

El Lenguaje del Profesor. Una Investigación en el Aula _____	2
La Enseñanza de Vocabulario y el Uso del Diccionario _____	17
Consideraciones para la Enseñanza de la Pronunciación Inglesa a Habla ntes Nativos de Español _____	27
Aproximación Metodológica a la Homonimia Léxica en Inglés _____	34
Say Enough, but no More. Pragmatics to the Aid of Language Teaching _____	44
El Proceso de Integración _____	55
Ecos Cervantinos en Oliver Twist. Ejemplo de Intercambio Cultural .	65
Lesson Planning. Towards Purposeful Learning and Effective Teaching _____	80
La Canción Comprometida en el Aula de Inglés _____	90
No se Vayan, Vamos a Publicidad. La Educación del Consumidor en el Diseño del Área de Inglés en Bachillerato _____	100
Cómo Sacar Provecho de Ciertos Errores de Traducción en la Clase de Inglés _____	112
Desideratas para un Método de Alemán en el Ámbito del Turismo _	128
Experiencia de Trabajo en Grupo en 3º Eso _____	141
Los Procedimientos _____	148
Utilización de Lecturas Graduadas de Inglés y Francés en BUP y COU _____	158
Los Proyectos en el Aula de Inglés. Realización de Actividades con Programas Educativos Informáticos _____	168
Reflexión en Torno a la Investigación en el Aula _____	174

El lenguaje del profesor: una investigación en el aula

Josefina Cantos Rodríguez
Profesora de Enseñanza Secundaria

1. Planteamiento de la investigación

Como apunta Stenhouse (1987: 150), no cabe duda de que la pedagogía es un arte, y como tal constituye una indagación y un experimento que tiene en el profesor investigador el centro de la investigación y el desarrollo de la enseñanza. La «dimensión real» de las dificultades de aprendizaje de los alumnos tiene un carácter fundamentalmente interactivo; es decir, depende tanto de las características personales del alumno como de las características del entorno educativo y contexto en el que éste se desenvuelve, y por tanto de la respuesta educativa que se le ofrece. La experiencia educativa incide en el desarrollo del alumno, en su capacidad de aprender; por ello, el ajuste de la ayuda pedagógica por parte del profesor es tan básico como las condiciones que se requieren en el alumno. En cuanto que investigadora que acepta esas premisas tomé la iniciativa de hacer un seguimiento de mi labor docente para poner en funcionamiento prácticas reflexivas que me dieran la clave de cómo mejorar determinados problemas habituales en mi tarea diaria como enseñante.

2. El marco de la investigación

La preocupación que me ha conducido hasta este punto ha nacido de la observación de un grupo de 35 alumnos de 2º de B.U.P en la asignatura de Inglés en el período de tiempo comprendido entre Febrero y Mayo. Los primeros problemas suscitados

derivaban en apariencia de un descontento relacionado con las actividades realizadas en clase. Ese fue un primer estadio de aproximación que me llevó a la consideración de que la motivación del alumno depende no sólo de sus éxitos y fracasos anteriores en tareas de aprendizaje, y del hecho de que los contenidos que se les ofrezcan posean significado lógico y sean funcionales para aquéllos, sino del lenguaje que se utiliza para presentar esos contenidos.

La recopilación de fuentes directas (observación en el aula) e indirectas (cuestionario, encuesta y grabación) me llevó a contemplar el lenguaje del profesor como uno de los factores determinantes en el proceso de enseñanza y aprendizaje. Concluí que la carencia de instrumentos en los estudiantes para expresar su propia individualidad hacía propicia mi reflexión y concienciación como docente a la hora de presentarles un lenguaje comprensible, no demasiado complejo, relevante y de acuerdo a sus intereses inmediatos.

3. Una hipótesis de trabajo e instrumentos de análisis

La lingüística, en especial desde el prisma estructuralista y generativista, se ha centrado en el lenguaje como sistema de signos, al tiempo que ha constituido un marco esencial en el desarrollo de otras disciplinas como la lingüística del texto, que sin olvidar el aspecto sígnico, se centra en la consideración del lenguaje como medio de comunicación social, no simplemente tomando un aspecto del lenguaje en detrimento de otros (lenguaje como instrumento, fenómeno característicamente humano, histórico, psico-físico-fisiológico, medio de transmisión de ideas, sentimientos...), sino considerando que es el rasgo más importante y que todos los demás deben estudiarse desde el principio fundamental del lenguaje como comunicación.

La construcción de alternativas gramaticales de tipo semántico, textual y funcionalista, desde mediados de los 60, el propio reconocimiento de la insuficiencia de las explicaciones de la producción y la comprensión verbales basadas exclusivamente en factores estructurales y algunos de los datos procedentes del estudio de la adquisición del lenguaje explican, parcialmente, la progresiva apertura de los modelos de procesamiento a los factores pragmáticos. La Pragmalingüística surge en los inicios de la década de los 70 como una alternativa teórica cuya principal justificación radicaba en el intento de analizar las relaciones de lo comunicativo con lo estrictamente lingüístico. Aquí me he de centrar en el contexto del proceso de instrucción donde se utiliza el lenguaje, y esto nos exige inexorablemente recurrir a

la pragmática con la pretensión de hallar el qué, el por qué y el cómo del lenguaje del profesor en su dimensión didáctica y social.

