

PROYECTO PILOTO SOBRE RECONOCIMIENTO DE NIVELES
DE REGISTRO

Phyllis Ryan
CELE UNAM

1. *Introducción*

La preocupación por los progresos del estudiante avanzado nos ha llevado a diseñar un proyecto piloto para los estudiantes universitarios que estudian inglés en el quinto y sexto semestre del curso básico del Centro de Enseñanza de Lenguas Extranjeras (CELE) de la Universidad Nacional Autónoma de México. El proyecto surge de la idea de que en la enseñanza de idiomas se debería poner más énfasis en la utilización del lenguaje apropiado en función de los factores que determinan el nivel de formalidad o informalidad con que éste se utiliza (*registro*). Se espera asimismo lograr a este respecto un aumento considerable en el desarrollo de las habilidades receptivas y productivas en la comprensión auditiva y en la expresión oral.

El proyecto tiene cuatro objetivos principales que determinan el procedimiento: 1) Observar la sensibilidad receptiva y productiva de los estudiantes al "registro" por medio de la narración. 2) Determinar las habilidades de comprensión auditiva que han desarrollado los estudiantes después de haber escuchado una conversación grabada de 5 a 25 minutos y haber trabajado con ella. 3) Lograr que los estudiantes sean capaces de distinguir los niveles de formalidad e informalidad al escuchar una conversación. 4) Evaluar las habilidades de los estudiantes en el manejo de las diferentes variables que entran en su producción oral. Durante los dos semestres se intenta

desarrollar las habilidades, *receptiva* y *productiva*; durante el quinto semestre se pone énfasis en las habilidades *receptivas* y durante el sexto en las *productivas*.

El primer objetivo se discute con más profundidad en las secciones 3.2, 3.3, y 4. donde se ilustran algunas de las técnicas propuestas para la comprensión auditiva. En el laboratorio de lenguas el estudiante tiene la oportunidad de escuchar conversaciones y además puede grabarlas en un *cassette* personal. El segundo objetivo se basa en la taxonomía de Munby (1978) "Las microhabilidades lingüísticas". Este punto se analiza y discute más adelante. El tercer objetivo pretende desarrollar una sensibilidad a los varios registros. Es difícil para el estudiante manipular los grados de registro (formal e informal) y saber cuándo y cómo usarlo; debido a esto, el estudiante experimenta dificultades cuando vive, viaja, y estudia en un país donde se habla la lengua meta y también cuando estudia un segundo idioma. Por esta razón se utiliza una escala de 1 a 5 para observar la sensibilidad de los estudiantes a las formas de su propia lengua.¹ La forma neutral se representa por el número 3 y los extremos *informalidad* por el número 1 y *formalidad* por el número 5.² Los números 2 y 4 representan un grado intermedio de formalidad e informalidad respectivamente. Esta escala se utiliza como instrumento para identificar y observar los cambios en el campo de los registros en el transcurso de la conversación.

Para lograr el cuarto objetivo, se aplicará en el laboratorio un examen (*pre-test* y *post-test*). Este examen mide la sensibilidad receptiva de los estudiantes al registro. Se anticipa que las habilidades receptivas se

¹ Ejemplos de la escala:

1. "Oye, préstame tu pluma".
2. "Por favor, ¿me prestas tu pluma?"
3. "Por favor, ¿me podría prestar su pluma?"
4. "¿Sería posible que me prestara su pluma?"
5. "¿Fuera Ud. tan gentil de prestarme su pluma?"

² Los términos, 1 y 5, son los de Joos (1961, 11) llama a *intimate* y *frozen*.

incrementarán durante los dos semestres y que también esto repercutirá en el desarrollo de las habilidades productivas.

El método propuesto para lograr estos objetivos es la utilización de una serie de conversaciones grabadas y el uso didáctico de material desarrollado para el laboratorio de lenguas. En las grabaciones participan 2 ó 3 personajes conversando sobre un evento que sólo uno de ellos ha experimentado, de tal forma que su diálogo es espontáneo y auténtico en vez de ser una conversación prefabricada. Cada grabación debe incluir en el discurso aspectos narrativos que sean apropiados para el desarrollo de ejercicios y materiales complementarios. A partir de cada grabación se prepara un plan de clase y estos planes forman un conjunto de materiales que podrán usarse en el futuro en situaciones pedagógicas análogas, por ejemplo, en cursos de estos niveles o en un laboratorio de "autoacceso".

2. *Antecedentes*

Es importante mencionar algunos de los antecedentes de este proyecto antes de continuar con los detalles de su diseño. Un análisis del uso del laboratorio de lenguas en el CELE se llevó a cabo en marzo de 1981 y los resultados están disponibles (Hamel 1981). Actualmente, los datos del cuestionario que fue diseñado para determinar las necesidades estudiantiles están en proceso de análisis (Martínez, 1981, no publicado). Algunos de los detalles que se encontraron se mencionan más adelante. También es importante hacer notar que la taxonomía de Munby (1978) basada en el análisis de "microhabilidades lingüísticas" nos sirvió de fuente para la lista de "microhabilidades" que utilizamos para los objetivos del proyecto y también como instrumento de evaluación de las grabaciones.

Durante los últimos años se han hecho varios estudios del discurso narrativo, especialmente acerca del narrativo oral (Bennet, 1977 y Knapp, 1976), de la transformación de experiencias y sintaxis narrativa (Labov, 1972), de las versiones orales de la experiencia personal (Labov y Waletzky, 1967), de inferencias a partir de

la comprensión de una narración (Warren, Ni cholas y Trabasso, 1979) y de historias relatadas por niños (Sacks, 1972; Stein 1976; Stein y Glenn, 1977).

En el campo de la sociolingüística existe gran número de investigaciones sobre el análisis del discurso con el propósito de entender cómo funciona la forma narrativa en la conversación (Sacks, Schegloff, y Jefferson, 1974; Sinclair y Coulthard, 1975)

Recientemente se ha dado mucha importancia a la comprensión auditiva del lenguaje informal por parte del estudiante (ESL/EFL). Mendelsohn, en su ponencia en el "Coloquio de Adquisición de Segunda Lengua" (1981), (Estudios de Lingüística Aplicada, Numero Especial, julio 1983, México: CELE, UNAM.), señala las fallas del material existente para la comprensión oral y menciona que a los estudiantes no se les enseña a escuchar la lengua informal y que como consecuencia tienen demasiadas dificultades con las formas coloquiales. Mendelsohn dirige su atención hacia las variables que afectan la selección del nivel de informalidad en diversas circunstancias: dónde, cuándo, a quién y con qué tema. Propone el desarrollo de una estrategia que permita al estudiante entender los diferentes niveles de la lengua. Estas variables (por ejemplo, las relaciones interpersonales (a quién), la actitud de los hablantes (cómo), el lugar (dónde) y el tópico (que) tienen importancia en el proceso enseñanza/aprendizaje donde forman parte de la discusión en el salón de clase. Como se propone en el artículo de Mendelsohn estas variables utilizadas por los estudiantes se han convertido en una estrategia para determinar por qué el hablante va a usar formas especiales de la lengua en situaciones de informalidad y formalidad.

En un estudio previo llevado a cabo en 1979 se trabajó con las dificultades que encuentran los estudiantes en la comprensión de lectura al dárseles el mismo contenido pero con diferentes niveles de registro de conversación. En su estudio, Snow y Perkins (1979, 55) usaron entrevistas formales e informales para señalar las diferencias que existen en el discurso cuando el mismo tema se maneja en una entrevista con amigos o colegas (registro informal) y con una autoridad en el tema (registro formal). Ellos notaron sobre todo que la secuencia de la conversación era más controlada en el registro formal y

más libre en el informal con lo que éste resultó tener más dificultades para la comprensión auditiva.

