIA-78-audio/47'24''-EE1/474	Cuando (adverbio de tiempo)
NC/UIA-80-audio/47'26''-EE1/476	Cuando (adverbio de tiempo)
NC/UIA-82-audio/47'35''-EE1/478	Y todo (marcador de conclusión)

INTERVENCIONES DEL EE2 DONDE HAY EMPLEOS DEL PRETÉRITO Y COPRETÉRITO	RECURSOS LINGÜÍSTICOS PARA REALIZAR LA SECUENCIA DE LOS EVENTOS EN LA NARRACIÓN CONVERSACIONAL
NC/UIA-84-audio/47'42''-EE2/480	Entonces (adverbio de tiempo)

4.3.3. CONCLUSIONES FINALES

En los análisis realizados en el CIDEL de la UIA-Puebla, se interpretó que la narración sirvió como una estrategia socioafectiva que permitió la reflexión y mediación cultural en los EE, de ahí que la interacción entre estos y el DT se diera horizontalmente, sin ninguna pretensión correctiva tradicional. Dado este hecho, la interacción se llevó a cabo como una conversación en donde hubo intervenciones anecdóticas principalmente del DT y el EE3, AH asertivos para expresar opiniones o desacuerdos y AH directivos para solicitar informaciones contextuales de las narraciones hechas o de otra índole.

Por otra parte y en cuanto al desarrollo de la tarea comunicativa, se ha mostrado una discordancia entre el discurso del DT del CIDEL y su práctica pedagógica, pues muy a pesar de que el DT no concuerda con ninguna metodología o enfoque ni siquiera con la que el CIDEL plantea (enfoque léxico) el DT actúa didácticamente como lo sugiere el enfoque comunicativo, es decir a partir de una comunicación real. Aunado a esto, según nuestros análisis, el DT da mucha mayor prioridad a esta comunicación basada en la narración conversacional (improvisación) que al objetivo lingüístico planteado inicialmente (la oración condicional y el pospretérito), prueba de ello es la poca reflexión en la elección de documentos auténticos para trabajar la oración subordinada adverbial

condicional, la cual no fue la más idónea, porque no se mostraban los valores del pospretérito de indicativo y del pretérito de subjuntivo que la oración subordinada condicional exige (valor de *irrealis* para expresar hechos hipotéticos).

Finalmente, observamos que los EE poseen un gran dominio del aspecto gramatical perfecto e imperfecto explicado por la hipótesis de la adquisición del aspecto, pues en sus intervenciones observamos muchas más ocurrencias del copretérito con verbos de estado que verbos conjugados en pretérito, los cuales se asociaban principalmente a eventos de aspecto léxico de logro. La habilidad narrativa conversacional en el EE3 es más evidente porque fue el único que relató una anécdota en sus intervenciones, además empleó conectores de tiempo que suelen emplearse comúnmente en las narraciones (“*en mi tercer día*” y “*una vez*”).

5. INTERPRETACIONES FINALES

En este capítulo, se realizará una interpretación global de los procesos puntuales de enseñanza-aprendizaje de la habilidad narrativa conversacional en los centros de enseñanza de LE. Esta sección estará conformada por los siguientes apartados:

1. Paradigma didáctico de LE: reclutamiento, mantenimiento, idealización y discontinuidad.
2. Recapitulación de las conclusiones obtenidas en los registros audio/visuales de las clases de EL2 en los centros de enseñanza de idiomas
3. Interpretación microetnográfica de la pragmalingüística en el proceso enseñanza-aprendizaje de la narración conversacional.
4. Interpretación microetnográfica de la tarea comunicativa y la participación social de las clases de EL2 en los centros de enseñanza de idiomas.

5.1. PARADIGMA DIDÁCTICO DE LE: RECLUTAMIENTO, MANTENIMIENTO, IDEALIZACIÓN Y DISCONTINUIDAD.

Con el fin de generar interpretaciones solidas a nuestros análisis anteriores, en esta sección se propone un breve análisis teórico complementario a nuestro enfoque metodológico adoptado: la microetnografía. De tal suerte que se explicarán los conceptos *idealización*, *reclutamiento*, *mantenimiento* y *discontinuidad*, los cuales se hallan en la didáctica de LE y en los encuentros sociales educativos, por ende estos conceptos los afectan. Este análisis teórico nos permitirán comprender muchísimo mejor los resultados de nuestras observaciones, ya que se demostrará que la didáctica de LE como un paradigma del proceso enseñanza-aprendizaje es paradójico a la realidad del encuentro social educativo de una clase de LE.

Como se sabe, tanto el DT como el EE en la clase han tenido diversos roles a lo largo del desarrollo de las metodologías y enfoques de enseñanza de una LE ⁷⁶. Actualmente, la didáctica de

⁷⁶ Puren (1988) en "*Histoire de méthodologies de l'enseignement de langues*" nos documenta que los primeros métodos de enseñanza de LE se desarrollaron en el siglo XVIII, cuando la enseñanza sólo se trataba de traducir y conocer la gramática de ciertas lenguas como el latín o el griego. Este método al cual llamamos *tradicional*, daba prioridad única a la traducción y el conocimiento formal de la gramática. Este método no consideraba relevante la expresión oral y el estudiante tenía un rol pasivo, únicamente de receptor de información, es decir, no se desarrollaba la expresión oral y el docente era la fuente de todo el conocimiento y la autoridad única en el curso. Posteriormente, gracias a la lingüística estructural, el análisis contrastivo de lenguas y el conductismo como explicación psicológica del aprendizaje, se desarrolló el método audiolingual que pretendía desarrollar una LE a través del aprendizaje sistemático de estructuras lingüísticas. Esta metodología propició que el maestro tuviera el rol de sancionar los errores en la LE. A pesar de esta severidad en el tratamiento del error,

LE está cimentada en el paradigma de *Aprendizaje Basado en Tareas* cuyas bases son las del *Enfoque Comunicativo*. La cita de abajo nos resume muy claramente como dicho paradigma de roles DT-EE ha ido moldeándose hasta llegar al enfoque comunicativo:

“Debido a los diferentes métodos de adquisición de segundas lenguas, el papel del profesor en la enseñanza-aprendizaje de éstas ha sufrido modificaciones. Cada método o propuesta de adquisición parte de una concepción distinta, ya sea implícita o explícita, de los roles del maestro y los alumnos. Recordemos cómo en los métodos ‘Audiolingual’ o ‘Directo’ el docente tiene un papel central y debe funcionar como un ‘entrenador’ que controla absolutamente todo lo que sucede en el salón de clases. Por el contrario, en los métodos comunicativos actuales, su misión es la de ‘facilitador’ o ‘asesor’ que busca que el alumno se haga responsable de su propio proceso de aprendizaje. Estos cambios en el papel del profesor incluso se reflejan en el lugar en el que éste se sitúa al impartir la clase: en el primer caso el maestro se coloca enfrente del grupo como si dictara cátedra; en el segundo, se recomienda que los alumnos se pongan en un círculo y el docente esté fuera de él o, cuando menos, que no ocupe un lugar central. Sin embargo, el cambio reciente del papel del profesor no debe entenderse como una eliminación del maestro en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Este reajuste en el foco de la enseñanza de segundas lenguas del profesor al alumno no soslaya la importancia de aquél, sino que, paradójicamente, la incrementa. En la actualidad un docente de segundas lenguas debe tomar un número mayor de decisiones en el transcurso de su clase y, asimismo, es más vasto el conocimiento que debe poseer o que los alumnos o la institución en la que labora suponen debe conocer” (CEPE-UNAM, 2016: unidad 2, p. 2).

Como aquí se menciona, la participación del EE y el DT en los ciclos de acción educativos ha cambiado en el devenir de la didáctica de LE, el alumno de ser un agente fundamentalmente receptivo de conocimientos, se tornó en un agente que construye sus propios saberes; el DT por su parte de ser el eje, centro o fuente del aprendizaje, devino en el mediador en dicha construcción de saberes, habilidades, actitudes y autoaprendizajes, ésta es ahora la *idealización* de la relación docente-alumno en una clase de LE.

Como se acaba de mencionar, el escenario *ideal* del docente y el alumno en la clase de LE es el llamado “*Enfoque Comunicativo*” y “*Aprendizaje Basado en Tareas*”. Este término de *idealización* se ha tomado de las ideas de Wolcott (1993) y su experiencia como docente en Blackfish⁷⁷, expuesta en su ensayo “*el maestro como enemigo*”, en este ensayo Wolcott se cuestiona la *idealización* que se tiene de la relación entre DT-EE surgida por la reflexión propia del etnógrafo y sus complicaciones durante su práctica docente con alumnos autóctonos de esa región. Wolcott (1993: 256-257) concluye que

el estudiante de LE logró finalmente tener una cierta competencia en la habilidad productiva oral. Finalmente, gracias a perspectivas teóricas más amplias de mediados del siglo pasado sobre filosofía del lenguaje, antropología y psicología como las de Austin, Grice, Hymes, Piaget, Bruner, Vigotsky y otros, la lingüística aplicada pudo progresar y proponer un Enfoque Comunicativo en la enseñanza de la LE donde se evidencia claramente como la participación social del docente y el alumno, en los ciclos de acción educativos de una clase LE ha evolucionado y cambiado la relación y roles de los mismo.

⁷⁷ Wolcott pasó un año como profesor en el pueblo de Blackfish en 1962. Una pequeña ciudad situada a dos horas en barco de Alert Bay, al este de la isla de Vancouver, Columbia Británica.

“[...] Nos hacemos conscientes de nuestras propias pautas de conducta cuando las circunstancias nos llevan a entrar en contacto con otros que no comparten la misma orientación cultural, y particularmente cuando la conducta que consideramos ‘apropiada’ invita a dar respuestas inapropiadas o ninguna respuesta [...]. El maestro que trabaja con alumnos culturalmente diferentes muestra una inclinación natural a servirse de una única analogía, la de la idealizada relación maestro-alumno ampliable a la transmisión monolítica de la cultura [...]”.

Dada esta conclusión, el miso antropólogo (1993: 257) sugirió entonces que “*el maestro [debía tratar] de encontrar analogías alternativas de conducta y que [éstas no deberían depender] únicamente del no siempre apropiado modelo del maestro ideal en la situación ideal*”. Este cuestionamiento de Wolcott es extremadamente relevante en un encuentro educativo multilingüe y multicultural de inmersión lingüística como en las clases de EL2 observadas, puesto que el docente no debe asumir que los EE conceptualizan del mismo modo la relación docente-alumno: los mismos EE poseen saberes distintos sobre esto y de ahí que sus actitudes sean variables en relación a la concepción que el docente tenga sobre esta relación.

Por otra parte y para completar esta sección, Spindler (1993: 233) nos habla sobre el *reclutamiento y mantenimiento* en los sistemas culturales de las comunidades en general, el antropólogo explica que:

“En todos aquellos sistemas culturales establecidos [...], las principales funciones de la educación son el reclutamiento y el mantenimiento [...] El reclutamiento se produce en dos sentidos: como miembros del sistema cultural en general, de manera que el individuo se convierte en [parte del sistema] y como participe de roles y status específicos [...]. El sistema educativo se organiza para producir reclutamiento. Por otra parte el sistema educativo se organiza para que el sistema cultural se mantenga. Ello se hace por medio de la inculcación de valores, actitudes y creencias específicas, que hacen que tanto la estructura como las habilidades y las competencias que lo hacen funcionar resultan plausibles. La gente debe creer en su sistema”.