Emilio Lorenzo parte de la necesidad o intención de expresar por medio del lenguaje lo que podemos llamar finalidades extralingüísticas, aunque los medios sean lingüísticos (Bernárdez 1982: 70). De modo que la elección entre expresiones distintas (tanto sintáctica como semánticamente), pero equivalentes en cuanto a su función, viene determinada básicamente por las relaciones sociales subjetivas y objetivas (igualdad, inferioridad, superioridad sociales).

Mi objetivo es conocer cómo se asigna la referencia, cuál es el papel que desempeñan los fenómenos presuposicionales en la producción y comprensión del lenguaje, cómo se construyen las implicaciones –inferencias–, cómo utiliza el usuario del lenguaje su conocimiento contextual y enciclopédico, el estudio de la deixis... En suma cuál es la estructura de mi discurso en relación a la del alumnado.

4. Técnicas de investigación como instrumento de conocimiento en el plan investigación-acción

4.1. La detección del problema

4.1.1. El diario como labor de campo

Durante un período de unas ocho semanas observé al grupo con intención de detectar posibles problemas en la dinámica de la clase como fuente directa de conocimiento de la práctica docente. Los datos obtenidos durante mis observaciones quedaron reflejados en un diario abierto, no elaborado y de carácter impresionista, que más bien constituía un variado conjunto con notas de campo con la pretensión de convertirlo en base de futuras reflexiones. Como ya he referido, las primeras consideraciones pusieron de manifiesto una gran diversidad de comportamiento del alumnado en el modo de aprendizaje.

El proceso de aprendizaje estaba especialmente relacionado con los estilos con los que los alumnos se enfrentaban a las tareas escolares. En general todos ellos se mostraban prestos al trabajo, sin embargo la monotonía parecía hacer presa de ellos, y se percibía cierto distanciamiento con el profesor, aunque la relación social no era aparentemente mala. Me propuse analizar si el alumno era fundamentalmente reflexivo o impulsivo. Había alumnos que ante un problema se tomaban más tiempo para analizarlo y otros que, por el contrario, respondían muy rápidamente. Y era importante

tener en cuenta esta variable junto con otra con la que tiene gran relación y que se refiere a si los alumnos tenían un estilo analítico o sintético en el aprendizaje. Así descubrí que algunos alumnos preferían abordar primero la tarea desde una perspectiva más amplia y global para luego tener en cuenta los detalles, mientras que otros tenían una tendencia a aprender paso a paso y desde lo particular a lo global. Era obvio que estas diferencias debían tenerse en cuenta en el proceso de enseñanza.

También presté atención a la modalidad sensorial preferente, ya que hay alumnos que, por ejemplo, utilizaban más la modalidad auditiva que la visual o viceversa en cuanto que estrategia mnemotécnica. Igualmente destacué su capacidad de mantener el nivel de atención en la tarea como otra variable relacionada con el estilo de aprendizaje. Constaté que determinados alumnos son capaces de trabajar durante períodos largos sin decaer su nivel de atención, y, por el contrario, otros necesitaban interrumpir su tarea de vez en cuando y volver a ella después de haber descansado, o tan sólo la podían mantener por períodos cortos o en tareas concretas.

El tipo de refuerzo más adecuado para cada alumno era, asimismo, una dimensión relevante para el estilo de aprendizaje. Había alumnos que necesitaban ser reforzados constantemente y otros que no, y alumnos a los que les afectaban fundamentalmente los refuerzos de tipo social en tanto que en otros casos eran los refuerzos relacionados con las calificaciones los que tenían mayor repercusión. Por último, atendí a la preferencia de agrupamiento, ya que hay alumnos que se encontraban más a gusto trabajando solos y otros en cambio preferían el pequeño o el gran grupo.