Otra área de interés que estudia el diseño de materiales auditivos que enfocan el registro es la de Rixon (1979, 68-106). Ella señala que existen dos enfoques, el de las microhabilidades lingüísticas y el de las estrategias auditivas cuando se está en una situación auditiva, y ofrece un modelo para representar el proceso por el cual pasa el estudiante cuando está en una situación auditiva. Enlista cuatro estrategias: a) tratar de oír las paráfrasis que usa el hablante, b) adivinar, c) usar referencias externas como un diccionario o persona que conozca el idioma y d) darse por vencido (73).

2.1 *Antecedentes relacionados con el Laboratorio de Lenguas.*

En el artículo de Hamel mencionado anteriormente, (1981, 7) sobre el uso del laboratorio de lenguas (LL) en el C.E.L.E. encontramos opiniones de los maestros y jefes de departamentos sobre la formación pedagógica que deberían tener los maestros que usan el LL así como sus puntos de vista en cuanto al laboratorio y a los materiales existentes. El objetivo del cuestionario que aplicó Hamel era conocer la evaluación personal que los maestros tienen de su trabajo en el LL así como los problemas y necesidades que éste plantea. Fueron distribuidos dos tipos de cuestionarios, uno de ellos a 56 profesores de 9 idiomas y el otro a 7 jefes de departamento.

Para nuestros propósitos, dos de las preguntas de los cuestionarios nos ayudan a entender los materiales que existen y su aplicación. La pregunta número 9 en el cuestionario de los maestros, por ejemplo, gira en torno a los tipos de materiales que éstos usan: "¿Qué materiales usa Ud. en su curso (un curso básico)?" Las preguntas tabuladas fueron (p. 10):

25 %	canciones
17.9%	ejercicios de pronunciación
14.3%	textos auténticos o semi-auténticos
12.5%	ejercicios grabados
9.9%	textos (sin especificación)
7.1%	diálogos, escenas grabadas
7.1%	nombre de un curso
5.4%	textos para objetivos específicos
1.8%	cursos radiofónicos

Vale la pena mencionar que en sus respuestas ningún maestro del departamento de inglés mencionó el uso de textos auténticos o semiauténticos.

La pregunta 20A tenía el propósito de inquirir sobre la utilidad de un LL con materiales de "autoacceso". El 80.4% estuvo a favor de esta nueva modalidad en el laboratorio, pero no se especificó cómo podría ser introducido ni qué materiales serían necesarios. Cuando se preguntó sobre posibles materiales para el LL de "autoacceso", una de las categorías mencionadas con más frecuencia fue la de los materiales auténticos (conferencias, cintas, radio, conversaciones telefónicas, entrevistas, etcétera) sobre temas socio-culturales.

Estas indicaciones ponen énfasis en la necesidad ya expresada de tener materiales auténticos en el departamento de inglés en lugar de los existentes, y además apoyan la instalación de un LL de "autoacceso". Existe la posibilidad de usar los materiales elaborados para este proyecto piloto en un laboratorio de este tipo (autoacceso) dependiente de los resultados del proyecto piloto.

2.2 *Análisis de las necesidades de los estudiantes.*

Un cuestionario que fue diseñado y aplicado por Martínez (1980) a la población estudiantil en los seis niveles de los cursos básicos, dio algunas indicaciones sobre las necesidades estudiantiles. 802 estudiantes constituyeron la población del estudio. En una escala de: *nada importante* (0), *poco importante* (1), *medianamente importante* (2), *importante* (3), y *muy importante* (4); se pidió a los estudiantes que indicaran, por ejemplo, sus razones para estudiar inglés. Las actividades profesionales, actividades universitarias y comunicación con anglófonos fueron elegidas por un gran porcentaje como *importante* y *muy importante*. En cuanto a las cuatro habilidades, los estudiantes eligieron como las más importantes las de "escuchar/hablar", seguidas respectivamente de "leer" y "escribir". Al analizar con más cuidado la habilidad de "escuchar", encontramos que la comprensión del inglés formal y la del inglés coloquial se calificó como *muy importante*. La prioridad dada a las actividades en estas áreas de inglés formal e informal se muestran en la tabla siguiente (Shaw y Colle, artículo en proceso, 1982):

TABLA 1 : *Análisis de Shaw y Colle de los Datos de Martínez: análisis de prioridades en cuanto a tipos de texto y actividades lingüísticas.*

1. Expresión oral y comprensión auditiva:	
<u>Formal</u>	<u>Informal</u>
Entender inglés formal.	Entender inglés en su forma familiar.
Comprender un debate.	
Tomar parte en un debate.	Conversación con anglófonos.
Seguir cursos de mi carrera.	
Asistir a conferencias.	Tomar parte en conversación general.
Entender el inglés con vocabulario especializado.	Entender películas, TV, radio, etc.
Expresarme en un tema especializado.	Llamar/responder por teléfono (y entender conversaciones).
Entender películas, TV, radio.	

Las primeras categorías de "formal" e "informal" recibieron las mismas calificaciones en la escala de 0 a 4: "entender inglés formal", recibió un promedio de 3.4 y "entender inglés en su forma familiar", de 3.2. Estas dos actividades que involucran habilidades receptivas muestran la importancia que los estudiantes dan a las actividades de la comprensión auditiva.

2.3 "Microhabilidades lingüísticas"

Específicamente en el diseño del proyecto piloto, se hace mención a las habilidades receptivas y productivas en relación con la sensibilización a la propiedad del idioma por medio del discurso narrativo.

De las microhabilidades lingüísticas que podemos aplicar la taxonomía de Munby (1978, 123-131) menciona 17 utilizadas y aplicadas a los procedimientos con las grabaciones (Véase Anexo A). En la sección 4.2, "Procedimiento Usado con la Grabación 2", se verá cómo se aplican en una de las grabaciones.

3. *Diseño del Proyecto Piloto*

Dos profesores han participado en este proyecto, la Profra. Martineck y la autora. Participaron 25 estudiantes del CELE que han estudiado 350 horas en el programa de cursos básicos y que provienen de varias carreras de diferentes facultades de la Universidad.

Dos veces por semana, la autora tomó parte en una de las clases de la Profra. Martineck; en una del quinto nivel para introducir actividades con las cintas, primero actividades de comprensión auditiva y después otras, cuyo propósito era aumentar las habilidades receptivas del estudiante. Las grabaciones se escucharon en el laboratorio (audio activo comparativo-AAC) y fueron seguidas por actividades en el laboratorio o en el salón de clase.

3.1 *Restricciones en la producción de las grabaciones.*

Se determinaron varias restricciones para las grabaciones:

1. Las conversaciones involucrarían la narrativa y deberían ser conversaciones auténticas.
2. La grabación no debería ser cambiada, es decir, se presentaría sin cortes ni modificaciones.
3. El lugar para realizar la grabación sería el laboratorio siempre que fuera posible.
- A. La duración de la grabación sería de 5 a 25 minutos según las circunstancias.
5. El tema sería de alto grado de interés para el estudiante mexicano.
6. El tema debería provocar una conversación entre un narrador(es) y un interrogador en donde las reglas de tomar turnos (*turn taking*) serían evidentes.
7. Se harían transcripciones completas y parciales con propósitos pedagógicos.