Como vemos, la cultura educativa de la LE *recluta* sujetos que *mantienen* el statu quo de la misma: *la idealización de la relación docente-alumno en la didáctica de LE (Enfoque comunicativo y Aprendizaje Basado en Tareas)*. A los maestros de LE se nos permite en dicho statu quo intervenir, actuar e idealizar el proceso de enseñanza aprendizaje de una idioma; dicho de otro modo, los docentes *reclutados* por la cultura de la didáctica actual de LE *mantenemos la idealización* de un enfoque que llamamos Comunicativo y Aprendizaje Basado en Tareas, como ya se mencionó. Sin embargo, a pesar de dicho reclutamiento y mantenimiento de la didáctica actual de LE, los docentes pueden sufrir un evento de *discontinuidad no asumida*.

Este concepto *discontinuidad* es un conflicto que afecta los ciclos de acción culturalmente pautados. Spindler explica a través de varios ejemplos etnográficos, como la fractura de un cierto

paradigma cultural se muestra necesario en los eventos de la vida de los individuos dentro de una comunidad tribal, dicha fractura puede ser violenta o no y no ser tan fácilmente comprendida por el individuo que sufre tal cambio de paradigma, pero que es necesario para para el sujeto adquiriera la cosmovisión de la comunidad tribal. Spindler (1993: 239) comenta más detalladamente este concepto de la siguiente manera:

“[...] La discontinuidad sucede en cualquier punto del ciclo vital en el que se produzca una transición abrupta entre un modo de ser y de comportarse [...]. Se trata de proclamaciones públicas de los cambios en el status [...]. La Presión y la discontinuidad cultural controladas cumplen la función de alistar nuevos miembros a la comunidad y de mantener el sistema [...]. En este punto hemos subrayado la desarticulación entre la escuela y la comunidad [...]. Se trata en este caso de un tipo de discontinuidad [no asumida] muy diferente del que hemos presentado previamente, una discontinuidad que produce serios desajustes en las pautas de vida y en las relaciones interpersonales, así como en el cambio potencialmente positivo”.

En relación a esto y para comprender mejor el concepto, se propone imaginar el caso de los docentes de LE que *mantenían* como sistema educativo el método tradicional hace ya varias décadas, debido a las diferentes corrientes filosóficas, lingüísticas, antropológicas y psicológicas, dicho paradigma sufre una fractura y la *cosmovisión* en la didáctica de LE sugiere un cambio de perspectiva: “el Método Audiolingual”, es decir hay una *discontinuidad cultural controlada* en la didáctica de LE, de este hecho habrá docentes quienes pueden afrontar tal cambio de paradigma pero habrá otros que no, por razones diversas. La incompreensión o desacreditación del nuevo paradigma, propiciará que esta *discontinuidad no asumida* provoque que los docentes no demitan su *idealización anterior*. El cambio en el sistema educativo no se dará, “la “*discontinuidad* [no asumida producirá] *serios desajustes en las pautas de vida y en las relaciones interpersonales, así como en el cambio potencialmente positivo*” (Spindler, 1993: 239).

Como se ha descrito en las líneas anteriores la idealización, el reclutamiento, el mantenimiento y la discontinuidad son necesarios en los sistemas culturales para mantener dichos sistemas. Sin embargo, cuando la discontinuidad no es asumida como una *discontinuidad cultural controlada*, el proceso enseñanza-aprendizaje se ve afectado, porque en el encuentro social educativo el DT y el EE pautarán comportamientos que se desajustarán al paradigma vigente, obstaculizando conocimientos, generando incompreensiones y favoreciendo modelos rezagados.

5.2. RECAPITULACIÓN DE LAS CONCLUSIONES OBTENIDAS EN LOS REGISTROS AUDIO/VISUALES DE CADA CLASE DE EL2

En esta sección haremos una recapitulación de las conclusiones obtenidas en los análisis específicos de cada centro de enseñanza de idiomas. Recordemos que en el CAALE-BUAP, hubo dos Tareas

Comunicativas, pero solo se analizó la primera, donde se observó el objeto de estudio. Registramos que la DT consideró satisfactoria su práctica pedagógica en los discursos reflexivos pero confrontados con la observación existió una variación entre lo dicho y la práctica observada (sobre todo en cuanto al enfoque metodológico adoptado, los objetivos lingüísticos y planeación poco reflexionada).

Se notó del mismo modo que la relación fue horizontal entre la DT y las estudiantes. En cuanto a la actuación de la EE, ella mostró un estado nervioso cuando tenía que intervenir; dicha intervención fue mediada y controlada por la DT, de tal suerte que la EE comprendía bien la narración conversacional pero no interactuaba en ella. En relación con la narración como habilidad escrita se evidenció que ésta está más desarrollada que la narración oral y conversacional, se pudo observar además que la asociación del pretérito con el primer plano y del copretérito con el plano de fondo en las narraciones escritas está adquirida; que el aspecto perfectivo también está adquirido pero la EE duda en el empleo del aspecto imperfectivo, este hecho nos demuestra cómo la adquisición del aspecto según la propuesta de Andersen (1986) se está llevando a cabo en el proceso de aprendizaje de la EE.

En general, la EE presentó un aprendizaje lingüístico pertinente, pero que en cuanto a su competencia pragmática, la EE necesita apoyo al interactuar en una conversación. Por último se notó que no aparecen en las narraciones conversacionales de la EE los marcadores discursivos asociados a los aspectos, propuestos por los manuales de ELE.

En lo que concierne al CEI de la FES-Acatlán-UNAM, se pudieron observar dos tareas comunicativas, de las cuales solo se analizó la fase de desarrollo de la primera tarea, pues en ella hubo una expresión oral semi-espontánea relacionada a nuestro objeto de estudio. En esta fase de desarrollo, la DT gestionó la mayoría de los turnos de habla de los estudiantes y en contadas ocasiones los EE tomaron la palabra por iniciativa propia principalmente para preguntar o resolver dudas. De este modo y al precisar que la DT fue quien controlaba los turnos de habla, sucedió una sistematización en la participación de la clase, los turnos de habla se limitaron a pares adyacentes del tipo “petición-aceptación” y “pregunta respuesta” dirigidos siempre por la DT a los EE.

La DT no acepto registrar un discurso reflexivo al inicio de la clase pero en la observación registrada se concluyó que a pesar de que el método propuesto en los planes de estudio del CEI-UNAM era el comunicativo, en la práctica docente registrada se observó el método audiolingual aplicado en esta clase de EL2, dada esta situación el rol de la DT fue de correctora de errores, lo que ocasionó nerviosismo y poca participación de los EE.

En cuanto a las narraciones conversacionales, no hubo en realidad ningún discurso narrativo y en la enseñanza de la habilidad narrativa (conversacional y textual), la DT se limitó a afirmar que ciertos marcadores discursivos temporales (como los que propone la colección Prisma Latinoamericano A2) están asociados al aspecto gramatical. En relación con esto, hubo un enunciado

que produjo un EE y que ocasionó un conflicto con este tipo de enseñanza: dada la inmersión lingüística, este EE que evidentemente ha estado en contacto con el uso del copretérito y del pretérito de indicativo, no supo diferenciar el aspecto gramatical perfectivo e imperfectivo de los tiempos mencionados, la DT trató de dar una explicación, pero esquivó la duda focalizándose en que la actividad tenía como objetivo sistematizar los paradigmas de verbos con la alternancias morfofonológicas en pretérito de indicativo. Finalmente, analizamos que existieron más verbos de estado asociados al aspecto perfectivo que verbos de actividad o realización en este nivel A2 de los EE, algo que contradiría la propuesta de Andersen (1986).

En el CIDEL de la UIA-Puebla se registró una sola tarea comunicativa, pero en ella no se trabajó la narración como objetivo comunicativo ni lingüístico, más bien la narración surgió espontáneamente en la interacción de la clase. Esta interacción basada en la narración conversacional, sirvió como un recurso de mediación cultural y estrategia socioafectiva, porque permitió que los EE compartieran experiencias personales al ver que su DT también lo hacía.

En cuanto al discurso reflexivo del DT, éste consideró satisfactoria su práctica pedagógica, sin embargo al contrastar la tarea comunicativa registrada, pudo notarse poca reflexión en la elección del material de clase. Como lo planteaba, Erickson (1993) la improvisación en la clase siempre surge a pesar de una exhaustiva planeación, la clase del CIDEL de la UIA-Puebla presentó varios momentos relevantes de improvisación (canción de Joan Manuel Serrat y las diversas narraciones conversacionales).

Finalmente y precisando el punto relevante de nuestro trabajo, en la clase registrada hubo cinco temas de narrativas conversacionales (anécdotas), el DT fue quien más relató anécdotas, seguido del EE3, las demás EE solo enunciaron AH directivos para solicitar informaciones. En lo que respecta a la actuación lingüística de los EE, el copretérito fue empleado mayormente porque hubo más descripciones que secuencias de acciones, lo que indica un dominio del aspecto gramatical perfectivo e imperfectivo por parte de los EE. Además, los verbos de aspecto léxico de estado fueron los más recurrentes en copretérito. Por último, en las narraciones y descripciones registradas no se emplearon los marcadores determinados por los manuales para expresar el aspecto gramatical.

5.3. INTERPRETACIÓN MICROETNOGRÁFICA DE LA PRAGMALINGÜÍSTICA EN EL PROCESO ENSEÑANZA-APRENDIZAJE DE LA NARRACIÓN CONVERSACIONAL.