Era evidente que me enfrentaba a un claro ejemplo de diversidad entre los estudiantes. Comprobados los recursos humanos que me proporcionaba el alumnado, orienté mi mirada hacia los materiales disponibles (el libro de texto, el *workbook*, el cassette, el vídeo y material visual como fotos, revistas...) Estos eran variados en la práctica de las macrodestrezas (*reading, writing, listening, speaking*) y eran lo suficientemente eclécticos como para dar gusto a todo tipo de preferencias arriba suscitadas. Además en su conjunto eran usados con el convencimiento de que el aprendizaje de toda lengua extranjera queda mediatizado por un carácter funcional que determina que esa lengua constituya un vehículo comunicativo, y sea marco de intercambios culturales y sociales favorecedor a un tiempo de los valores de tolerancia, respeto y solidaridad hacia otras culturas. Hecho que por otro lado parecía hallarse en la conciencia de la mayoría de los alumnos por condicionamientos sociales diversos (información externa a la escuela, necesidades sociales de conocer y hablar una

segunda lengua...) En líneas generales el método básicamente aliaba la teoría comunicativa y humanista, aunque en determinados conceptos recurría al tradicional método cognitivo de refuerzo gramatical. Entonces concluí que esa aparente monotonía no venía dada por el sistema de práctica y producción de los conocimientos adquiridos, sino que había posiblemente un factor fundamental en la raíz del conflicto en relación al tipo de lenguaje que yo mostraba al alumno. Era un lenguaje que monopolizaba la dinámica de la clase incluso en los momentos en que los alumnos hacían *role-play*, pues intervenía inconscientemente.

El paso inicial en nuestra espiral de plan y acción nos había de plantear una mejora de las relaciones sociales entre profesor y alumno. En un ambiente donde se percibe que los alumnos sienten ansiedad e inseguridad hay francas e importantes barreras para la comunicación y el proceso de aprendizaje. Creando pues las bases de un ambiente agradable y distendido se garantizaba una mayor espontaneidad y confianza en el estudiante en la recopilación de fuentes de información para el estudio del tema anteriormente referido.

4.1.2 El cuestionario y la encuesta.

Finalizado este primer período de dos meses, mi estudio se centró de un modo más específico sobre el lenguaje del profesor por medio de un cuestionario de carácter general realizado a todo el grupo que giró en torno al lenguaje del docente en el aula. Se buscaba la opinión del alumnado sobre el proceso de interacción profesor-alumno en conexión con los lenguajes didáctico y social, y el grado de comprensión por parte de los estudiantes. En lo que respecta a los aspectos generales del discurso la respuesta fue contundente, doce alumnos consideraban el ritmo del discurso monótono y se reveló que en todo momento yo ejercía un control absoluto en tiempo y espacio. De otro lado, existía la asunción de que raramente permitía interrumpir mis explicaciones, y media clase opinaba que no me hallaba muy inclinada al debate.

De cualquier modo quince días después antes de acotar definitivamente el tema quise indagar en algunas otras cuestiones relacionadas con la metodología para cerciorarme de que efectivamente había encontrado la línea de trabajo adecuada. Inicialmente partía de la idea de que es difícil obtener apreciaciones auténticas debido a la posición de autoridad del profesor. Esa fue la razón por la que, en un primer momento, elegí a dos alumnas que destacaban por su alto expediente académico y que poco podían temer a ningún tipo de represalia. Se trató más bien de un cuestionario tipo entrevista que se planteó por escrito dado el pudor de las alumnas a ser grabadas.

Sin embargo decidí invalidar esta primera toma de datos y opté por seleccionar aleatoriamente por números saltados en la lista de clase a cinco compañeros. Dos semanas después tuve la oportunidad de conocer la opinión de estos alumnos que curiosamente resultaron tener un menor rendimiento y decidí realizar una entrevista oral no registrada por expreso deseo de los estudiantes. Las conclusiones generales fueron bastante significativas. Las dos primeras alumnas eran partidarias de un método exclusivamente comunicativo, en tanto que el resto prefería un método esencialmente cognitivo y de refuerzo gramatical. En conjunto todos sentían inclinación por la cultura anglosajona y otorgaban al lenguaje del profesor, en un ranking de mayor a menor importancia, el primer puesto como fuente de conocimiento. Parecía que el nexo de unión quedaba plenamente definido.

4.2. El registro de la grabación

4.2.1. Contexto y objetivos

La primera cuestión que se me planteó fue determinar la existencia de los tipos de lenguaje que yo producía en el aula: mi lenguaje oral, mi expresión paralingüística, y finalmente mi lenguaje escrito a través del encerado o pizarra blanca. Mi mayor interés se enfocaba sobre el primero de ellos en dos de sus variantes: didáctica (transmisión y evaluación) y social. Con estas premisas la grabación se convirtió en un requisito indispensable y en el método que más fielmente podría recoger el lenguaje auténtico que el profesor utilizaba en clase. Durante el mes de Mayo se realizaron varias grabaciones, algunas de prueba para familiarizar al grupo con el registro y lograr una mayor naturalidad. Finalmente se han utilizado para este informe dos registros cortos con una duración de 15 minutos respectivamente.

El primer registro auditivo tuvo como marco una actividad en grupo con objeto de interpretar una fotografía de manchas negras que había de servir de excusa a la introducción de una serie de construcciones básicas en el proceso de descripción (*It's like, that might be, it reminds me of, I get the impression of...*) En la segunda parte de la grabación se planteaba una situación inventada por el profesor para escenificar a modo de *role-play* las impresiones descriptivas de un alumno frente a una estatua, papel interpretado por otro de sus compañeros.