3.2 *Temas*

Podemos hacer algunas observaciones sobre el proceso de grabar las conversaciones "extendidas". Se utilizaron varias formas para llevar a cabo una conversación: 1) la introducción de un objeto, cuadro o fotografía (Grabación 1); 2) la introducción de un tema conocido por uno de los hablantes (Grabación 3); y 3) una introducción al tema a discutir (Grabación 1, la entrevista con el anunciador del radio). Después de una de las iniciaciones mencionadas, la conversación siguió naturalmente, para que la primera y segunda de las restricciones se cumplieran, es decir, las grabaciones se realizaron sin cortes y la conversación involucró el discurso narrativo.

Tres grabaciones, así como una pre-grabación, han sido seleccionadas con el propósito de demostrar el contraste entre ellas. En la tabla No. 2 se delimitan los temas: el papel del narrador, del interrogador y el de los hablantes, además de la posición relativa de cada uno de ellos (véase tabla 2).

Los temas seleccionados tenían diferentes grados de relevancia, lo cual dependía de los intereses individuales o del grupo. La primera grabación, la cual contiene una teoría propuesta por dos físicos para explicar el fenómeno del meteorito de Tunguska en 1908, está basada en la teoría de la existencia de "los hoyos negros". Aunque se basa en la física teórica, algo demasiado complejo para el estudiante promedio, el tema se puede relacionar con la película del mismo nombre. La segunda cinta se basa en fotografías del sismo de 1957 cuando la estatua del Angel de la columna de la Independencia se cayó y quedó hecha pedazos (véase pag. 285). La mayoría de los estudiantes en México, aunque no habían nacido cuando el incidente ocurrió, han oído de este severo temblor de tierra y han vivido varios, pero de menor intensidad. La tercera grabación explora el tema de la retención de un idioma y se concentra en el uso de la hipnosis para recuperar una lengua que al parecer se ha olvidado. Según las opiniones expresadas, la última grabación despertó más interés por parte de los estudiantes que cualquier otra.

TABLA.2: Papel del Narrador y del Interrogador.

	Pre-grabación	Grabación 1	Grabación 2	Grabación 3
1. Tema	Secuencia abierta de sonidos	La teoría de un "hoyo negro" como una explicación del fenómeno ocurrido en Siberia en 1908.	El monumento de la independencia (el Angel) y el Sismo de 1957 en la ciudad de México.	Hipnosis y un experimento sobre la recuperación de un idioma latente.
2. Narrador(es)	Al Mike	Philip	Gregory	
2.1 Papel	Explicar y narrar los detalles conocidos sobre el acontecimiento de 1908; dar una explicación de como la teoría resolvería el misterio.	a. Relatar sus memorias de una experiencia vivida durante el Sismo de 1957. b. Asociar detalles relacionados con la experiencia (México durante esa época y ahora)	Relatar sus recuerdos de un experimento en que él participó y donde fue sujeto de hipnosis. Recordar detalles de una experiencia en las Filipinas que se relacionó con su conocimiento del idioma, Tagalog.	
3. Interrogador	entrevistador del radio	Phyllis	Graciela Phyllis	
3.1 Papel	entrevista con dos físicos.	discutir con Phyllip su experiencia durante la noche cuando el Angel de la Independencia se cayó.	Graciela-expresar su interés en el experimento y dar sus opiniones sobre Phyllis-preguntar acerca de los detalles.	
4. Relación Interpersonal Narrador/Interrogador	colegas/personas desconocidas	amigo/amigo	compañero/compañero maestra	



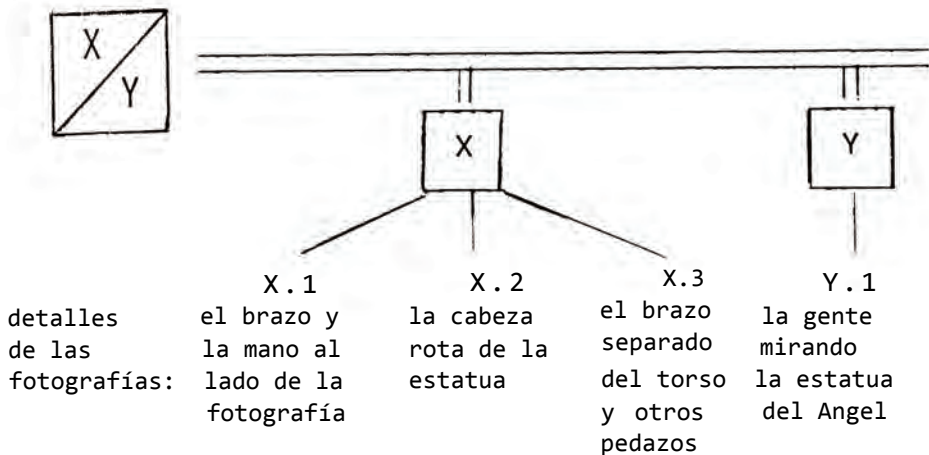
Fotografías de la caída de la Estatua del Angel de la Independencia, en el sismo de 1957.

3.3 *Papel del narrador y el Interrogador*

Los papeles del narrador y del interrogador variaron según el tema y la relación y posición de los interrogadores. Encontramos en la primera cinta una conversación donde se dan los papeles de colegas/personas desconocidas. El entrevistador, que utilizó palabras coloquiales de la radio como "I'll give you a little *intro*" y "*Chime in whenever you like.*" mantuvo un papel informal mientras entrevistó a los físicos. En la segunda cinta, dos amigos platicaban sobre el sismo; uno aceptando el papel del narrador tan pronto el interrogador introdujo las fotografías como un estímulo para provocar el discurso narrativo:

TABLA 3: Papel de la Orientación del Interrogador

Estímulo: las fotografías, X y Y, introducidas por el interrogador.



Hubo un grado mayor de informalidad en algunos de los enunciados de los dos hablantes, más frecuentemente por parte del narrador que por parte del interrogador.

La tercera grabación era más larga, con detalles de un experimento en que se usaba la hipnosis para reactivar un idioma aprendido anteriormente. Tagalog, ilustró las reglas del discurso narrativo con tres hablantes: dos compañeros de universidad y una maestra. En el transcurso de la conversación uno de los interrogadores cambió su papel por el de analizador. En este caso, los dos hablantes, narrador e interrogador, mantuvieron sus diferencias de opinión con respecto a la hipnosis hasta el final de la grabación.

4. *Uso Pedagógico*

4.1 *"Eventos de la Narración"*

Las tres grabaciones mencionadas muestran algo de la variedad de los temas usados en la situación didáctica. La presentación y los procedimientos usados en cada grabación varían. Para ilustrar lo anterior nos concentraremos por el momento en la primera grabación. Antes de presentarla (la entrevista del "hoyo negro") los grupos fueron sensibilizados a la idea de una secuencia de eventos por medio de una grabación que consistía sólo en sonidos. El trabajo de los estudiantes consistía en escuchar e identificar estos sonidos, en hacer una lista escrita de los sonidos ya identificados, luego en tomar el papel de narrador usando alguna de las formas aceptadas para narrar (la primera persona singular, la tercera persona singular o plural) y finalmente en escribir una historia de un evento que les hayan sugerido los sonidos. Otra tarea semejante, que también se dio a los estudiantes, consistía en lo siguiente: los estudiantes leyeron la narración de un acontecimiento que tuvo lugar en Siberia en 1908 y que se encuentra en el libro *The Fire Came By*.