Si bien no se pudo observar el desarrollo gradual y completo de la habilidad narrativa conversacional de los estudiantes de EL2 en los centros de enseñanza de idiomas visitados, si podemos afirmar que en ningún de ellos observamos analíticamente tanto en los contenidos

programáticos a los que tuvimos acceso, como en las prácticas docentes una intención pedagógica discursiva para desarrollar la narración como habilidad conversacional, las prácticas docentes puntuales de los centros se limitaron a actividades de producción oral controladas, semi-espontáneas y totalmente espontáneas, las cuales hacen suponer que la habilidad narrativa conversacional se obtiene simplemente “*debido*” a cinco factores:

1. *La habilidad narrativa está condicionada por dominio o maestría en la conjugación de los paradigmas verbales de los tiempos lingüísticos del pasado.* Este hecho pudo observarse en el CEI de la FES-Acatlán, UNAM. En el análisis hecho, observamos como la DT se centra en la sistematización de los verbos que presentan alternancias morfofonológicas y no en las funciones narrativas. En los dos centros restantes, no se observó dicha preocupación excesiva en la sistematización, pero en el manual *Prisma Latinoamericano* analizado del CAALE de la BUAP, la sistematización evidentemente está presente como parte de la enseñanza de la narración.
2. *La adquisición o aprendizaje del aspecto gramatical viene dado con dicho dominio de la conjugación de los tiempos lingüísticos del pasado. El contraste entre el aspecto gramatical perfectivo e imperfectivo no es presentado asociándolo a la estructura de la narración.* En el CEI de la FES-Acatlán, UNAM, al analizar la actividad de sistematización del pretérito, se observó que la docente implicaba que los EE comprendían la asociación de este tiempo lingüístico con el aspecto perfectivo, es decir la DT implicaba que los EE comprendían que el pretérito indicaba eventos terminados (desde la perspectiva aspectual), lo anterior fue puesto en cuestión cuando un EE empleo el paradigma del copretérito para expresar el pretérito, para el EE ambos paradigmas representaban eventos pasados pero no comprendía el contraste aspectual de ambos. Por otra parte, en el CAALE de la BUAP, el aspecto gramatical imperfectivo resultaba difícil de dominar cuando la EE de nacionalidad japonesa trataba de interactuar oralmente en la conversación, algo contrario en su producción escrita, donde sí podía observarse una comprensión de dicho contraste aspectual. En cuanto al CIDEL de la UIA-Puebla, se notó un dominio remarcable del aspecto imperfectivo en las interacciones de los EE, sobre todo de las EE

francesas y el EE brasileño, puesto que en sus L1 existe también dicho contraste aspectual más similar al español. Esta diferencia en el dominio del aspecto gramatical puede comprenderse gracias a las ideas de Chomsky en su teoría de Principios y Parámetros⁷⁸, puesto que en esta hipótesis:

“[El] marcaje de los parámetros ofrece grandes posibilidades de explicación del proceso de aprendizaje. Si un parámetro se ha fijado con una misma opción de estar marcado o de no estarlo en las dos lenguas (L1 y L2), el alumno no tendrá dificultad en el aprendizaje de la L2. Si la opción es diferente en cada lengua, entonces la situación varía según la dirección del itinerario entre la lengua con opción marcada y la no marcada: el aprendizaje será más difícil en el caso de que la L2 tenga la opción marcada, y más fácil si tiene la no marcada. Por ejemplo, en el caso del inglés y el español [*He was there* (opción marcada) - *Estuvo allí* (opción no marcada)], el aprendizaje será más fácil para el inglés que aprende español que para el [hispanohablante] que aprende inglés”⁷⁹.

Se ve entonces porque el aspecto perfectivo e imperfectivo no es dominado del todo por los estudiantes de la BUAP y del CEI, al contrario del CIDEL, ya que como se menciona en la cita de arriba, el aspecto imperfectivo está marcado en las lenguas romances de manera similar, mientras que en otras se recurre a procesos perifrásticos o morfológicos diferentes. El EE del CEI que confundió el copretérito con el pretérito, era de habla inglesa, el aspecto imperfectivo está marcado en su L1 por perífrasis verbales como por ejemplo *I used to play the piano*; mientras que en japonés si bien si existe en cierta medida oposición aspectual marcada en los verbos a través de los sufijos *-TA* (perfectivo) y *-TEITA* (imperfectivo), “*el mayor problema reside en el hecho de que en japonés los predicados tanto nominal como adjetival no admiten más que la forma verbal TA*”⁸⁰, esto explicaría porque la EE japonesa del CAALE no pudo emplear espontáneamente el aspecto imperfectivo con el verbo copulativo “*estar*” en el enunciado siguiente:

NC/BUAP-40-V2/23'12''-EE/107	Ella, Si, mareada y comí un poco mal, comida en la calle.
------------------------------	---

⁷⁸ CVC (2016) “Los principios hacen referencia a las propiedades generales del lenguaje humano; son abstractos, comunes a todas las lenguas, (por lo tanto, [universales](#)) e innatos. En cambio, los parámetros hacen referencia a las distintas opciones que cada lengua adopta, son concretos, particulares de cada lengua y aprendidos. Un parámetro es, así, el grado de variación que admite un universal lingüístico en cada una de sus realizaciones particulares. Los valores concretos de cada parámetro en una lengua determinada se fijan en la infancia durante el proceso de adquisición”.

⁷⁹ Idem

⁸⁰ Yamamura, H. 2014: 1049

Es decir que como en español el imperfecto puede marcarse en verbos copulativos, mientras que en japonés no, para la EE del CAALE de la BUAP resulta complicado porque es una forma marcada en español que su lengua no admite, de ahí su inadecuación gramatical. Por estas razones, la comprensión y empleo del aspecto gramatical en español parece que es “*difícil*” para los EE, sin embargo, la realidad es que los DT implican que a través de la conjugación y los ejemplos oracionales, los EE comprenden el contraste aspectual perfectivo e imperfectivo del español, siendo algo erróneo como lo hemos expuesto.

3. *Las actividades de producción oral se vuelven la metodología frecuente y usual para desarrollar la habilidad narrativa conversacional.* Esta aseveración se dicta al ver que en los tres centros de enseñanza de EL2, los estudiantes realizaron actividades de producción oral controladas (CEI), semi-espontáneas (CAALE) y totalmente espontáneas (CIDEL), pero en ninguno de los casos hubo una metodología que permitiera a los EE saber cómo interactuar pragmáticamente en una conversación, es decir, cómo interactuar dialógicamente en español. En el CEI de la FES-Acatlán, UNAM no hubo absolutamente ninguna aprendizaje pragmático de la interacción conversacional que fuera significativo para los estudiantes. En cuanto al CAALE de la BUAP, la EE japonesa no interactuó a menos que su turno de habla le fuera gestionado por la DT; la actividad de la clase del CAALE de la BUAP fue interesante puesto que hubo una input lingüístico propio de una nativa (la estudiante mexicana invitada a la clase). Sin embargo, para poder lograr desarrollar una habilidad pragmática en la conversación no basta solo con una actividad de producción oral con nativos, es necesaria la comprensión o la lección de teoría de la que hablaba Ryle (2000) en el apartado del marco teórico, sin dicha comprensión de cómo interactuar en una conversación en español, la actividad como la que se observó en el CAALE de la BUAP resulta significativa desde la perspectiva lingüística pero poco significativa desde la perspectiva pragmática. Por último, en el CIDEL de la UIA-Puebla, observamos un input co-construido⁸¹ entre el DT y los EE, esto se debió

⁸¹ Este término ha surgido de las asesorías con la Dra. Granda y sugiere que los participantes al interactuar y contar anécdotas del pasado, construyen un input propio de la clase, este input no es un grabación, un texto, un video, etc. sino es un input del interlenguaje de los estudiantes y del discurso docente.

a que hubo una conversación real en la clase del CIDEL, donde la narración de anécdotas, los puntos de vista, los actos de habla directivos expusieron el dominio pragmático que los EE tienen al conversar en español; lo anterior no fue totalmente gracias a la clase de EL2 en sí misma, sino en primer lugar a su dominio del español (hay que recordar que los estudiantes tenían un nivel B2 de español) y en segundo lugar a que han adquirido esta habilidad pragmática conversacional gracias a su inmersión lingüística en México. En conclusión, se puede decir que se da por sentado que el aprendizaje de la interacción pragmática en la conversación se adquiere y no se enseña, porque la conversación al ser un género discursivo primario (natural) está presente en todas las lenguas, lo cual puede implicar que no es relevante su enseñanza, pues todos sabemos interactuar en una conversación en nuestra propia L1. Sin embargo, la conversación en cualquier lengua está pautada socioculturalmente y este aspecto no sea ha considerado tan relevante en el proceso enseñanza-aprendizaje de una L2 como el aspecto lingüístico-comunicativo, es decir se favorece la práctica lingüística en detrimento del aprendizaje pragmático y sociocultural para enseñar la habilidad conversacional.

4. *Los adverbios y locuciones adverbiales se muestran de algún modo como condicionadores del aspecto gramatical y no como adjuntos de eventos que dan cohesión al texto narrativo (Granda; 2015; Dávila; 2014).* Esta interpretación ha sido demostrada en la clase de EL2 del CEI de la FES-Acatlán, donde la docente ha aseverado que ciertos adverbios “*se asocian*” con el aspecto perfectivo:

ETIQUETADO	ENUNCIADO
NC/UNAM-16-V1/18'52"-DT/77	Vas caminando y de repente [...] te caes. ¿Todo lo demás está claro: peinarse, sentarse, dormirse, bañarse, levantarse y caerse? Mjm Bueno aquí tenemos las personas, por ejemplo, yo escojo una persona, la persona que yo quiera y hago una oración, pero no voy a hablar, puedo decir “yo” tenemos que usar tiempo pasado, “Yo me dormí ayer a las once de la noche” mjm, <i>entonces, escogemos una persona, escogemos un verbo, escogemos un indicador de tiempo, escogemos un indicador de tiempo y hacemos una oración. ¿Cuáles son los indicadores de tiempo en pretérito? Díganme rápidamente.</i>
NC/UNAM-18-V1/20'00"-DT/79	Los indicadores de tiempo: ayer
NC/UNAM-20-V1/20'06"-DT/81	La semana pasada
NC/UNAM-22-V1/20'10"-DT/83	Ajá muy bien, la semana pasada , aquí podemos cambiar el mes pasado, podemos cambiar “el año pasado” [...]
NC/UNAM-24-V1/20'24"-DT/85	Ajá muy bien, anoche, antier, el sábado pasado, lo que queramos.

	Bueno entonces quien quiere empezar. Yo ya hice la mía: Ayer yo me dormí muy tarde. ¿Quién quiere empezar? Yo ya empecé quien quiere seguir [...] Escogen su persona, su verbo, su indicador de tiempo y su oración.
NC/UNAM-103-V2/08'06''-DT/163	Pero en pretérito [...] no está mal la oración si dice, yo tenía un coche muy fino el año pasado, la oración está bien, pero ahora estamos practicando pretérito... Entonces YO tuve, yo tuve un coche muy bonito, el año pasado, yo tuve un coche muy bonito el año pasado, generalmente, cuando tenemos estos indicadores de tiempo hay que poner pretérito ¿mjm? Hay que pone pretérito , bueno EE6, otra oración, puedes hacer otra oración con el verbo que quieras.

A pesar de que esta enseñanza solo se observó en uno de los tres centros, es importante recalcarla puesto que los EE que participaron en dicho evento educativo eran principiantes. El proceso de aprendizaje del EL2 y de la habilidad narrativa de los EE de la UNAM estará marcado por dichas aseveraciones que ya han sido refutadas en muy diversas ocasiones. En lo que concierne al CAALE de la BUAP y del CIDEL de la UIA-Puebla, en los análisis hechos en las narraciones tanto textuales como conversacionales no se observó una sistematización condicionante de ciertos adverbios temporales con el aspecto perfectivo o imperfectivo como algunos manuales de ELE sugieren, se observaron sobre todo marcadores discursivos secuenciales y temporales simples (*cuando, entonces, luego*):

TEXTOS DEL CAALE DE LA BUAP		
TEXTO 1	TEXTO 2	TEXTO 3
Línea 4: después Línea 7: Luego Línea 11: Cuando Línea 12: Pero ahora Línea 14: Y otra vez Línea 15: Así que	Línea 4: Entonces Línea 10: luego Línea 11: Cuando Línea 12: Por eso	Línea 2: Tal vez Línea 4: Después Línea 8: A ese lugar. Línea 10: Entonces Línea 14: Así que Línea 15: Al siguiente día. Línea 18: Ese día. Línea 20: A propósito.