Como soporte de apoyo de las posibles connotaciones que tiene el papel de profesor, se realizó otra grabación de una actividad llevada a cabo por cuatro grupos

que tenía como objetivo la representación virtual de la tarea docente (uno de los alumnos actuaba como enseñante, en tanto que los otros intervenían como alumnos).

La primera grabación fue encaminada al estudio del lenguaje social y didáctico del docente. Haciendo hincapié en este último en el proceso interactivo profesor-alumno, presentación de los contenidos y el control del alumno a través del metalenguaje de las instrucciones. Equiparables eran las pretensiones de la segunda, pero visionadas bajo el prisma óptico de la interpretación por el alumnado del rol de profesor en su interacción en el aula.

4.2.2. Resultados del análisis del lenguaje.

A. Lenguaje didáctico del profesor.

A.1. Interacción en el aula

Siguiendo la propuesta de Geoffrey Leech (1989:15) observé que el modelo retórico de pragmática tiene una dimensión interpersonal determinada por los *principios de cooperación* y de *cortesía*. El principio de cooperación queda reflejado en las *reglas del juego verbal* y, por ende, en los turnos de palabra. En las grabaciones, la estructura subyacente del diálogo marcó en todo momento los cuatro movimientos pedagógicos referidos por Bellach (véase Stubbs 1984: 107) como unidades básicas del diálogo del aula, y que no constituían sino la noción de Wittgenstein de un juego del lenguaje en el que los hablantes seguían unas reglas y unas determinadas convenciones. Era yo como profesora la que determinaba los *movimientos estructurales* dirigiendo a los alumnos en el sentido que creía más conveniente con una intención y en un contexto determinado. Bien sea cierto que era una forma de motivar y generar su expresión a modo de *feedback* para propiciar el sentido bidireccional de la conversación. En los denominados *movimientos de demanda* se apreció un especial dominio de los valores imperativos en los inicios: *I want your opinions about the pictures, tell me about the picture, you have to give your impressions about him*. Estas formas alternaban con otras no autoritarias de carácter interrogativo: *What do you think about the pictures?, do you agree with them?*.

En la primera actividad al *movimiento de respuesta* del alumno siempre seguía otro de *reacción* por parte del profesor donde asentía con *yeah*, o repetía lo que el alumno respondía, introduciendo en alguna ocasión a modo de *mensaje de evaluación* como diría Berstein (véase Stubbs 1984: 122) las modificaciones que consideraba más oportunas (*more windows* en sustitución de *more window*, *the rest of the body* en lugar

de *the body*, *those are the eyes* en vez de *that is the eyes* en otros casos, la corrección venía a través de una pregunta *a greek one?*), o bien presentaba sinónimos a modo de refuerzo (*type, class, kind*). Conocido el contexto general de la descripción de la fotografía, el profesor solicitaba supuestamente más información a través de pseudopreguntas: *what else?*, *and the rest?*, cuando sabía que no podía esperar que en el caso de describir una cara aparecieran más que *ears, eyes...*, preguntas objetivas: *what about the face?...*, preguntas de razonamiento: *are you sure?*, *a face, why?* (en esta última se ponía de manifiesto de un modo bien claro el principio de economía de lenguaje como constituyente de la retórica textual de todo estudio pragmático al haber obviado el uso del verbo).

Tan sólo no se respetó este proceso de movimientos en el instante en que una alumna se anticipó al movimiento de reacción del profesor, corrigiendo a uno de sus compañeros de clase (*No, the ears*), puesto que no era eso lo que habían acordado en el grupo, y en un segundo momento en que un alumno solicita feedback del profesor para completar su respuesta con una palabra que no recuerda a pesar de conocerla (*¿cómo es boca?*)

En la grabación de la segunda actividad el profesor aparece como interlocutor del juego interactivo en la escena de la estatua. En todo momento se muestra activo y espontáneo (*uauh*), esto último como rasgo indicativo de una estrategia docente por las que Mishler parece estar tan preocupado (Stubbs 1984: 164). Así comienza la conversación con una opinión personal del profesor sobre la estatua, y cuestionando a la alumna sobre el objeto (*don't you think so?, is it nice?, is it alive?...*), respetando el movimiento de demanda, respuesta y reacción. Sin embargo se aprecia un grado de desviación pequeño en el momento en que el alumno-estatua introduce un movimiento de demanda sobre lo que experimenta mostrando claramente una intención y función expresiva.