It first flashes into the sight of man over western China in the dawn of June 30, 1908. Caravans winding through the Gobi Desert halt and look in awe at a fireball blazing across the sky. It disappears over the border of Mongolia. Plunging into the denser air layers,

it glows with the heat of 5,000 degrees Fahrenheit, brighter even than the thin morning sun.

In central Russia, a deafening roar terrifies the inhabitants of small towns and villages, the only settlements in this remote and deserted area. A powerful ballistic wave pushed before the descending object strikes the ground. Trees are leveled, nomad huts blown down, men and animals scattered like specks of dust.

At 7:17 A.M. the Central Siberian Plateau near the Stony Tunguska River, a sparsely populated, desolate region of peat bogs and pine forests, shudders under the impact of a cataclysmic explosion.

The detonation is of such violent force that the seismographic center at Irkutsk, 550 miles to the south, registers tremors, of earthquake proportions. Vibrations travel 3,000 miles through the ground to other stations in Moscow and the capital of the tsarist empire, St. Petersburg; and the earthquake observatory at Jena, Germany, 3,230 miles away, records seismic shocks. Even as far away as Washington and Java seismographs are activated by the immense blast.

Instantly, a gigantic "pillar of fire" flares up into the clear blue sky, ascending to such height that the blinding column is visible above the horizon to startled Siberians in towns several hundred miles away; then their is wracked by a series of thunderous claps that can be heard for more than 500 miles. The noise is so great that some herdsmen closer to the blast are deafened; others are thrown into a state of dazed shock that renders them speechless.

(Un extracto del capítulo dos, 21 y 22)

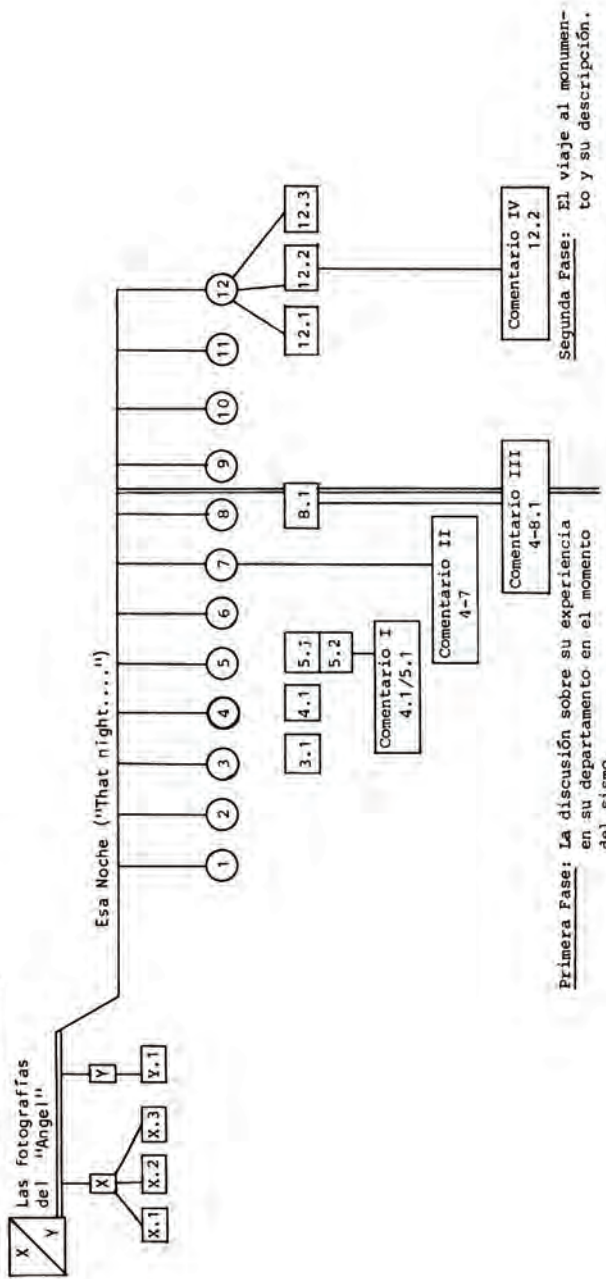
Esta fase fue incluida para introducir los antecedentes de información sobre la explosión misteriosa en Siberia. La discusión oral durante la clase acerca de los detalles del evento produjo un diagrama con una línea temporal (*time line*). Los eventos encadenados fueron apuntados sobre el diagrama además de las ideas de los hablantes, sus recuerdos, y sus comentarios.³ Tal diagrama produce un esquema didáctico; esquemas de este tipo podrían utilizarse con todas las grabaciones para dar secuencia a los detalles y dar una base para considerar cómo funciona la narrativa (Véase, Tabla 4)

Un esquema didáctico que representa los detalles de la segunda grabación se presenta abajo:

Lo que discutieron los estudiantes en forma diagramática eran los eventos encadenados del 1 al 12 (Tabla 5). Los comentarios que reconocieron los estudiantes sirvieron para reunir las fases del evento. Nótese que cuando Philip dice, "No one in this world has the right to shake the whole building!" Este enunciado (Comentario I 4.1/5.1) une los eventos encadenados, especialmente los números cuatro y cinco. El segundo enunciado (Comentario II 4-7) se refiere a toda la experiencia representada por los números 4 al 7: "I was absolutely sure that, ... that was our last night on this earth for I was absolutely sure we were going to be killed!" El tercer enunciado (Comentario III 4-8.1) que abarca los comentarios I y II termina con la primera fase: "That was one hell of an earthquake!" El cuarto enunciado (Comentario IV 12.2) se refiere a la descripción de la segunda fase, el viaje al monumento y la descripción de éste.

³ Se refieren a los eventos generales que forman parte de una cadena de eventos y entran en la macro-estructura de historias como "proposiciones" (Kintsch, 1977: 40 y Warren, Nicholas y Trabasso, 1979: 24 y 25). Para nuestros propósitos nos referiremos a los eventos encadenados para poner énfasis en el control de éstos ejercen sobre sí mismos así como sobre el narrador y sobre el tema de la conversación.

TABLA A: Diagrama del Discurso Narrativo:
Esquema Didáctico.



Primera Fase: La discusión sobre su experiencia en su departamento en el momento del sismo.

Segunda Fase: El viaje al monumento y su descripción.

NOTAS:

- X = indican fotografías
- Y = pasado
- = presente
- (1) = los eventos encadenados ("link events")
- = la cadena de eventos ("chain events")
- [] = pensamientos
- [] = recuerdos
- [] = comentario
- 12.1 = descripciones
- iv.1