MARCADORES DEL CAALE DE LA BUAP EN LA NARRACIÓN CONVERSACIONAL	
ETIQUETADO DONDE SE EMPLEAN LOS TIEMPOS LINGÜÍSTICOS DE PRETÉRITO Y COPRETÉRITO	RECURSOS LINGÜÍSTICOS PARA REALIZAR LA SECUENCIA DE LOS EVENTOS EN LA NARRACIÓN CONVERSACIONAL
NC/BUAP-7-V2/16'09''-EE/75	Así que (locución conjuntiva causal) Luego (adverbio de tiempo) Y (conjunción copulativa) Cuando (adverbio de tiempo)
NC/BUAP-22-V2/18'35''-EE/90	Así que (locución conjuntiva causal) Así que (locución conjuntiva causal) Y ya (locución adverbial – marcador de conclusión) Y al siguiente día (locución adverbial de tiempo) Cuando (adverbio de tiempo)

MARCADORES DEL CIDEL DE LA UIA-PUEBLA EN LA NARRACIÓN CONVERSACIONAL DE LOS EE	
INTERVENCIONES DEL EE3 DONDE HAY NARRACIONES O EMPLEOS DEL PRETÉRITO Y COPRETÉRITO	RECURSOS LINGÜÍSTICOS PARA REALIZAR LA SECUENCIA DE LOS EVENTOS EN LA NARRACIÓN CONVERSACIONAL
NC/UIA-23-audio/15'23''-EE3/162	En mi tercer día (conector temporal) Ya (adverbio)
NC/UIA-42-audio/25'07''-EE3/299	Una vez (conector temporal)
NC/UIA-44-audio/25'14''-EE3/301	Y (conjunción copulativa)
NC/UIA-57-audio/28'15-EE3/339	-
NC/UIA-59-audio/28'27''-EE3/341	-
NC/UIA-64-audio/29'12''-EE3/346	-
NC/UIA-70-audio/29'31''-EE3/352	Y (conjunción copulativa)
INTERVENCIONES DEL EE1 DONDE HAY EMPLEOS DEL PRETÉRITO Y COPRETÉRITO	RECURSOS LINGÜÍSTICOS PARA REALIZAR LA SECUENCIA DE LOS EVENTOS EN LA NARRACIÓN CONVERSACIONAL
NC/UIA-76-audio/47'10''-EE1/472	Cuando (adverbio de tiempo)
NC/UIA-78-audio/47'24''-EE1/474	Cuando (adverbio de tiempo)
NC/UIA-80-audio/47'26''-EE1/476	Cuando (adverbio de tiempo)
NC/UIA-82-audio/47'35''-EE1/478	Y todo (marcador de conclusión)
INTERVENCIONES DEL EE2 DONDE HAY EMPLEOS DEL PRETÉRITO Y COPRETÉRITO	RECURSOS LINGÜÍSTICOS PARA REALIZAR LA SECUENCIA DE LOS EVENTOS EN LA NARRACIÓN CONVERSACIONAL
NC/UIA-84-audio/47'42''-EE2/480	Entonces (adverbio de tiempo)

El hecho del poco uso de los marcadores temporales que los manuales de ELE sugieren, en las narraciones conversacionales analizadas (BUAP y UIA) se debe precisamente a la naturaleza de la narración conversacional como género discursivo primario o natural, pues gracias a las cláusulas narrativas que se enuncian en la conversación, el interlocutor actualiza la secuencia de los eventos narrados. Recordemos que al contrario de una narración textual, la cual está aún más descontextualizada para el lector porque éste no puede interactuar con el escritor (locutor) para enriquecer su información pragmática, el lector (interlocutor) requiere un proceso de comprensión más complejo: el interlocutor necesita de este modo referentes contextuales más precisos para comprender la secuencia de eventos. Algo contrario en una narración conversacional, pues ésta sucede en un continuum dialógico de actualizaciones y acomodaciones de cláusulas verbales narrativas. Además, como hemos mencionado en la sección de conclusiones descriptivas sobre la narración conversacional, lo anterior se debe también al *principio de automatización retroactiva*; el locutor asocia cláusulas verbales narrativas con eventos sucedidos de manera lógica y coherente (síntesis), de tal forma que su narración sea comprendida por su interlocutor (análisis).

5. *La enseñanza de la habilidad narrativa está anclada en el paradigma oracional y en el desarrollo de la misma como habilidad de lectoescritura.* Como se ha demostrado en los centros de enseñanza de EL2 del CAALE de la BUAP y del CEI de la FES-Acatlán, UNAM, la narración se ubica en el paradigma oracional

(CEI). Dicha enseñanza se encuentra totalmente descontextualizada y basada en un método audiolingual (recordemos que es una metodología basada en el estructuralismo lingüístico y el conductismo como paradigma de aprendizaje), lo cual ha impedido a los EE generar discursos escritos u orales narrativos complejos. Se ha observado una preocupación constante en asociar el aspecto imperfectivo a ciertos adverbios y locuciones adverbiales temporales. Del mismo modo y a pesar de que en el CAALE de la BUAP, se observó una actividad de producción oral, la EE japonesa tenía preparado un texto narrativo escrito que tuvo como apoyo y que leyó en gran medida durante dicha actividad, lo que da cuenta que la narración de eventos pasados es primeramente una habilidad de lectoescritura que conversacional u oral. Por último, en el CIDEL de la UIA-Puebla, si bien hubo narraciones conversacionales de anécdotas, ha de recordarse que quien tuvo más intervenciones narrativas fue el DT seguido por el EE de origen brasileño, este EE se limitó a narrar dos experiencias, mientras que las demás EE solo se limitaron a describir eventos del pasado, lo cual no puede tomarse como narración puesto que no hay cláusulas de complicación y resolución de la acción, según Labov (1972, 2013) y Valles Calatrava (2008).

En resumen, la enseñanza-aprendizaje de la habilidad narrativa conversacional se ve como lo habíamos previsto descuidada en cuanto a una metodología y desconocimiento de los aspectos formales de la lengua. Además se pudo demostrar que no solo se han descuidado estos dos aspectos, también se ha descuidado la enseñanza y reflexión del componente sociocultural y pragmático de la narración conversacional en la clase de EL2 y que a pesar de que hubieron actividades de producción oral para practicar la narración conversacional, se ha descuidado que estas actividades generen aprendizajes verdaderamente significativos⁸² para los EE.

⁸² CEPE-UNAM (2016-2) p. 13 En el aprendizaje significativo el conocimiento nuevo se integra dinámicamente a los conocimientos previos del individuo gracias al apoyo de mecanismos de aprendizaje que [Ausubel] llama organizadores avanzados, facilitadores, subordinadores o integradores, pues facilitan el anclaje y la integración de la información nueva.

5.4. INTERPRETACIÓN MICROETNOGRÁFICA DE LA PARTICIPACIÓN SOCIAL DE LAS CLASES DE EL2 EN LOS CENTROS DE ENSEÑANZA DE IDIOMAS

En el apartado anterior de este trabajo, dedicado a la pragmalingüística de la narración, pudimos explicar y presentar el proceso puntual de la enseñanza-aprendizaje de la habilidad narrativa en los centros de EL2 visitados. Describimos que la habilidad narrativa conversacional se ve como lo habíamos previsto: descuidada en cuanto a una metodología, sin conocimiento de los aspectos formales de la lengua y con una enseñanza basada en la gramaticalidad, en detrimento de componentes funcionales, comunicativos, dialógicos, socioculturales y pragmáticos.

En esta sección, gracias a los conceptos de Wolcott y Spindler: *idealización*, *reclutamiento*, *mantenimiento* y *discontinuidad* en el sistema cultural educativo y gracias a la revisión de nuestros análisis de los centros de EL2, se puede notar que ha habido en estas clases una *idealización de la relación docente-alumno*, esto se demuestra en el pre-test, post-test y en el análisis contrastivo de las prácticas docentes registradas. En los dos casos de entrevistas grabadas, los docentes aseguraban haber realizado o cumplido con lo estipulado en su planificación de clase. Ellos reflexionaron y dieron una versión *idealizada* de su práctica docente. Sin embargo, pudimos notar variaciones entre lo dicho por los DT y lo que realmente sucedió en la clase. Recordemos que en el CAALE de la BUAP, la DT aseguró en su discurso reflexivo haber trabajado los tiempos lingüísticos del pretérito y el copretérito, lo cual fue contrario a lo analizado en la clase, pues como se mencionó en el respectivo análisis, no hubo ningún tratamiento del input como lo menciona Van Patten (1996).

Del mismo modo, en cuanto a la DT que no accedió a la entrevista grabada (CEI de la FES-Acatlán, UNAM), pudimos notar en su actitud *frustración* y *severidad* durante su práctica pedagógica, ya que al no tener la participación deseada de sus estudiantes, es decir al no haber una *idealización docente-alumno* en la clase de LE, como ella lo hubiera deseado (situación que contravenía a la planeación idealizada de la DT), esto causó que la actividad no se llevara a cabo con la mejor actitud estudiantil.

Por otra parte, la práctica pedagógica del DT del CIDEL de la UIA-Puebla fue muy interesante porque por un lado en su discurso reflexivo negaba toda teoría didáctica del desarrollo de una L2 pero en el análisis de la clase, se mostró que favorecía el Enfoque Comunicativo, es decir se contradecía, pero su postura “*anti-didáctica*” no afectaba el proceso de enseñanza aprendizaje de sus alumnos. Del mismo modo fue interesante observar en esta clase del CIDEL una analogía diferente de la *idealizada relación maestro-alumno*, el DT propiciaba una conversación con la cual sabía que diferentes puntos de vista, anécdotas y comentarios saldrían a luz, dada la diversidad cultural de su clase; algo similar sucedió con el caso de la docente del CAALE-Puebla, donde también propició una mediación entre el concepto de la *muerte* en la cultura japonesa y mexicana, sin embargo, la DT nunca

dejó de obviar la relación *idealizada de docente-alumna*, pues ella moderaba las intervenciones de su EE, algo contrario a lo que se observó en el CIDEL de la UIA-Puebla.

En los casos propuestos para este trabajo investigativo, se pudo observar también que los tres DT presentaban una *discontinuidad asumida y no asumida*. La DT del CAALE-BUAP ha asumido la *discontinuidad* del Enfoque Comunicativo por el Aprendizaje Basado en Tareas, de tal forma que la actividad propuesta fue más cercana a una tarea final o proyecto: relatar la anécdota del día de muertos a una nativa de español. Por su parte el DT del CIDEL de la UIA-Puebla declaró que no tiene empatía con ninguna metodología o enfoque didáctico en el ámbito de LE, éste asume una *discontinuidad no asumida*, ya que en su discurso rompe con cualquier precepto pedagógico; sin embargo, en la práctica demuestra su cercanía o relación con el Enfoque Comunicativo, es decir que el DT del CIDEL de la UIA-Puebla se contradice en los hechos, de ahí que él está consciente de la fractura entre el paradigma Comunicativo y el Aprendizaje Basado en Tareas. Finalmente, la DT del CEI de la FES, Acatlán-UNAM demostró una *discontinuidad no asumida* completamente, por la metodología que asumió en esta clase. Es verdad que como se ha dicho, no sabemos si usa siempre esta metodología en clase, pero gracias a los estudios microetnográficos podemos ver el comportamiento cultural del DT frente a grupo, el cual es un factor subyacente y que se *mantiene*.