En lo que se refiere a la primera actividad, el *principio de cooperación* respetaba el grado requerido de presuposiciones y procesos de inferencia por ambas partes ya que había unos conocimientos previos que permitían el cumplimiento de lo que Grice dio en llamar *máxima de cantidad* (véase Schifelbusch 1986:164-5; en cuanto las contribuciones eran lo más informativas posibles, *máxima de relevancia*, por cuanto los contenidos eran relevantes, *máxima de cualidad* dado que la participación de los interlocutores era lo más veraz posible, aunque no lo fuera para una de las interlocutoras alumnas que protestó ante la respuesta del compañero, no pactada y a

su juicio falsa, y finalmente la menos respetada es la *máxima de modo*, ya que en determinados momentos algún interlocutor no es ordenado en el contenido y se muestra dudoso en una respuesta (*yes, no*), si bien evita la ambigüedad y respeta la brevedad. Podríamos resumir que los hablantes ajustan su contribución a la conversación, a lo que se demanda en ese momento concreto, aceptando el objetivo o la dirección del intercambio conversacional en el que están implicados. En la segunda grabación la situación varía al ser ficticia e inventada. Ante el requerimiento del profesor dos alumnos no aceptan entrar en el juego verbal, considerando que la máxima de cualidad no es lo suficientemente respetada. Y quien finalmente acepta, respeta la interacción pregunta-respuesta.

El principio de cortesía en ambas actividades respetaba las presuposiciones y asunciones de orden o jerarquía en términos de poder en la relación profesor-alumno en los momentos de intercambio. La *máxima de tacto* (Leech 1989: 132) es asimétrica cuando el profesor utiliza un lenguaje impositivo en los movimientos de demanda o al regañar ante algún tipo de intervención no deseada (*stop it!*). La *máxima de simpatía* y *acuerdo* se rompe en el momento en que se llama la atención no sólo a través de un imperativo sino a través de un mensaje que connota cierta ironía (*I would appreciate very much your silence*) Para finalizar notamos un equilibrio de la *máxima de modestia* en todas las intervenciones, aunque se observa un caso de baja estima en un alumno que dice que no sabe, hecho que se convierte en un acto perlocutivo (Belinchón et al.:1989: 48) produciendo un efecto de convencimiento en el profesor para no ser preguntado.

Desde el punto de vista de la pragmática textual se aceptan los principios de *descodificación, claridad, economía y expresividad* (Leech 1989:64) logrando un discurso que se puede descodificar en un tiempo razonable, que es claro, rápido, fácil, y finalmente expresivo.

A.2. Presentación de los contenidos a través del lenguaje didáctico.

En la presentación de nuevas estructuras se aprecia fácilmente el intercambio delimitador de un *enfoque*, término que Sinclair y Coulthard (véase Stubbs 1984: 110) utilizan para indicar a qué va a dedicarse la lección: *I'd like to introduce different ways of describing things*. A partir de ese instante hay una estructuración bien clara en la argumentación del profesor: *the first one, what about the second?...* Curiosamente también en este punto se produce interacción, si bien en un doble vertiente: unidireccional y sin ninguna respuesta (*Do you know about this one?*) por

parte de los alumnos, sino que sorprendentemente el propio profesor responde (*yes*) utilizando un tono muy expresivo, y bidireccional en el instante en que se les pregunta por la diferencia entre dos verbos (*What's the meaning of remind?, what's the difference with remember?*). Los alumnos responden al profesor, que reacciona dando su explicación personal denotando una vez más dirigismo.

Como estructura *marco* que delimita las lecciones tenemos ejemplos varios como: *O.K., vamos a ver, good*. La relación de un tema con otro es reflejada con expresiones como *we're going to have another story*. En la presentación de las situaciones inventadas no hay ninguna interacción, simplemente una presentación objetiva de hechos: *they are walking...*

A.3. Control en el aula: el metalenguaje de las instrucciones.

Las instrucciones son un claro ejemplo de lo que Leech (1989: 105-6) llama *función elocutiva competitiva* y *acto elocutivo directivo* para indicar una determinada orden: *You have to listen to me please, I want everybody paying attention to me, please, I want you to copy that in a very few seconds, write that on a paper, all of you, please, thirty seconds, very quickly, Lorena come here please, stop it, venga sal tú Cynthia, venga hablad, please wait a moment...* Todas ellas se podrían poner en relación en un grado mayor o menor con el principio interpersonal de cortesía con una connotación negativa en cuanto a la Máxima de Tacto. Sin embargo el profesor también justifica su lenguaje de instrucciones cuando justifica la orden de copiar (*because you are not going to remember that*).