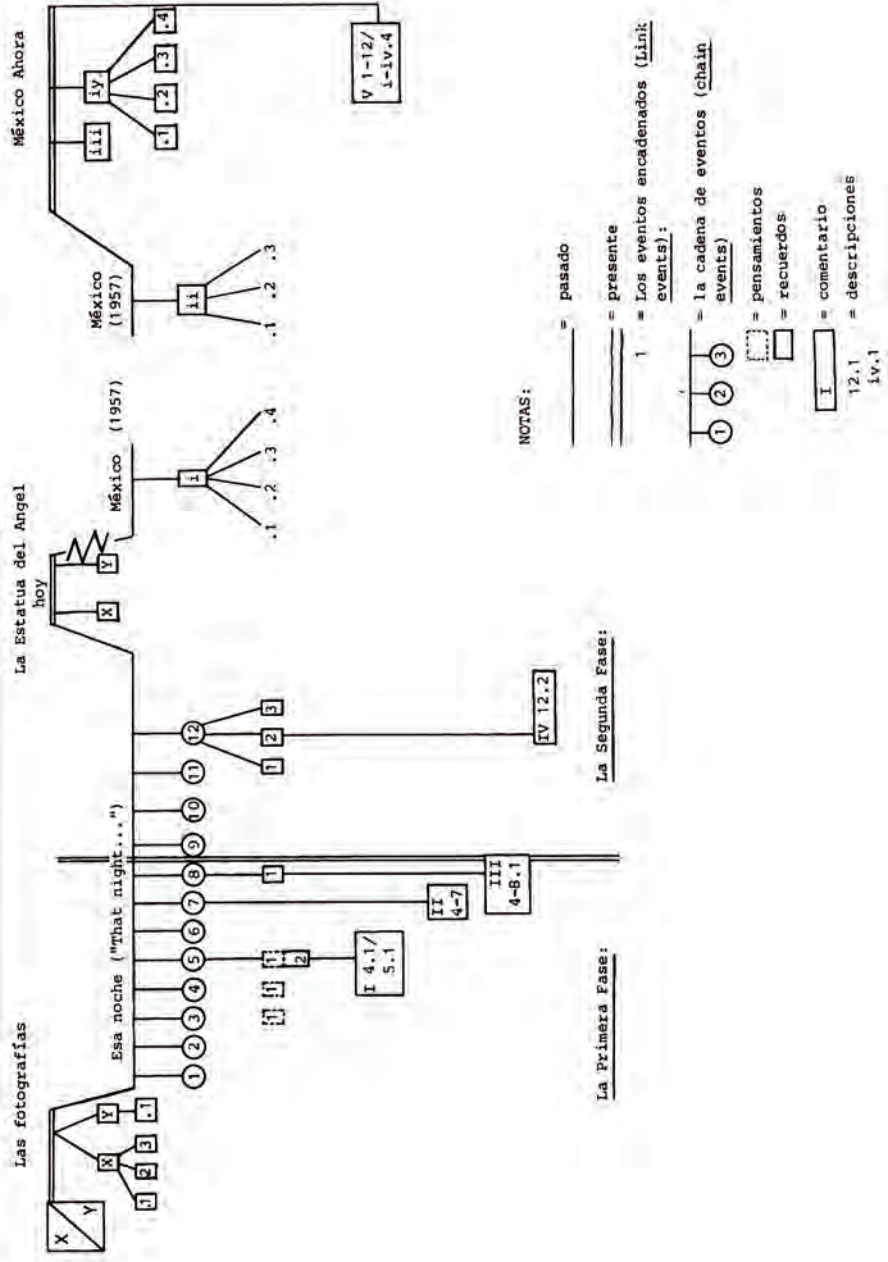
En la segunda fase de la grabación (Tabla 5) el interrogador regresó a las dos fotografías de la estatua con el propósito de reactivar el tema de "Esa Noche" y la experiencia de Philip, pero el intento fracasó. Philip vaciló entre el pasado (la ciudad de México en 1957 y el costo de la vida), su afecto por la ciudad (la antigua y la actual), y el presente, donde observó el incremento de la población, el tráfico, las presiones y la inflación. (Véase "México (1957)" ii, ii.1, ii.2, ii.3, y "México Ahora" iii, iv, iv.1, iv.2, iv.3 y iv.4). El enunciado final (Comentario V 1-12 y i-iv.4), de cualquier modo, provee un cierre (*closing*) en que los papeles cambian y el interrogador vuelve a ser momentáneamente un narrador: "Everytime I look back at this picture I'll think of the story you told me about the Angel and the night she fell." Este enunciado del interrogador unió los elementos de la conversación desde la introducción de las fotografías y su re-introducción hasta los enunciados que contrastan la ciudad de México en 1957 y la ciudad actual.

Para resumir el valor del enfoque de este proyecto podemos dirigir nuestra atención a la organización de ciertos tipos del discurso. Van Dijk (1977: 153-158) comenta la comprensión, organización llamado a la memoria (*recall*) de la información compleja al decir, que éstas dependen de reglas y categorías que determinan la organización global del tipo particular del discurso. Por el contrario, la estructura narrativa determina la comprensión y organización en la memoria y por lo tanto se puede recordar.

In recall, the elementary categories/
rules for the narrative discourse are
already present (as general rules of story
production) and need only be 'filled in' with
the macro-structural content, which in turn
may retrieve more detailed information. (158)

El desarrollo de macro-estructuras en que pone énfasis Van Dijk es una propiedad necesaria en el proceso

TABLA 5: Esquema Didáctico con la cadena de eventos: Grabación 2
 El sismo de 1957 y el monumento de independencia, "el Angel".



cognoscitivo de información. La recuperación de un mínimo de información se espera de los estudiantes que escuchan las grabaciones.

Se espera que los estudiantes escuchen las grabaciones y extraigan un mínimo de información. Esta les ayudará (a) en la comprensión auditiva y (b) para que puedan hablar del uso de la lengua adecuada al texto. Por esta razón el contenido macro-estructural ha sido desarrollado por medio de ejercicios en clase.

4.2 Procedimiento Usado con la Grabación 2

Antes de examinar la reacción de los estudiantes a una de las cintas, será provechoso incluir un resumen de los procedimientos. Las etapas reflejan la intención de iniciar un trabajo inductivo para la comprensión auditiva; es decir, la grabación entera se presentó en el laboratorio AAC, la primera vez sin interrupción, y después con una variedad de actividades. En esta grabación, sin embargo, encontramos básicamente diez etapas, las cuales llevan a un control del tema por tratarse de una situación de respuesta libre (Etapa 10). Es interesante notar, desde un punto de vista pedagógico, cómo la taxonomía de microhabilidades lingüísticas de Munby se relaciona con las actividades seleccionadas. Con excepción del número 10, en todos los procedimientos se utilizan las habilidades receptoras.

TABLA 6: Taxonomía de Munby en relación con las actividades

Grabación 2, El Angel y el Sismo en 1957:

Procedimientos:

Las Microhabilidades
Lingüísticas:

1. Escuchar la grabación en el laboratorio.

- | | |
|--|-----------------------------------|
| 2. Anotar la comprensión por porcentajes. | |
| 3. Subrayar las expresiones necesarias para la comprensión (palabras nuevas en la transcripción). | |
| 4. Pasar otra vez la cinta y escuchar las cláusulas de autoincrustación, los <i>close items</i> .
Llenar los espacios en la transcripción. (Véase Anexo A) | 28.6 |
| 5. Discutir los detalles de la conversación formando una "línea de tiempo" con una cadena de eventos. | 21, 35-4
40.1-3,
47,48, 49, |
| 6. Sacar los detalles y escribirlos (cadena de eventos que incluye los eventos encadenados, los pensamientos y los recuerdos.) | 39.5, 39.6,
40.1-3 |
| 7. Separar los indicadores de la lengua informal después de discutir el papel de los hablantes. Usar la copia. | 26.1 y 26.2 |
| 8. Escuchar los ejercicios con ejemplos de la lengua formal e informal. Seleccionar los enunciados apropiados para el hablante de una lista de cuatro (opción múltiple). | 26.1, 26.2 |

- | | |
|---|--------------------------------------|
| 9. Llegar a conclusiones sobre el uso de la lengua en términos de niveles de formalidad o informalidad según la situación y el papel del hablante. | 26.1,
26.2,
34.3 |
| 10. Grabar las conversaciones entre dos o tres estudiantes que relatan sus experiencias durante el sismo de 1957 o después. Guardar la grabación para escucharla después. | 21, 23,
27,
34.3,
36, 47-49 |

Encontramos que algunas de las habilidades están repetidas y algunas agrupadas. Las categorías generales eran 20-23, 26-28, 35, 36, 39, 40 y 47-49; se mostraba mayor énfasis en los elementos del discurso que en el texto oral en las subactividades, y un leve énfasis en las habilidades receptivas.⁴ Esto último es bastante comprensible si consideramos el hecho de que esta grabación sólo fué la segunda. Gradualmente, durante el semestre las habilidades productivas⁵ se hicieron más evidentes en las actividades de los estudiantes.