En resumen, observamos que en los encuentros sociales educativos de los centros de enseñanza de EL2, la *idealización de la relación alumno-docente* viene dada por el *reclutamiento y mantenimiento* de un statu quo que los DT de LE conservan, formado a través del desarrollo histórico de la didáctica de LE. Actualmente llamamos a estos paradigmas culturales educativos o *idealizaciones*: “Enfoque Comunicativo” y “Aprendizaje Basado en Tareas”. La *discontinuidad*, como decíamos en la primera parte de este capítulo, es una fractura de paradigmas, la cual puede ser asumida o no por parte de los sujetos del sistema, en este caso los DT. En nuestros análisis de las clases registradas, observamos cómo la *idealización* y la *discontinuidad* se presentan en las prácticas pedagógicas de manera muy común y diferente. Los DT observados como competentes en el ámbito de LE y profesionales en centros universitarios tuvieron la última palabra para actuar como lo creían conveniente en los ciclos de acción educativos que tenían a su cargo. Así, las clases de EL2 observadas fueron vistas como un evento social educativo de dos ejes: por una parte el eje de la dimensión psicopedagógica (*idealización y discontinuidad*) y por otra, el eje de la dimensión social comunicativa (*reclutamiento y mantenimiento*) que propiciaron un discurso improvisado en el aula como bien mencionaba Erickson (1993).

En estos discursos improvisados, se notó que a pesar de que los EE sí tienen un rol relevante y participativo en las clases de EL2 (ya sea de manera controlada o espontánea) en la tarea comunicativa – como lo indica el paradigma didáctico actual de una LE –, se ha demostrado en estos

tres casos de observación microetnográfica que el DT sigue teniendo un rol más prioritario en la clase de EL2 que el propio EE; esto se demostró con los conteos de los turnos de habla de los DT los cuales sino fueron los más números, sí fueron los turnos de habla que poseían mayores porcentajes globales (BUAP 40%; UNAM 50%; CIDEL 41%), esto se debe a que los DT gestionan los turnos y actos de habla en la clase de ELE. Voisin y Olivos (2016: 4-6) en su estudio sobre “*Les interruptions de l’enseignant de FLE*⁸³ lors de l’interaction didactique en contexte universitaire” describieron dichas interrupciones, evidenciando que estas servían para:

1. Garder ouverte la communication et à encourager l’interlocuteur à participer, [...] l’interruption *phatique* est occupée par un commentaire valorisant la participation de l’élève et elle correspond aux moments discursifs mal calculés par le professeur, du fait que l’élève n’a pas encore fini de compléter sa phrase et conserve le tour de parole. C’est ainsi que les interruptions phatiques peuvent être aussi considérées comme faisant partie de la gestion du cours car elles aident le locuteur actif à garder le tour de parole.
2. Reformuler le discours de l’étudiant, à le résumer et à le rendre “didactique”. [...] La coopération du professeur s’adresse au locuteur pour faciliter la formulation de sa participation. Ce cas de figure permet [...] de dynamiser l’interaction en évitant de tourner en rond autour d’un même élément, et de synthétiser les réponses correctes qui ont été fournies. Nous la considérons comme un « continueur » du discours.
3. Corriger les productions fautives des étudiants afin de les aider à mieux maîtriser la langue étrangère, la correction est une figure très récurrente dans ce type d’interaction. [...] Il s’agit d’une action indispensable pour arriver au but didactique et qui peut être considérée comme une stratégie de coopération professeur-étudiant dans une orientation nettement verticale. Ce cas de figure ne dynamise pas l’interaction, tout au contraire, il la ralentit car le progrès de l’interaction se voit perturbé.
4. Fournir à l’étudiant les éléments langagiers qui lui sont nécessaires pour compléter ses phrases ou terminer une idée du point de vue lexical, morphologique, pragmatique, phonétique, ou encore de contenu. Dans ce cas, les interruptions peuvent être considérées comme une contribution du professeur au discours de l’étudiant.
5. Réorienter les consignes ou les orientations données par les professeurs [qui] ne soient pas comprises ou soient mal comprises par l’étudiant, si bien que le professeur doit suspendre momentanément le discours de l’apprenant pour le réorienter dans le sens voulu par la thématique et/ou la progression de la séance”.

:

Desde el punto de vista de Tuson (2002) (apartado de este trabajo llamado *organización y gestión de los turnos de habla*), observamos que Voisin y Olivos (2016) concuerdan con la primera autora, sin embargo el estudio de las interrupciones docentes en la clase de FLE parece más pertinente como explicación del porqué el DT de EL2 tiene aún mayor participación y prioridad en la clase misma, pues es él quien permite “[...] *distribuer la parole, contrôler les temps de parole, lancer les thématiques et demander des précisions*”⁸⁴. Con estos análisis, se hace notar que el paradigma del DT como *actor central* del proceso enseñanza aprendizaje no ha sido del todo fracturado en los tres casos estudiados, puesto que se ha observado que sigue existiendo una jerarquía lingüística, donde el

⁸³ FLE: Francés como Lengua Extranjera

⁸⁴ VOISIN, S. Y OLIVOS, M.A.E. 2016, p. 4

DT está *manteniendo* el estatus quo de paradigmas que favorecen el rol del docente como total organizador y gestor de los turnos de habla en la clase de EL2.

6. CONCLUSIÓN

En esta última sección haremos una recapitulación final del trabajo realizado presentando los puntos relevantes de cada sección de este proyecto investigativo. En la primera sección planteamos una problemática que data de hace más de 20 años en la enseñanza del ELE: el proceso enseñanza-aprendizaje de la habilidad narrativa textual que se proyecta del mismo modo en la narración conversacional, la cual ha sido descuidada en las prácticas pedagógicas, dicha enseñanza ha sido abordada por los manuales de ELE indicando que el aspecto gramatical perfectivo e imperfectivo se condiciona de algún modo a través de adverbios y locuciones adverbiales temporales. Esto ha propiciado que los DT sigan adoptando dicho paradigma en sus prácticas pedagógicas y que los EE al producir discursos narrativos complejos sigan demostrando una proficiencia cuestionable en el empleo de los aspectos gramaticales y las funciones narrativas en español como LE o L2 (Dávila, 2014; Sánchez Castro, 2012; Lorente, 2011, Granda, 2009, Roca. 2005 y Hernández, 1995).

Dado lo anterior, se presentaron dos propuestas didácticas para abordar este conflicto, el primero fue el enfoque semántico aspectual de Jurado (1998) que se basaba en la hipótesis de la adquisición del aspecto de Andersen (1986). En esta hipótesis se explicaba que en un primer momento el aspecto gramatical perfectivo se relacionaba con eventos cuyos aspectos léxicos eran de realización y logro; mientras que en un segundo momento, el aspecto gramatical imperfectivo se asociaba a los eventos cuyo aspecto léxico eran de estado y actividades. Finalmente se proponía que un estado más avanzado de la interlengua los aspectos gramaticales y lexicales fueran paulatinamente asociándose. En este proyecto se consideró que la propuesta de Jurado (1998) era relevante desde la perspectiva docente porque permitía a los profesores comprender aspectos formales de la lengua que bien ellos podrían ignorar.

En la segunda propuesta pedagógica, Granda (2008, 2009, 2015) nos proporcionó un marco más abarcador en la enseñanza-aprendizaje de la habilidad narrativa. Ella propuso que a través de los conceptos de primer plano, de plano de fondo (Weinrich, 1974), de la estructura narrativa (Labov 1972, 2013) y de la adquisición del aspecto gramatical (Andersen, 1986) con el empleo de discursos textuales (Inputs Lingüísticos, Van Patten, 1996), dicha habilidad se beneficiaría. De hecho, la Dra. Granda ha elaborado una propuesta didáctica llamada “*Tengo algo que contarte. Narraciones para alumnos de ELE (nivel B2)*” en donde concretiza seriamente estos conceptos a través de una metodología y tareas de aprendizaje apropiadas al desarrollo de la habilidad narrativa como género discursivo secundario. Este libro de texto tiene además como finalidad lograr la *discontinuidad* en los

paradigmas oracionales de la enseñanza de la narración, de los cuales ya se ha hecho mención y crítica.

A pesar de estas propuestas pedagógicas, y revisando la literatura encontramos una cierta complicación para hacer una descripción detallada de lo que era una narración conversacional. Para poder definir nuestro objeto de estudio: *la habilidad narrativa conversacional*, recurrimos a autores cuyas líneas de investigación eran propias de la psicología, el análisis del discurso o la sociolingüística (Bruner, 1990; Bajtin, 1999; Van Dijk, 1996; García Landa, 1998; Contursi, 2000; Labov 1972, 2013; Norrick, 2000). Lo anterior nos llevó a concluir en el marco teórico de este trabajo que:

“La narración conversacional es un género discursivo natural con fines muy diversos, presente en la comunicación más espontánea, inmediata, cotidiana, formal e informal que permite al locutor organizar coherentemente a través de enunciados diferentes experiencias, eventos pasados y contextos de diversa índole (reales o no); esta coherencia enunciativa permitirá que el interlocutor interprete de la mejor manera la experiencia y los contextos de su locutor, pudiendo éste igualmente interactuar espontáneamente en la narración conversacional para construir un significado compartido a través de solicitudes, acomodaciones, confirmaciones o reformulaciones de la información”.

Al seguir buscando descripciones detalladas de la narración conversacional y no tener fuentes concretas a nivel de descripción lingüística. En nuestro marco teórico nos permitimos hacer un breve análisis (estudio piloto) a través de entrevistas elicítadas y un corpus lingüísticos en línea (Butragueño, 2011). Gracias a esto, pudimos caracterizar la habilidad narrativa conversacional y refutar que:

“La narración conversacional es una simple proyección de la narración como habilidad de comprensión y producción escrita, [...], la narración conversacional posee una estructura y estrategias muy particulares. De ahí que se necesite prestar atención a estas caracterizaciones para que la didáctica del ELE, pueda comprometerse a deslindar la narración escrita de la conversacional a través de una metodología que explique que la narración conversacional posee un enfoque funcional dialógico interactivo, al contrario de la narración como género secundario”.

Al tener en vista estas definiciones y características de la habilidad narrativa conversacional, se procedió a elicitar los datos de nuestro trabajo investigativo. En esta sección del proyecto, adoptamos la propuesta *microetnográfica educativa* porque consideramos que los análisis lingüísticos en contextos educativos multiculturales y multilingües deben ser comprendidos globalmente, no solo desde del nivel formal de la lengua sino también en los niveles socioculturales y pragmáticos de los agentes participantes en los encuentros sociales educativos (docente y estudiantes).