Muy vinculada al aspecto funcional del metalenguaje se halla la *deíxis* como recurso lingüístico que afianza la locución en el contexto comunicativo que se produce. La *deíxis* de persona enumera como personal al hablante, al oyente o a otros ajenos en la participación de la comunicación, pero a los que se hace referencia en la misma. Encontramos varios ejemplos: *Listen to me, do you agree with them?, I want..., venga sal tú...* En lo que se refiere a la *deíxis* de lugar, que permite expresar al hablante la visión de su situación en relación al oyente y al resto del entorno, hallamos casos como *come here, you know as well that, at this moment, write that...* En último lugar la *deíxis* de tiempo viene dada por el tiempo de la locución y el de codificación, así tenemos construcciones como *in a very few seconds, thirty seconds...*

B. El lenguaje social.

El lenguaje social de la relación profesor-alumno tiene un marco definido por las simpatías/antipatías, confianza/desconfianza que se ponen en relación con las *máximas de tacto, simpatía y acuerdo*. Aunque no se pueden separar del entorno didáctico del aula, sí es cierto que podemos esbozar algunas ideas aisladas al respecto. La profesora tiene confianza con sus alumnos, así por ejemplo acepta sus bromas, al tiempo que ella también las hace: por ejemplo cuando un alumno describió el dibujo como E.T, aquélla dijo: «*You mean it's you*». La broma en todo momento fue bien correspondida. Esto se refleja también en la segunda actividad de descripción de la estatua, el alumno que interpreta tal papel introduce como parte del diálogo lenguaje social confesándome: *me das miedo profe*. Yo repondo *I don't think your're afraid of me, you are a bad boy...*

5. Expectativas y asunciones del alumno en torno al rol y lenguaje del profesor

Se ofreció a los alumnos la posibilidad de reflejar su punto de vista con respecto al comportamiento y lenguaje habitual de un profesor en clase. Curiosamente todos se centraron en la realización de actividades y en el control que los profesores ejercen sobre los estudiantes.

El proceso interactivo siempre planteaba la situación de unos alumnos que no habían hecho sus tareas y eran reprendidos por el profesor. Es decir el castigo era sin duda alguna esperado y aceptado como algo natural. El juego verbal mostraba el respeto de todas las máximas interpersonales del principio de cooperación. Se asumía plenamente que el profesor era el que dirigía la interacción, así todos los que actuaban como profesores comenzaban los movimientos de demanda. Tres de ellos saludaban, uno de ellos no lo hacía. Asimismo, se revelaba un gran interés por la *máxima de modo*, alguno llegó a preguntar: *Is it clear?*.

El conocimiento se presenta como poder y se asume un respeto a las máximas del principio de cortesía. Los alumnos piden permiso para entrar en clase: *Can we go into the class?* Claro ejemplo lo constituye la recriminación de un profesor a un alumno que llega tarde por no saludar y al no haber asumido éste último la *máxima de acuerdo*, sin embargo el estudiante responde con un saludo y acepta la imposición del profesor que le premia como refuerzo positivo con *O.K., right, come in*. Otro tipos de refuerzos positivos vienen dados por expresiones como *very well, correct...* Entre los

de carácter negativo hallaríamos *you have a bad mark, you have a zero*. El control de la interacción queda mediatizado con una ingente lista de expresiones imperativas: *Quiet please, correct, behave, shut up, Marina and Lorena out, I don't want anybody speaking, sit down, open the book, try to be on time, you must say good morning...* Si bien los profesores se muestran más educados en otras ocasiones: *can you please be quiet?...* De igual modo el docente introduce las actividades marco *we're going to correct the activities*. Las referencias deícticas también se reflejan: *Is this a normal class?, Nico next, I didn't do it, now...*

6. Conclusiones

El lenguaje del profesor tiene también la función sociocultural de sostener el rol que él mismo desempeña. Por tanto se hace necesario interpretar el lenguaje del aula y cómo se le atribuyen valores y significados sociales. Tanto en su aspecto didáctico como social nos interesa especialmente el análisis del discurso en el proceso interactivo que tiene lugar en el aula entre docente y estudiante. A través de él concluimos que se respetan las máximas de los principios de cooperación y cortesía, de tal modo que se observa la relación de poder entre los dos intercomunicadores. El profesor domina y controla el juego verbal introduciendo feedback a modo de estímulo en espera de un movimiento de respuesta en el alumno, siendo raras las excepciones en que éste interpela a otro compañero simulando el rol de su profesor. De cualquier manera en este último caso sólo se pone de manifiesto una gradación en la escala de poder, y la asunción de unos valores que sirven para ser ejercidos sobre una escala inferior. La relación social y de poder viene así determinada por el conocimiento y la aceptación de unas normas de comunicación pre-establecidas. Se constata también el deseo del docente en algunos momentos por nivelar esas diferencias a través del lenguaje social de la broma y de un ambiente natural. Frente a estos principios que constituyen en esencia una retórica de carácter interpersonal, se hallan otros rasgos más próximos a una retórica textual que exige unas mínimas condiciones de claridad, expresividad y economía del lenguaje, también respetados en líneas generales en el proceso interactivo.

A todo ello se une el hecho de que incluso durante el período de presentación de los contenidos o prácticas, la interacción está presente como ejemplo más destacado de la trascendencia de la comunicación en el proceso de enseñanza. Habría que añadir como crítica al docente un excesivo control del alumnado tanto en espacio como

tiempo a través de ilocuciones competitivas de connotación imperativa, en especial en el momento de dar sus instrucciones.