⁴ Receptiva: se definirá como la habilidad que manifiesta el estudiante para reconocer los niveles de la lengua en términos de formalidad e informalidad. No es necesario que el estudiante produzca estas formas.

⁵ Productiva: se definirá como la habilidad para expresarse en la lengua apropiada dentro de una situación comunicativa.

4.2.2 *Reacción de los Estudiantes a las Grabaciones.*

Considerando la grabación 2 como un modelo para nuestros comentarios en cuanto a la situación de la enseñanza en equipo (*team teaching*), podemos hacer algunas observaciones sobre la participación de los estudiantes.

4.2.2.1 *Vocabulario y Expresiones.*

Se preguntó sobre expresiones nuevas, que de vez en cuando eran coloquiales. Por ejemplo, Philip: "My God!", "Yeah", "One hell of a..." y Phyllis: "Wowi" y "My gosh!"

4.2.2.2 *Las Interrupciones.*

Coulthard (1977: 53-55) dice:

as a speaker has reached a possible completion on the part of the participants – they need to be able to analyze and understand an ongoing sentence in order to recognize when it is possibly complete, and also to produce immediately a relevant next sentence.

Cuando Phyllis dice, "It's kind of funny now to look at the Angel as you see her today at the monument." Philip le pregunta, "Why?" y continúan,

(Phyllis): "Well, after seeing this picture I think about it as being, you know, that way as it was destroyed."

(Philip): "Ah, no. It was always a beautiful monument."

En este punto, hubo un comentario por parte de los estudiantes sobre la interrupción en la comunicación, porque Philip no siguió con una oración relevante.

4.2.2.3 *Floor Seeker*

Philip controló la conversación una vez que se le dio la palabra después de la secuencia de las fotografías. (Véase TABLA 4: Papel de la Orientación del Interrogador.) como anotó Sacks (1967, en la Coulthardt, 1977: 79), este control del hablante le garantiza una extensión ininterrumpida de discurso. La extensión continuó hasta el punto que Philip se volvió nostálgico sobre la ciudad de México en 1957. Los estudiantes comentaron que Philip ejerció control sobre la conversación mientras narraba la historia de "Esa noche..." y "México 1957" y "México Ahora". (Véase TABLA 6) Mantuvo su posición como *floor seeker* hasta el último enunciado.

4.2.2.4 *Cambio de Tema en la Conversación después del Resumen basado en los Eventos Encadenados.*

Los estudiantes reconocieron que cuando las dos fotografías fueron mencionadas por segunda vez, el narrador no respondió. Es decir, cambió de tema y no continuó con las secciones macro-estructurales de "Esa Noche...".

(Véase TABLA 5; La Estatua del Angel hoy.)

When one presents a topic...one may be assured that others will try to talk topically with what you've talked about, but you can't be assured that the topic you intended was the topic they will talk to. (Sacks, 1968: 77 in Coulthard, 1977.)

Philip no lo hizo.

4.2.2.5 *Clarificación*

Philip, después de mencionar los detalles que indican que vive en un departamento, y de hacer mención del departamento al principio de la entrevista, dijo:

(Philip) "A lot of people were in the street and somehow we got a taxi. The taxi

was bringing someone to the house...
(Interrupción)*

(Phyllis): "To your apartment?"

(Philip): "To the house next door to us... and
we got a taxi and went over to see
my wife's mother..."

La interrupción (*) (*a possible completion*, Sacks, MS en Coulthard, 1977; 54) de Phyllis tenía el propósito de aclarar lo que dijo Philip porque él ya había mencionado que vivía en un departamento. Si le hubiera sido permitido completar su enunciado con "...to the house next door to us", la aclaración no habría sido necesaria.

Los alumnos se dieron cuenta de la razón de la interrupción y entendieron la conexión entre la interrupción y el contenido completo.

4.2.2.6 *Reglas de Discurso Narrativo*

Aunque los alumnos no usaban la terminología del análisis de discurso, indicaban por medio de sus observaciones que había elementos de la coherencia global, la secuencia narrativa, y la identificación de macro-estructuras que estaban presentes en los papeles del narrador y del interrogador. Notaron el determinismo en las reglas del discurso narrativo.

Vamos a enfocar la iniciación del narrativo en la segunda cinta. La discusión de los alumnos dio énfasis a algunas de las reglas del discurso narrativo formuladas por Labov (1977:106-110). Su regla de la orientación de discurso dice que:

If A makes reference to an event that occurred prior to the time of speaking, which cannot be interpreted by any rule of discourse as a complete speech action in itself, then B will hear this reference as the orientation to a narrative to follow.

Durante la etapa de orientación, cuando el iniciador (Phyllis, Grabación 2) comentó los detalles encontrados en las fotografías del monumento de la independencia, A (Phyllis) provee un estímulo para que B (Philip) responda; por tanto, acepta el papel de narrador. Se aplica lo contrario de la regla de Labov. A dijo: "I don't remember exactly when you said this earthquake was." B dijo el año, "1957", y añadió otro enunciado que confirma que él está iniciando una narración: "Ah, I remember it very clearly." Esta orientación preliminar es seguida por otra petición de que la narración continúe.

(Phyllis): "You were living in Mexico at the time?"

(Philip): "Yeah."

Los estudiantes reconocieron el control que llevó el enunciado "7957" seguido por un *move*, "Ah, I remember it very clearly." (Coulthard, 1977). Cuando él aceptó el papel de narrador, el propósito del interrogador se cumplió. Podríamos quizá modificar la regla de Labov en la siguiente forma:

When an initiator (A) provides a stimulus related to a past event known by A about B, B once he has responded in a positive manner will accept the role of teller.

5. Conclusiones

Uno de los objetivos del proyecto era el de observar la sensibilidad tanto receptiva como productiva de los alumnos al discurso narrativo. Se observó con cada uso pedagógico en las grabaciones que los estudiantes podrían remitirse a su conocimiento contextual de las cintas y captar (*gist*) los detalles esenciales. Esto funcionó como una verificación de la comprensión. Después de entender estos detalles mínimos, podían resumir los que eran esenciales para parafrasear el evento narrativo del narrador. Esta técnica fue muy útil en el sentido de que los estudiantes entendieron las conversaciones prolongadas y se relacionan con ellas. Por esta razón, el resumen fué

utilizado con cada grabación. Frecuentemente se usó para este fin un diagrama cronológico que representaba el encañamiento de eventos (y que funcionó como un esquema didáctico). Los detalles de la experiencia de Philip en relación con el sismo de 1957 ilustran la manera en que un segmento (eventos 1-12) fue utilizado. Este esquema didáctico fue usado en otras grabaciones con el propósito de llegar a un resumen.