Para ello adoptamos la propuesta de Erickson (1993) y Muñoz (2000, 2015), la cual implica hacer un registro audiovisual del contexto ecológico de la clase de LE, para así analizar rigurosamente las tareas comunicativas y obtener conclusiones precisas. Estos registros se llevaron a cabo en tres clases de EL2 dentro de tres centros universitarios de enseñanza de idiomas: el CAALE-BUAP, el

CEI de la FES-Acatlán, UNAM y el CIDEL de la UIA, campus Puebla. Lamentablemente, no pudimos tener acceso a más centros debido a la negativa del registro audiovisual por cuestiones de seguridad o simplemente inconformidad de las autoridades y del claustro docente. En la sección de *análisis de la narración conversacional*, se hicieron observaciones sistemáticas y analíticas con los registros audiovisuales bajo la perspectiva microetnográfica. Gracias a esto, se logró precisar que en las clases de EL2, el proceso puntual en la enseñanza-aprendizaje de la habilidad narrativa conversacional está enfocado en los siguientes cinco puntos:

1. La habilidad narrativa está condicionada por dominio o maestría en la conjugación de los paradigmas verbales de los tiempos lingüísticos del pasado.
2. La adquisición o aprendizaje del aspecto gramatical viene dado con dicho dominio de la conjugación de los tiempos lingüísticos del pasado. El contraste entre el aspecto gramatical perfectivo e imperfectivo no es presentado asociándolo a la estructura de la narración
3. Las actividades de producción oral se vuelven la metodología frecuente y usual para desarrollar la habilidad narrativa conversacional.
4. Los adverbios y locuciones adverbiales se muestran de algún modo como condicionadores del aspecto gramatical y no como adjuntos de eventos que dan cohesión al texto narrativo (Granda; 2015 y Dávila; 2014).
5. La enseñanza de la habilidad narrativa está anclada en el paradigma oracional y en el desarrollo de la misma como habilidad de lectoescritura.

Estas cinco conclusiones que han quedado redactadas en la última sección de nuestro proyecto y aportadas por los análisis hechos, nos demuestran que en las tareas comunicativas de las clases de ELE o EL2, el reclutamiento y mantenimiento de la idealización paradigmática en los sistemas educativos culturales no propicia la discontinuidad de dicha idealización (recordemos que estos términos fueron propuestos y tomados para este trabajo de los antropólogos Wolcott, 1993 y Spindler, 1993). Los docentes mantienen en sus clases de ELE o EL2 ciertos conocimientos, reclutan a otros docentes enseñándoles dichos preceptos y de esta forma la discontinuidad asumida o controlada no se genera. En conclusión, estos cinco procesos numerados a continuación:

1. La Tarea comunicativa
2. El Reclutamiento
3. El Mantenimiento
4. La Idealización
5. La Discontinuidad

Afectan evidentemente nuestro objeto de estudio, es decir afectan el proceso enseñanza-aprendizaje de la habilidad narrativa conversacional. Esto se deben porque si asumimos que un DT de ELE o EL2 como *reclutado* de un paradigma o *idealización* didáctica que desarrolla la habilidad narrativa textual y conversacional con base en un enfoque oracional como el que se ha criticado tanto en este escrito, *mantiene* los mismos saberes, habilidades, actitudes y creencias para enseñar del mismo modo la narratividad; entonces el DT no permitirá una *discontinuidad en la enseñanza*

oracional de la habilidad narrativa, el DT tendría que asumir dicha *discontinuidad* para fracturar sus paradigmas en cuanto al desarrollo de la habilidad narrativa textual y conversacional que posee. Solo de este modo, a través de la *discontinuidad asumida*, los esfuerzos de la Dra. Granda, la Dra. Jurado y el de este trabajo sobre la habilidad narrativa conversacional podrán generar ciclos de acción (tareas comunicativas) que quebranten el statu quo de la enseñanza de la habilidad narrativa como producto oracional, como producto puramente textual y condicionado por marcadores discursivos.

Así mismo, se puede decir que en este trabajo, se ha hecho una interpretación descriptiva, analítica y puntual de procesos de enseñanza aprendizaje de la habilidad narrativa conversacional de tres clases de EL2 en tres centros universitarios de enseñanza de idiomas, si bien los análisis obtenidos de este trabajo no pueden dictaminar generalizaciones para la didáctica global de la habilidad narrativa conversacional, si creemos que el ejercicio intelectual propiciado por nuestros análisis microetnográficos abre la puerta a dos cuestionamientos:

1. El primero se enfoca desde la dimensión psicopedagógica, sobre el descuido metodológico de la enseñanza global de la narratividad como género discursivo primario, es decir a pesar de que esta problemática lleva ya años de ser tratada solo se ha visto una propuesta didáctica seria para abordarla desde la textualidad, pero no parece completarse porque en esta propuesta se descuida la narración como género discursivo primario, olvidando sus componentes discursivos, dialógicos, funcionales, socioculturales y pragmáticos.
2. El segundo cuestionamiento se enfoca desde la dimensión social comunicativa, al debatir las prácticas docentes como ciclos de acción idealizados que no propician procesos de discontinuidad, los docentes de LE se ven inmersos en tareas comunicativas que mantienen didácticamente la idealización del DT como centro del proceso de enseñanza-aprendizaje; de la enseñanza de la narración (textual o conversacional) como un proceso basado en el dominio de paradigmas verbales, adverbios y locuciones temporales; e ignorancia de cuestiones formales del lenguaje como lo son el aspecto gramatical y el aspecto léxico.

Finalmente y para cerrar nuestras conclusiones, este proyecto ha podido dar respuesta a las preguntas de investigación y a través de los análisis expuestos más arriba corroborar en cierta medida las hipótesis planteadas en la introducción de este trabajo. Esto se ha logrado finalmente porque

nuestro objetivo se realizó de la mejor manera, se pudieron describir y analizar los procesos de enseñanza-aprendizaje de las clases de EL2 en los centros universitarios de enseñanza de idiomas; focalizar la atención en la habilidad narrativa conversacional; exponer los enfoques o metodologías empleados en las clases; analizar, describir e interpretar exhaustivamente las tareas comunicativas; para finalmente, contrastar los discurso pedagógicos reflexivos tanto de las instituciones como de los docentes con las prácticas pedagógicas reales. Estas acciones investigativas nos llevaron refutar y afirmar ciertos componentes de nuestras hipótesis:

1. En este proyecto se consideraba que el proceso de enseñanza-aprendizaje de la habilidad narrativa en las clases de EL2 de los centros de enseñanza citados se llevaba a cabo gracias a tareas comunicativas coherentemente orientadas a los supuestos didácticos de los contenidos programáticos de los Centro de EL2. Sin embargo, los docentes demostraron actuar en sentidos distintos a los que la institución planeó en sus programas de estudio. El caso más remarcable fue el del docente del CIDEL de la UIA-Puebla que admitió que su clase se llevaba de manera improvisada según su criterio profesional. El caso del CEI de la FES-Acatlán, UNAM también demostró un contraste entre lo planteado por el CEI y la práctica real; mientras que en el CAALE-BUAP, si pudo observarse una coherencia didáctica entre la práctica docente y los contenidos programáticos.
2. Igualmente, como se mencionaba en la hipótesis, pudimos observar efectivamente que en las tareas comunicativas analizadas, la enseñanza de la narración se veía encasillada en actividades de producción oral muy controladas; a excepción del caso del CIDEL de la UIA-Puebla donde la narración conversacional tuvo un papel relevante como estrategia socioafectiva y de mediación cultural. A pesar de esto, es decir a pesar de haber descrito tanto control como espontaneidad en las actividades de narración en la clase de EL2, si se notó en general una carencia metodológica (de componentes funcionales, dialógicos, socioculturales y pragmáticos) para el aprendizaje de la habilidad narrativa conversacional, la cual no pudo observarse ni en los contenidos programáticos a los que tuvimos acceso ni en los registros audiovisuales de las tareas comunicativas.

3. Por último, no pudimos demostrar si los aprendices de EL2 de los centros citados manifestaban un mayor grado de sistematización en la comprensión y uso del aspecto gramatical (contraste entre aspecto perfectivo e imperfectivo) y una mejor actuación en la habilidad narrativa conversacional, si el enfoque adoptado en sus clases estaba orientado principalmente al enfoque discursivo; esto no fue corroborado porque no hicimos un estudio del desarrollo de la habilidad narrativa conversacional de cada centro en un rango de tiempo. Pero a pesar de lo anterior, interpretamos que en los cursos del CAALE-BUAP y del CIDEL de la UIA-Puebla que fomentaban un enfoque comunicativo (evidentemente un enfoque que favorece los discursos como inputs lingüísticos y producciones estudiantiles), los EE mostraban una proficiencia aceptable (BUAP) y remarcable (CIDEL) en la sistematización tanto de la conjugación de verbos en pasado como del aspecto gramatical; al contrario del caso del CEI de la FES-Acatlán, UNAM donde a pesar de haber tenido más clases donde se enseñó el pretérito de indicativo, la mayoría de los estudiantes dudaban del empleo de este tiempo y solo comprendían gracias a los adverbios y locuciones adverbiales temporales que ese tiempo implicaba eventos pasados.

Es así con estas conclusiones que se termina este proyecto investigativo, en él se ha procurado llevar con rigor la teoría, la metodología y las interpretaciones de los análisis en aras de un mejoramiento del desarrollo global de la habilidad narrativa (tanto textual como conversacional) y de esta manera propiciar una *discontinuidad asumida* en el campo de la didáctica del español como LE o L2.

El estudio si bien se llevó con toda la tenacidad posible, no dudamos que deban abordarse otras cuestiones al trabajo, por ejemplo durante la redacción del mismo, ha surgido la necesidad de enfocarse a la perspectiva multilingüe y multicultural estudiantil, desarrollando un capítulo o estudio sobre narrativas conversacionales de diversas culturas con el fin de elucidar un poco más al acto de habla narrativo. De esta idea también ha surgido otra necesidad imperiosa: hacer un estudio riguroso sobre narrativa conversacional del dialecto mexicano del español, ya que en la revisión literaria no se encontraron grandes fuentes de información, es decir no se pudo encontrar un estudio sociolingüístico o pragmático que explicara cómo el *mexicano* narra oral y conversacionalmente historias en su cotidianidad.