Finalmente existe una clara aceptación de los mecanismos pragmáticos que envuelven el lenguaje del profesor en la fiel representación del alumno de una situación interactiva en el aula donde los estudiantes parecen haber asumido las máximas correspondientes y aceptado el status de autoridad y poder que va unida a la figura y rol representado por el profesor. No es extraño este aprendizaje dado que éste se produce, al menos parcialmente, por imitación de las normas observables en el grupo o situación. El control asegura el acceso a la situación que nos convenga. La experiencia lingüística facilita la acomodación a las maneras exigidas por la comunicación. Cuanta mayor sea la experiencia poseída, mayor será el grado de control sobre qué, cómo, cuándo o a quién se dice algo. El lenguaje y su uso proporcionan material importante para conocer el status y el papel propio y ajeno. Las interacciones son uno de los medios fundamentales para aprender este tipo de realidades. En suma, podríamos considerar el lenguaje de la escuela como un lenguaje institucionalizado.

Estas apreciaciones vienen de la mano de un conjunto de fuentes diversas que pueden considerarse suficientemente válidas, reseñando preferentemente las indirectas del cuestionario y la entrevista como claro exponente de la opinión del alumno, junto a las grabaciones que reflejan espontáneamente el lenguaje utilizado en la clase.

La experiencia fue desde el punto de vista personal enriquecedora y me llevó a una reflexión en torno al lenguaje que utilizaba en el aula. Y eso inevitablemente me condujo en mi espiral de investigación-acción a utilizar menos expresiones de mandato tanto en la interacción como en la presentación de nuevas estructuras o la transmisión de instrucciones. Intenté que estas últimas fueran más breves, claras y concisas. Hablé más pausadamente e incrementé mi lenguaje para-lingüístico con gestos que ayudaran a entender mis mensajes, teniendo en consideración una idea recogida en el cuestionario inicial de que los gestos dan confianza. Junto a esto me esforcé por enfatizar las palabras o mensajes clave con un lenguaje simple. Creo firmemente que ello contribuyó a salvar una barrera en el aprendizaje puesto que los profesores tendemos a utilizar a veces términos abstractos que no son familiares al alumno, y a un tiempo se consiguió una mejora de las relaciones sociales y que nadie pensara que prefería a un alumno sobre otro por el hecho de que respondiera a mis expectativas de conocimiento y aceptación de las máximas que rigen la pragmática en la interacción

profesor-alumno. En suma, puede constatar que una conducta metalingüística es una conducta de control lingüístico. Se trata de transformar de modo deliberado e intencional el lenguaje a través de habilidades metalingüísticas.

Bibliografía

- Belinchón Carmona, M. 1989. «Lenguaje y pragmática: una aproximación psicolingüística» en *Comunicación, Cognición y Psicoterapia: Aspectos Teóricos y Metodológicos*. Madrid: U.N.E.D.
- Bernárdez, E. 1982. *Introducción a la lingüística del texto*. Madrid: Espasa Calpe.
- Bloomfield, L. 1983. *An Introduction to the Study of Language*. Philadelphia: John Benjamins Publishing Company.
- Delamont, S. 1985. *La interacción didáctica*. Madrid: Cincel.
- Jackson, Ph. W. 1994. *La Vida en las Aulas*. Madrid: Morata.
- Latorre, A. & González, R. 1992. *El Maestro Investigador*. Barcelona: Grao Editorial.
- Leech, G. 1989. *The Principles of Pragmatics*. London: Longman.
- Levinson, S.C. 1983. *Pragmatics*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Martín Butragueño, P. 1988. «Control Lingüístico y Variación de Registros». *Parole*, Núm 0, Primavera-Verano.
- Numan, D. 1988. *Syllabus Design*. Oxford: Oxford University Press.
- Schiefelbusch, R.L. 1986. *Bases de la Intervención en el Lenguaje*. Madrid: Alhambra Universidad.
- Stubbs, M. 1984. *Lenguaje y Escuela. Análisis Sociolingüístico de la Enseñanza*. Madrid: Cincel.
- Stenhouse, L. 1987. *La Investigación como Base de la Enseñanza*. Madrid: Morata.
- Schiefelbusch, R.L. 1986. . *Bases de la intervención en el lenguaje*. Madrid: Alhambra, págs.164-165.

Anexo: Entrevista

1. ¿Cómo crees que es el lenguaje de tu profesora de inglés?
2. ¿Consideras que la diferencia de edad es un handicap en la comunicación?
3. ¿Cómo te gustaría que fuera su lenguaje?
4. ¿El lenguaje de tu profesora denota control o dirigismo?
5. ¿Piensas que el lenguaje ha de estar en consonancia con cada tipo de ejercicio?