El segundo objetivo –desarrollar las habilidades de la comprensión auditiva – fue entendido como un objetivo acumulativo, beneficioso para los quintos y sextos niveles y evidente al final del sexto nivel. Este objetivo implicó que las sesiones para escuchar en el laboratorio estarían basadas en conversaciones auténticas. Los porcentajes de comprensión anotados por los estudiantes promediaban entre 40% y 70% según la dificultad relativa de la grabación. Las razones de esta dificultad variaron entre la velocidad natural de los hablantes al hablar y el nivel del vocabulario.

El tercer objetivo –llegar a conclusiones sobre cuán apropiada es la lengua (de formal a informal) – fue tocado en este semestre pero no en el mismo grado que en el siguiente. Las grabaciones ilustraron los grados de informalidad del idioma entre colegas/personas desconocidas, amigos/amigos y compañeros de clase/maestra. Los papeles que desempeñó cada hablante pasaron del control completo del entrevistador de radio sobre el entrevistado (Grabación 1), al control del narrador sobre los interrogadores (Grabación 2 y 3). La propiedad de la lengua en relación con estas conversaciones informales se trató como una habilidad receptiva.

El último objetivo, la evaluación de las habilidades de los alumnos al manipular niveles de formalidad e informalidad, será examinado al principio del quinto semestre (un *pre-test*) y al término del sexto semestre (*post-test*). Este examen servirá como instrumento para una investigación, entre un grupo experimental y uno de control.

6. Recomendaciones para el Sexto Nivel.

- 6.1 El uso preliminar de las grabaciones se continuará para reforzar las habilidades de la comprensión auditiva.
- 6.2 Se añadirán más habilidades de discurso narrativo.
- 6.3 El modelo de Munby de las habilidades del idioma será usado para evaluar la manera en que estas habilidades productivas y receptoras entran en cada sesión de enseñanza.
- 6.4 Se harán grabaciones de conversaciones de los alumnos basadas en el registro narrativo y en la lengua formal e informal.
- 6.5 Un examen (*pre-test* y *post-test*) para comparar estos grupos experimentales con un grupo de control al terminar el sexto semestre.

ANEXO A: *Taxonomía de Munby de las Microhabilidades Lingüísticas (1978)*

20. Entender la información explícita.
21. Expresar la información explícitamente.
22. Entender la información del texto que no es explícita.
23. Expresar información explícita.
24. Entender el significado conceptual, especialmente:
 - 24.1 La cantidad y el importe
 - 24.2 La exactitud e inexactitud
 - 24.3 La comparación; el grado
 - 24.4 El tiempo y aspecto
 - 24.5 El lugar; la dirección
 - 24.6 Los; medios; el instrumento
 - 24.7 La causa; el resultado; el propósito; la razón; la condición; el contraste

26. Entender el valor comunicativo (función) de las oraciones y de las expresiones:
 - 26.1 Con indicadores explícitos
 - 26.2 Sin indicadores explícitos
27. Expresar ...
28. Entender las relaciones dentro de la oración
 - 28.1 Los elementos de estructura de la oración
 - 28.2 La estructura de modificación
 - 28.3 La negación
 - 28.4 Los auxiliares de modo
 - 28.5 Los conectadores interoracionales
 - 28.6 La autoincrustación compleja (*embedding*)
 - 28.7 El enfoque y el tema
34. Interpretar el texto por lo que existe afuera
 - 34.1 Usar la referencia exofórica
 - 34.2 "leer entre líneas"
 - 34.3 Integrar los datos en el texto con la experiencia o los conocimientos de uno mismo o del mundo
35. Reconocer los indicadores en el discurso para:
 - 35.1 Introducir una idea
 - 35.2 Desarrollar una idea (p. ej., añadir información, reforzar un argumento)
 - 35.3 Efectuar una transición a otra idea; pasar de una idea a otra
 - 35.4 Concluir una idea
 - 35.5 Poner énfasis en un punto
 - 35.6 Explicar o clarificar un punto ya hecho
 - 35.7 Anticipar una objeción o punto de vista contrario
36. Expresar...
37. Identificar la idea principal o información importante en un fragmento de discurso por
 - 37.1 Acentuación vocal (*vocal underlining*)
 - 37.2 Un enfoque final o peso final (*end-focus* y *end weight*)

-
- 37.3 Las claves verbales (p. ej., "el punto que quiero aclarar es ...")
 - 39. Distinguir entre la idea principal y los detalles, y diferenciar:
 - 39.1 El significado principal del secundario
 - 39.2 El total de sus partes
 - 39.5 Una afirmación de un ejemplo
 - 39.6 Un hecho de una opinión
 - 40. Sacar los puntos sobresalientes para resumir
 - 40.1 El texto completo
 - 40.2 Una idea/tema específico del texto
 - 40.3 La idea fundamental del texto
 - 47. Iniciar discurso
 - 47.1 Cómo iniciarlo (inducir, informar, dirigir, etc.)
 - 47.2 Cómo introducir un punto nuevo (usando claves verbales y vocales)
 - 47.3 Cómo introducir un tema (usando las microfunciones apropiadas como explicación, hipótesis y pregunta)
 - 48. Mantener el discurso
 - 48.1 Cómo responder (reconocer, contestar, estar de acuerdo o en desacuerdo, etc.)
 - 48.2 Cómo continuar (dar información, ejemplificar, justificar, evaluar, etc.)
 - 48.3 Cómo adaptar el resultado de la retroalimentación especialmente en medio de un enunciado (amplificar, omitir, reformular, etc.)
 - 48.4 Cómo tomar turno en el discurso (interrumpir, preguntar, inquirir, etc.)
 - 49. Terminar el discurso
 - 49.1 Cómo marcar los límites en el discurso (las claves verbales y vocales)
 - 49.2 Cómo salirse del discurso (excusarse, darse por vencido, etc.)

ANNEX A: *Transcript with the Close Test and Embedded Structures (corresponds to Table 4).*

PR: Phil, I have two photos here, two that I just recently came across. Both of them are of the Angel monument; in fact, of the Angel after she fell from the monument during an earthquake. You can see parts of the statue in several locations at the base of the monument: her hand and arm (*on one Side of the picture*), her head (*where it broke off from the rest of the Statue*), her arms appear to be broken from the main part of the torso. And then, the second photo is one that's much closer. It doesn't show the traffic as the first one did, but it does show people (*that are looking at the Angel*) and the destruction (*that occurred to the monument*).

I don't remember exactly when you said this earthquake was. Was it 19--? What?

PB: 1957. Ah, I remember it very clearly. Um-huh.

PR: You were living here in Mexico at the time?

PB: Yeah. That night my wife and I went to a party. We went to the party rather early, and about 12:30 I said, "Well, Carlota, let's go home now, I think I've had enough to drink." So we went back to our apartment and, ah, I went to sleep. I guess... Oh, I don't know, quite early and then about an hour later or so my wife was pulling my arm in bed and I was wondering, my God, what is the world's going on here. And, ha, ha. I opened my eyes and I saw the buildings shaking back and forth, and paintings and pictures (*falling off the walls.*) At first, I thought, my God, I didn't drink so much at that party that I would imagine that the building would be shaking down. Then, I remembered there were some people downstairs (*who always had parties every night.*) and I figured I'm going downstairs and I'm going to open up that door, and whoever opens that door first I'm going to hit him in the face because, because no one in this world has a right to have a

party (*so strong it's going to shake the whole building*).