7. BIBLIOGRAFÍA

- ANDERSEN, R. (1986), *EL desarrollo de la morfología verbal en español como segundo idioma*, en J. Meisel (eds.) *Adquisición del lenguaje*. Frankfurt, Klausss-Dieter Vervuert Verlag.
- AUSTIN, J. D. (1962), *Palabras y acciones*, Buenos Aires, Paidós.
- BAJTÍN, M., (1982), *Estética de la creación verbal*. México, D.F.: Siglo XXI.
- BENVENISTE, E. (1999), *Problemas de Lingüística General II*, México, Siglo XXI.
- BERENGUER, J. A. (1994), *Estrategias del discurso conversacional: algunos casos de relato coloquial en catalán y español*. Tesis defendida en Universidad de Valencia. Publicada (2001) Tomo I y II. San Juan (Argentina), Publicaciones de FFHA, UNSJ.
- BIRNER, Betty J. (2013), *Introduction to Pragmatics*. Wiley-Blackwell.
- BRUNER, J., (1990), *Actos de significado: más allá de la revolución cognitiva*. Madrid, España: Alianza Editorial.
- BULL, W. E. (1960), *Time. Tense and the Verb. A Study in Theoretical Linguistics, whit Particular Attention to Spanish*, Berkeley, University of California Press, p. 27.
- BUTRAGUEÑO, P. M. y LASTRA, Y. (coords.), (2011) *Corpus sociolingüístico de la ciudad de México. Vol. 1: Nivel alto*, El Colegio de México, 2011, 103 pp. + 1 CD, México DF, consultado en noviembre 2015 en: <http://lef.colmex.mx/index.php/investigaciones/corpus-sociolingueistico-de-la-ciudad-de-mexico-cscm>
- CEI DE LA FES-ACATLÁN, UNAM (2016) consultado mayo 2016 en: <http://www.acatlan.unam.mx/idiomas/>
- CENTRO VIRTUAL CERVANTES (1997), *Diccionario de términos clave de ELE*. Consultado en 2015 y 2016 en: http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/
- CEPE-UNAM (2016), *Planeación, observación y práctica de clase: unidades 1 a 7*. Unidad de aprendizaje de la Especialización en enseñanza del español como LE a distancia. Ciudad de México.
- CEPE-UNAM (2016-2), *El enfoque comunicativo: teorías de aprendizaje*. Unidad de aprendizaje de la Especialización en enseñanza del español como LE a distancia. Ciudad de México.
- CIDEL DE LA UIA CAMPUS PUEBLA (2016). Consultado en mayo 2016: <http://www.iberopuebla.mx/microSitios/CIDEL/>
- COMRIE, B., (1976), *Aspect*. Cambridge, England: CUP.
- CONSEJO DE EUROPA (2002), *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Madrid, MECD y Anaya. Consultado en Julio 2015 en: <http://cvc.cervantes.es/obref/marco>

- CONTURSI Ma. E. et Ferr F., (2000), *La narración: usos y teorías*. México, D.F.: Norma.
- CRIOLLO A., Roberto (2013), *Primer informe de labores: gestión 2012-2016*, consultado en noviembre de 2015 en: <http://es.slideshare.net/RobertoCriollo/informe-30691443>**
- DÁVILA, E. (2014), *El pretérito y el imperfecto en los libros de texto: más allá de una lista de usos*, Tesis para obtener el grado de Maestro en Lenguas y Literaturas Extranjeras. Universidad del Estado de Colorado. Consultado en agosto 2015 en: http://dspace.library.colostate.edu/webclient/DeliveryManager/digitool_items/csu01_storage/2014/07/03/file_1/294538
- DIJK, T. A. Van, (1996), *La ciencia del texto: un enfoque interdisciplinario*. México, D.F.: Paidós.
- EDDY, E. M. (1993), *Iniciación a la burocracia en Lecturas de antropología para educadores, en El ámbito de la antropología de la educación y de la etnografía escolar*. 2da edición, Madrid, España: Trotta.
- ERICKSON, F., (1993), *El discurso en el aula como improvisación: las relaciones entre la estructura de la tarea académica y la estructura de la participación social en clase*, en *Lecturas de antropología para educadores, en “El ámbito de la antropología de la educación y de la etnografía escolar*. 2da edición, Madrid, España: Trotta.
- ESCANDELL, M. V. (1996), *Introducción a la pragmática*, Barcelona, España, Ariel S.A.
- FACULTAD DE LENGUAS DE LA BUAP (2013), *Plan de Desarrollo 2012-2016 de la Facultad de Lenguas de la BUAP*, consultado en noviembre 2016 en: <http://www.facultaddelenguas.com/>**
- FERNÁNDEZ, C. (2013), *Técnicas de enseñanza basada en input para la adquisición de la gramática en la sala de clase* en Revista de lingüística Número 13 / Año 2013 - Número especial desclasificado Universidad de Nebrija, España, consultado mayo 2015 en : <http://www.nebrija.com/revista-linguistica/tecnicas-de-ense%C3%B1anza-basadas-en-input-para-la-adquisicion-de-la-gramatica-en-la-sala-de-clase>
- FERNÁNDEZ, S. (2012), *El español como L2 en anglohablantes: la enseñanza de la gramática y la pronunciación*. Tesis para obtener el grado de Maestro en ELE. Consultado en agosto de 2015 en: http://digibuo.uniovi.es/dspace/bitstream/10651/4077/3/TFM_SergioFernandez.pdf
- GARCÍA FERNÁNDEZ, L., (1998), *El aspecto gramatical en la conjugación*. Madrid, España: Arco Libros.
- GARCIA LANDA, J. A., (1998), *Acción, relato, discurso: estructura de la ficción narrativa*. Salamanca, España: Universidad de Salamanca.
- GONZALEZ, Paz (2005), *Distribución de los morfemas de aspecto gramatical en interlenguaje*, Estudios de lingüística del español: Actas del II Congreso de la Región Noroeste de Europa,

- de la Asociación de Lingüística y Filología de América Latina. Consultado el 28 de octubre de 2015 en <http://elies.rediris.es/elies22/cap6.htm>
- GRANDA, B. (2008), *La enseñanza del pasado en español como lengua extranjera con un enfoque discursivo*, en *Decires*, Vol. 11, N° 12-13. Centro de Enseñanza para Extranjeros, UNAM.
- GRANDA, B. (2009), *Gramática y discurso. El pasado y la configuración de la estructura narrativa en ELE*. Ponencia: tercer coloquio sobre la enseñanza del ELE, en Quebec. Consultado en julio 2015 en: <http://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/3303870.pdf>
- GRANDA, B. (2011), *La estatividad en las narraciones. Desarrollo de la interlengua en español por anglohablantes* en *Decires*, Revista del Centro de Enseñanza para Extranjeros.
- GRANDA, B. (2015), *Tengo algo que contarte. Narraciones para alumnos de ELE (Nivel B2)*, UNAM, Ciudad de México.
- GRICE, H.P. (1971), *Logic and conversation*, en P. Cole y J.L. Morgan (comps.) "Syntax and semantics".vol. 3, *Speech Acts*, Academic Press, Nueva York, pp. 41 – 58. Traducido por Dionisio Piña E. (UAM-I)
- GUMPERTZ, J. (1982), *Discourse strategies: Studies in interactional sociolinguistics I*, New York: Cambridge University Press.
- GUTIÉRREZ ARAUS MA. L. (1994), *Problemas de la enseñanza a anglohablantes del imperfecto y el indefinido de indicativo*, V Congreso de ASELE: Tendencias Actuales en la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera I. Santander, España. Consultado en agosto 2015 en: http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/asele_v.htm
- HERNÁNDEZ, R. (1995), *Contar hechos pasados: un caso de anglohablantes de ele*. Asele, actas VI. Consultado en agosto 2015 en: http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/06/06_0192.pdf
- HORN, L.R. (1984), *Toward a new taxonomie for pragmatic inference: Q-Based and R-Based Implicatures*, en D. Schiffrin (ed.), pp. 11-42.
- HUCHTBY, I. & P. DREW (1995), *Conversation analysis*. In J. Verschueren et al., *Handbook of Pragmatics*. Amsterdam & Philadelphia: John Benjamins, 182-89 traducido por Amparo Tusón Valls (2002) en *El análisis de la conversación: entre la estructura y el sentido*. Estudios de Sociolingüística 3 (1), 133-153. Consultado en noviembre 2015 en: <http://www.textosenlinea.com.ar/academicos/El%20an%C3%A1lisis%20de%20la%20conversacion.pdf>
- HYMES, D. H. (1971), *Acerca de la competencia comunicativa*, ed. Pride and Holmes. Sociolinguistics. Harmondsworth: Penguin, Inglaterra. Traducción de Juan Gomez Bernal, Universidad Nacional de Colombia.

- JURADO SALINAS, M., (1998), *La diferencia pretérito/copretérito. Una explicación basada en los conceptos de 'aspecto' y 'tipo de situaciones' y su aplicación a la enseñanza del español a extranjeros*, en Decires, vol. 1, num. 1. México, UNAM, Centro de Enseñanza para Extranjeros.
- KATAMBA, F. 1993, *Modern Linguistics: Morphology*, PALGRAVE, NY, EUA.
- KRASHEN, S. (1985), *The Input Hypothesis. Issues and Implications*, Longman Group UK LTD, Inglaterra.
- LABOV, W. (1972), *Language in the Inner City: Studies in the Black English Vernacular*, EUA, University of Pennsylvania.
- LABOV, W. (2013), *The Language of Life and Death: The Transformation of Experience in Oral Narrative*. Cambridge University Press. NY, EUA.
- LEVINSON S.C. (2000), *Presumptive Meanings. The Theory of Generalized Conversational Implicatures*, Cambridge, MIT Press.
- LOPEZ MORALES, H. ET ALT., (2000), *El español en el mundo: Anuario del Instituto Cervantes* consultado en agosto de 2016 en: http://cvc.cervantes.es/lengua/anuario/anuario_00/default.htm
- LORENTE MUÑOZ, P. (2011), *Problemas específicos del aprendizaje del español para búlgaros*, Redele, no. 11. Consultado en agosto 2015 en: http://www.mecd.gob.es/dctm/redele/Material-RedEle/Revista/2007_11/2007_redELE_11_04Lorente.pdf?documentId=0901e72b80df2eb5
- MANIŁOWSKI, B. (1993), *Introducción Objeto método y finalidad de esta investigación en Lecturas de antropología para educadores*, en *El ámbito de la antropología de la educación y de la etnografía escolar*. 2da edición, Madrid, España: Trotta.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN SUIZO (2015), *Términos clave*, consultado en julio 2015 en: https://delfdalf.ch/fileadmin/user_upload/Unterlagen/CECR/2.5_lire_le_CECR.pdf
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN, CULTURA Y DEPORTE (2014), *El mundo estudia español 2014*, consultado en agosto 2016 en: <http://www.mecd.gob.es/dctm/redele/Material-RedEle/el-mundo-estudia-espanol/el-mundo-estudia-espanol2014.pdf?documentId=0901e72b81c71bd2>
- MORENO, J.C. (2001), *El motor de la economía lingüística: de la ley del mínimo esfuerzo al principio de la automatización retroactiva*, XXXI Simposio de la sociedad española de lingüística. Revista española de Lingüística 32-1. Encontrado en septiembre 2016 en: <http://www.sel.edu.es/pdf/ene-jun-02/32-1-Moreno.pdf>