- PR: Oh, my gosh. Well, what, when you say it was downstairs, was it directly under your apartment?
- PB: Yeah, those people, yes.
- PR: The floor below?
- PB: Yeah, well anyway. Then, I realized it was a very strong earthquake.
- PB: Uh-huh.
- PB: So I got out of bed and we stood under the doorway between two rooms. We're on the fourth floor in this building in Colonia Narvarte and I was absolutely sure that, ah, ha, that was our last night on this earth for I was absolutely sure we were going to be killed.
- PR: Oh, my gosh. How long did it last? Was it brief...?
- PB: No, it wasn't toobrief. To me it lasted... It seemed like eternity.
- PR: Eternity. Gee, my gosh. And did the lights go out? And --
- PB: Sure, the lights went out. And I remember the light wires on the poles outside were...
- PR: Flashing?
- PB: Yeah, they were flashing as if there was a big short circuit.
- PR: Oh, I see.
- PB: Oh, that was one hell of an earthquake. Wow!

PR: Well, did you all leave the building then or did you --

PB: Well, after it stopped we left the building. We had trouble getting our door opened because it got stuck. And then, we went downstairs. A lot of people were in the street and somehow we got a taxi. The taxi was bringing someone to the house--

PB: To your apartment?

PB: To the house next door to us and we got the taxi and we went over to see my wife's mother who at that time was living in Colonia Narvarte and, ah, that's when we passed the Angel.

PR: Oh, I see, so it was actually in the middle of the night when you saw that.

PB: Right. Sure.

BIBLIOGRAFIA

- BAXTER, John y THOMAS ATKINS, (1977): *The Fire Came By*, Introduction by Isaac Asimov, New York; Warner Books Edition.
- BENNETT, Tina L., (1977): "An Extended View of Verb Voice in Written and Spoken Personal Narratives", *Discourse Across Time and Space*. ed. by Elinor Keenan and Tina Bennett pp. 43-50 (Southern California occasional papers in Linguistics, Los Angeles, USC).
- BLUM, Lilia y CAMPOS C. Irene, (1981): "Capturing Authentic Language on Tape for Guide Listening Activities", TESOL International.
- BRUMFIT, C.J. y JOHNSON K. (1979): *The Communicative Approach to Language Teaching*, Oxford University Press.
- CICOURSEL., Aaron V. (1972): "Basic and Normative Rules in the Negotiation of Status and Role", in: Sudnow, D, (ed). *Studies in Social Interaction*. New York; The Free Press.
- COULTHARD, Malcolm, (1977): *An Introduction to Discourse Analysis*, Applied Linguistics and Language Study, London Longman.
- CRYSTAL, David y DEREK Davy, (1967): *Investigating English Style*, London: Longman.
- HAMEL, Rainer Enrique, (1981): *El uso de los Laboratorios de Lenguas en el CELE, Análisis y Proposiciones*, UNAM., (ms)
- HEATON, J.B. (1978): *Writing English Language Test*, London: Longman.
- JOOS, Martin, (1961): *The Five Clocks*, Introduction by Albert H. Marckwardt, New York: Harcourt, Brace & World, Inc.
- KINTSCH, F. (1974): *The Representation of Meaning in Memory*, Hillsdale, N. J.: Lawrence Erlbaum Associates.
- KNAPP, Janet S. (1976): *Narrative Syntax* Rackham Literary Studies, pp. 7,9-18.

- LABOV, William (1972): "The Transformation of Experience in Narrative Syntax", *Language in the Inner City*, Philadelphia: University of Pennsylvania Press, pp. 354-396.
- y WALETSKY, Joshua (1967): "Narrative Analysis: Oral Versions of Personal Experience". *Essays on the Verbal and visual arts*, ed. by June Helm, Seattle: University of Washington Press, pp. 12-44.
- y D. BRANSHEL, (1979): *Therapeutic Discourse: Psychotherapy as Conversation*, pp. 105-111.
- LEECH, G y J. SVARTIK. (1975): *A communicative Grammar of English*, London: Longman.
- MENDELSON, David, (1982): "The Acquisition of the Skill of Listening Comprehension in ESL/EFL," *Estudios de Lingüística Aplicada*, Numero especial de julio.
- MUNBY, John (1979): *Communicative Syllabus Design*, Cambridge: Cambridge University Press, pp.116-132.
- PRIDE, J.B. y HOLMES Janet, (eds) (1976): *Sociolinguistics*, Great Britain: Penguin.
- PYSENT, Robert, (1972): "Objektive Style/Register Tests", *Objektive Tests im Englischunterricht der Schule und Universität*, Athenäum, Verlag.
- RIXON, Schlagh, (1981): "The Design of Materials to Foster Particular Listening Strategies", *The Teaching of Listening Comprehension*, ELT Document, London: The British Council, English Language Division, pp. 68-106.
- QUIRK, R. y GREENBAUM S. (1973): *A University Grammar of English*, London: Longman.
- SACKS, Harvey (1972): "On the analyzability of Children", in Gumperz, John J. y Dell Hymes, *Directions in Sociolinguistics*, New York: Holt, Rinehart y Winston, Inc., pp. 125-345.
- , SCHEGLOFF, E. y G. JEFFERSON, (1974): "A Simplest Systematics for the Organization of Turn Taking for Conversation", *Language*, 50, 4 pp. 696-725.
- SCHIFFRIN, Deborah, (1981): "Tense variation in Narrative", *Language*, 57,1.
- SCHMIDT, Richard y RICHARDS Jack C. (1980): "Speech acts and Second Language Learning", *Applied Linguistics*, vol. 1. no. 2, pp. 129-157.
- SHAW, Anthony y COLLE Gwenn, (artículo en proceso) (1982): Centro de Enseñanza de Lenguas Extranjeras; Universidad Nacional Autónoma de México.

-
- SNOW, Becky Gerlach y Kyle Perkins (1979): "The Teaching of Listening Comprehension and Communicative Activities" *TESOL Quarterly*, vol. 13, marzo no. 1 pp. 51-63.
- SINCLAIR, J y R.M. COULTHARD (1975): *Towards an Analysis of Discourse*, London, Oxford University Press.
- SOPHER, H. (1981): "Discourse Analysis as an Aid to Literary Interpretation", *English Language Teaching Journal*, vol. xxxv, No. 3, pp.328-333.
- STEIN, N.L. (1976): "The Effects of Increasing Temporal Disorganization on Children's recall of Stories", Paper presented at the Psychomic Society Meeting, St. Louis.
- y C. G. GLENN, (1977) : "The Role of Structural Variation in Children's Recall of Simple Stories", Talk presented in the Symposium on the Development of Discourse Processing Development, New Orleans.
- TRABASSO, T y L.W. NICHOLAS, (1977): "Memory and Influences in the Comprehension of Narratives", Talk presented at the Conference on Structure and Process Models in the Study of Dimensionality of Children's Judgements, Kassel Germany, June.
- THORNDYKE, P.N. (1977): "Cognitive Structures in Comprehension and Memory of Narrative Discourse", *Cognitive Psychology*, 9, pp. 77-110.
- VAN DIJK, Teun A. (1977): *Text and Context Explorations in the Semantics and Pragmatics of Discourse*, London: Longman, pp. 4 y 5, 152-159.
- WALLWORK, J.P. (1974): *An Introduction to the Study of Language, Language and Linguistics*, London; Heineman Educational Books.
- WARREN, William H, NICHOLAS, David W. y TRABASSO Tom, (1979): "Event Chains and Inferences in Understanding Narratives", *Discourse Processes*, vol. 2, no. 2 Roy O. Freedle, N.J.: Ablex Publishing Co.