- MORGAN, J. L. (1978), *Two Types of Convention in Indirect Speech Acts* en *Syntax and Semantics* 9: Pragmatics. Ed. Peter Cole. Academic Press, 261-280.
- MORIMOTO, Y., (1998), *El aspecto léxico: delimitación*. Madrid España: Arco Libros.
- MUÑOZ, H. (2015), *Temas selectos de sociolingüística I: lingüística y enseñanza de la lengua*, apuntes del curso de licenciatura en lingüística de la UAM-I.
- MUÑOZ, H. et alt. (2000), *Identidad, lenguaje enseñanza en escuelas bilingües indígenas de Oaxaca*, 2da edición, Oaxaca, México: UPN 201.
- NORRICK, N. R., (2000), *Conversational Narrative: storytelling in everyday talk*. Amsterdam: John Benjamins.
- NUNAN, D. (1989), *Designing Tasks for the Communicative Classroom*. Cambridge: Cambridge University Press
- OGBU, J. (1993), *Etnografía escolar: una aproximación al nivel múltiple* en *Lecturas de antropología para educadores*, en *El ámbito de la antropología de la educación y de la etnografía escolar*. 2da edición, Madrid, España: Trotta.
- PARIS, L. (2015), *Preferencia aspectual en el léxico y compensación morfo-sintáctica: aspectos del contraste inglés-español*. Revista online de Lingüística teórica y aplicada. vol.53, n.1, pp.59-81. Consultado en agosto 2016 en: <http://dx.doi.org/10.4067/s0718-48832015000100004>
- PEREZ MIRANDA, Migdalia (1996), *El Enfoque Comunicativo y la Enseñanza del Español: análisis comparativo de tres modelos y diseño de un modelo comunicativo integrador*, Proyecto de tesis, consultado en noviembre 2015 en: <http://ponce.inter.edu/cai/tesis/mperez/listado.html>.
- PERRICHON, E. (2009), *Agir d'usage et agir d'apprentissage en didactique de langues-cultures étrangères: enjeux conceptuels, évolution historique et construction d'une nouvelle perspective actionnelle*, Consultado noviembre 2015 en: <http://www.aplv-languesmodernes.org/spip.php?article2029>
- PORTOLÉS, J. (2004), *Pragmática para hispanistas*, Ed. Síntesis, Madrid, España, p. 68
- PRISMA LATINOAMERICANO, MÉTODO DE ESPAÑOL PARA EXTRANJEROS*, (2011). Madrid, España: Edinumen.
- PROGRAMA DE ESTUDIOS DE LOS CURSOS DE ESPAÑOL Y CULTURA MEXICANA*. Consultado en agosto 2015: <http://cepe.unam.mx/Programa-CEPE.pdf>
- PUREN, C. (1988) *Histoire de méthodologies de l'enseignement de langues*. Nathan-CLE International. Paris, Francia.
- PUREN, C. (2004), *De l'approche par les tâches à la perspective co-actionnelle*. Actes du XXVe Congrès de l'APLIUT, 5-7 juin 2003 à Auch, Les Cahiers de l'APLIUT (revue de l'Association des Professeurs de langues des Instituts Universitaires de Technologie), vol.

- XXIII, n° 1, février 2004, pp. 10-26. Consultado en noviembre 2015 en <http://www.christianpuren.com/mes-travaux/2004a/>
- ROCA MARÍN, S. (2005), *Problemas con el aspecto verbal en ELE*, estudios de lingüística: el verbo, 2004, págs. 515-528. Consultado en agosto 2015 en: http://rua.ua.es/dspace/bitstream/10045/9796/1/ELUA_Anexo2_25.pdf
- RODRÍGUEZ I. (2008) *Captación, internalización y uso del pretérito y del imperfecto en hablantes casi nativos de español*, Tesis para obtener el grado de PhD en Lenguas y Literatura Romances de la Universidad de Nueva York. Consultado en agosto 2015 en: https://books.google.com.mx/books?id=MyFvI7OXvqcC&pg=PA124&lpg=PA124&dq=Aspecto+gramatical+espa%C3%B1ol+e+ingl%C3%A9s&source=bl&ots=IsBVNJ68FE&sig=EkddQn5E406iQRXx1C7sq0hr0MY&hl=es-419&sa=X&ved=0ahUKEWjU15_YpNPOAhUQHGMKHYVKDvYQ6AEIXjAS#v=onepage&q=Aspecto%20gramatical%20espa%C3%B1ol%20e%20ingl%C3%A9s&f=false
- RODRÍGUEZ ROSIQUE, S. (2008), *Pragmática y Gramática. Condicionales concesivas en español*. Ed. Peter Lang, Frankfurt am Main, Berlin, Bern, Bruxelles, New York, Oxford, Wien.
- RYLE, G. (2000), *El concepto de lo mental*, Paidós, Mexico.
- SACKS, H., SCHEGLOFF E. Y JEFFERSON, G. (1978), *A Simplest Systematics for the Organization of Turn-Taking for Conversation*. Ed. Studies in the Organization of Conversational Interaction, New York Academic Press, Inc.
- SÁNCHEZ CASTRO, M., (2008), *Dificultades de los hablantes nativos de alemán en el aprendizaje de los tiempos de pasado*. REDELE, no. 13. Consultado en agosto 2015 en: http://www.mecd.gob.es/dctm/redele/Material-RedEle/Revista/2008_13/2008_redELE_13_04Sanchez%20Castro.pdf?documentId=0901e72b80de12ee
- SANFILIPPO, M (2006), *La narración oral y sus nuevas manifestaciones. Los casos de Italia y España*, consultado noviembre 2015 en: revistas.ua.pt/index.php/formabreve/article/download/298/264
- SEARLE, J. (1969), *Actos de habla: ensayo sobre filosofía*, Barcelona, España, Planeta de Agostini.
- SEP, (2013), *Lengua o Leguas II: cuaderno de aprendizaje*. SEP, Ciudad de México. Consultado en mayo 2016 en: http://www.dgb.sep.gob.mx/servicios-educativos/emsad/prog_4sem_cc/PDF/Lengua_o_lenguas_II.pdf
- SOLIS GARCÍA, I., (2005), *Análisis contrastivo de relatos conversacionales en español L1, italiano L1 y español LE de hablantes italianos*, AISPI Actas XIII. Consultado en agosto 2015 en: http://cvc.cervantes.es/literatura/aispi/pdf/22/ii_33.pdf

- SPINDLER, G.D. (1993), *La transmisión de la cultura en Lecturas de antropología para educadores, en El ámbito de la antropología de la educación y de la etnografía escolar*. 2da edición, Madrid, España: Trotta.
- SUMMO, Vincent; TÉLLEZ MÉNDEZ, Blanca Adriana; VÉLEZ TENORIO, María Del Rocío y VOISIN, Stephanie (2010), *La Evaluación Curricular: arenas movedizas. El caso de la Facultad de Lenguas de la BUAP*, en “Relinguística” consultado en noviembre 2015 en: <http://relinguistica.azc.uam.mx/no011/sec01a04.htm#autor4>**
- TOLEDO, G., & TOLEDO, S. (2006), *Los pasados del modo indicativo en el español como lengua extranjera (E/LE): una propuesta metodológica*. Revista de lingüística, filología y traducción: Onomázein, 13, 147-157.
- TRAVALLIA, C. (2006). “*El enfoque léxico aplicado a la enseñanza de la entonación en español*”. XVII Congreso Internacional de la ASELE. Consultado en mayo de 2016 en: http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/17/17_1021.pdf UNAM (2014), *Dicho y hecho: español como lengua extranjera*. (2014) México, D.F., Centro de Enseñanza para Extranjeros.
- UIA (2016). Consultado en mayo 2016 en: <http://www.iberico.mx/bienvenido-iberico>.
- VALLES CALATRAVA, J. R., (2008), *Teoría de la narrativa: una perspectiva sistemática*. Madrid, España: Iberoamericana; Frankfurt: Vervuert.
- VAN PATTEN, B. (1996), *Input Processing and Grammar Instruction in Second Language Acquisition*, The University of Illinois at Urbana-Champaign, EUA.
- VENDLER, Z. (1967), *Linguistics in philosophy*. Ithaca, New York : Cornell University Press.
- VOISIN, S. Y OLIVOS MA. E. (2016), *Les interruptions de l’enseignant de FLE lors de l’interaction didactique en contexte universitaire*, BUAP.
- WEINRICH, H. (1974), *Estructura y función de los tiempos en el lenguaje*. Gredos, Madrid, España.
- WIDDOWSON, H. (1978) *Linguistics Skills and Communicative Abilities*, en *Teaching Language as Communication*, Oxford University Press, London pp.56-75. Citado por UNAM (2013) “*Habilidades lingüísticas: Unidad I*”, México.
- WILCOX, K. (1993), *La etnografía como una metología en Lecturas de antropología para educadores, en El ámbito de la antropología de la educación y de la etnografía escolar*. 2da edición, Madrid, España: Trotta.
- WOLCOTT, F.H. (1993), *El maestro como enemigo en Lecturas de antropología para educadores, en El ámbito de la antropología de la educación y de la etnografía escolar*. 2da edición, Madrid, España: Trotta.

- WOLCOTT, H. (1993), *Sobre la intención etnográfica en Lecturas de antropología para educadores, en El ámbito de la antropología de la educación y de la etnografía escolar*. 2da edición, Madrid, España: Trotta.
- YAMAMURA, H. (2014), *Una propuesta para la enseñanza del pretérito perfecto simple y el pretérito imperfecto -con especial atención a los alumnos japoneses de ELE*, XXV Congreso de ASELE: La enseñanza de ELE centrada en el alumno. Madrid, 2014, España. Consultado en septiembre de 2016 en: http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/asele_xxv.htm



Casa abierta al tiempo

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA METROPOLITANA

ACTA DE EXAMEN DE GRADO

No. 00303

Matrícula: 2143801792

INTERPRETACIÓN DE NARRATIVAS
CONVERSACIONALES EN
EXTRANJEROS APRENDICES DE
ESPAÑOL COMO L2, EN TRES
CENTROS UNIVERSITARIOS DE
ENSEÑANZA DE IDIOMAS

En la Ciudad de México, se presentaron a las 10:00 horas del día 11 del mes de octubre del año 2016 en la Unidad Iztapalapa de la Universidad Autónoma Metropolitana, los suscritos miembros del jurado:

DR. HECTOR AMADOR MUÑOZ CRUZ
MTRA. MARIA EUGENIA OLIVOS PEREZ
DRA. BEATRIZ GRACIELA GRANDA DAHAN

ÓSCAR GAMALIEL OSORIO GARCIA
ALUMNO

Bajo la Presidencia del primero y con carácter de Secretaria la última, se reunieron para proceder al Examen de Grado cuya denominación aparece al margen, para la obtención del grado de:

MAESTRO EN HUMANIDADES (LINGUISTICA)

DE: OSCAR GAMALIEL OSORIO GARCIA

y de acuerdo con el artículo 78 fracción III del Reglamento de Estudios Superiores de la Universidad Autónoma Metropolitana, los miembros del jurado resolvieron:

APROBAR

REVISÓ

LIC. JULIO CÉSAR DE LARA ISASSI
DIRECTOR DE SISTEMAS ESCOLARES

Acto continuo, el presidente del jurado comunicó al interesado el resultado de la evaluación y, en caso aprobatorio, le fue tomada la protesta.

DIRECTORA DE LA DIVISIÓN DE CSH

DRA. JUANA JUÁREZ ROMERO

PRESIDENTE

DR. HECTOR AMADOR MUÑOZ CRUZ

VOCAL

MTRA. MARIA EUGENIA OLIVOS PEREZ

SECRETARIA

DRA. BEATRIZ GRACIELA GRANDA DAHAN