6. ¿Cuál piensas que habría de ser el lenguaje más adecuado en las siguientes prácticas tanto en relación al tono como al contenido?
1- ejercicios gramaticales; 2- reading; 3- speaking; 4- listening; 5- writing
6- role.play; 7- grabación de radio
7. ¿Qué te parece la idea de hacer un role-play y que luego te recriminen que hables alto, o la de hacer un programa de radio y luego no oír las cintas en clase?.
8. ¿Qué conceptúas más relevante, el aprendizaje a partir de estímulos (Speaking-Listening), o a partir de la gramática?. En esencia la presentación del lenguaje ha de ser deductiva (rules----practice) o inductiva (practice----rules)?. ¿En qué grado ha de primar una más que la otra?.
9. En qué medida valoras la motivación que te ofrece un profesor?. ¿Esta motivación garantiza el compromiso del alumno?.
10. A tu juicio ¿qué es más primordial la motivación del profesor o el «blueprint» (facilidad innata y natural) para el aprendizaje de una lengua?.
11. ¿Qué valoras más el lenguaje razonado del profesor presto a ser asimilado por el alumno o el descubrimiento personal y la independencia?.
12. ¿Te parece una buena idea la existencia de textos escritos u orales como punto de partida para la explicación de determinados contenidos o los prefieres como marco para la explotación léxica?.
13. ¿Te parecería mejor aprender con un método comunicativo donde las normas quedaran relegadas totalmente a un segundo plano?. ¿Qué prefieres las normas gramaticales o la cultura?.
14. ¿Cuál es tu sueño un lenguaje que conlleva un aprendizaje y conocimiento consciente o inconsciente?.
15. ¿Qué grado de importancia das al lenguaje escrito en el encerado?. ¿Son importantes el orden y la claridad?.
16. ¿Qué valoras más como lenguaje fuente de conocimiento de entre las siguientes?. ¿Crees que todas son necesarias?. Enuméralas por orden de importancia.
1- el lenguaje oral de la profesora; 2- el lenguaje paralingüístico de la profesora (gestos...); 3- libro de texto; 4- workbook; 5- Cintas; 6- Vídeo; 7- Material visual.
17. ¿En qué lugar situarías cada una de las siguientes categorías como elemento indispensable en el proceso de aprendizaje?
1- motivación; 2- comunicación; 3- afectividad; 4- educación; 5- cultura;
6- individualidad

La enseñanza de vocabulario y el uso del diccionario

Margarita Cote González, Profesora de E. Secundaria
Cristina Tejedor Martínez, Universidad de Alcalá

1. Introducción

La enseñanza del vocabulario ha cobrado una especial importancia dentro de las últimas tendencias metodológicas. De hecho, podemos comprobar cómo los más recientes libros de texto incluyen secciones que se centran en el estudio de las palabras. Sin embargo, son bastantes menos los ejemplos que recogen ejercicios en los que los alumnos tengan que utilizar el diccionario¹, y muchos menos son los que plantean tareas para realizar con los diccionarios bilingües².

¿Cuál es la importancia del vocabulario? Como Spender señala, para vivir en el mundo «we must name it. Names are essential for the construction of reality for without a name it is difficult to accept the existence of an object, an event, a feeling» (Spender, 163) Efectivamente, con las palabras correctas nos podemos comunicar y hacernos entender porque indicamos ese objeto, ese hecho, o ese sentimiento que queremos expresar, aunque la estructura u ordenación de las palabras no sea totalmente correcta.

Conocer una palabra implica tener conocimiento de varios aspectos, como por ejemplo, la morfología, la descripción semántica y sintáctica, el registro, y, por supuesto, el significado. Cuando nos referimos al estudio de una segunda lengua, el conocimiento del significado también implica el equivalente de dicha palabra en la lengua materna de los estudiantes. Sin embargo, en la enseñanza de una segunda

¹ Bernard Seal. 1988 . *Vocabulary Builder 2*. Harlow: Longman.

² John and Liz Soars (1991). *Headway. Pre-Intermediate, Upper-Intermediate*. Oxford: O.U.P.

lengua se ha intentado evitar, incluso desaprobar, el uso de la traducción. Aunque, recientemente, varios autores, entre ellos Linda Taylor, han comenzado a reconocer «the value of discussing and comparing how the same thing can be said in different languages» (Taylor, 3). En realidad, esto es lo que los alumnos hacen constantemente. A pesar de todos los intentos por suprimir completamente el uso de la lengua materna bien en el aula o bien en el proceso de aprendizaje de una segunda lengua, los estudiantes tienden siempre a comparar lo aprendido con su propia lengua, muy especialmente los elementos léxicos.

También es cierto que en muchas ocasiones sólo aprenden el significado (y la traducción) de forma aislada, sin llegar a conocer en su totalidad la palabra, ya que, como hemos señalado anteriormente, aprender una palabra implica adquirir otra información aparte del significado de la misma. Gran parte de esa información la pueden encontrar en sus diccionarios, si los utilizan correctamente. Por ello, consideramos que los trabajos de referencia pueden desempeñar un importante papel en el aprendizaje de vocabulario. En nuestra opinión, sería necesario prestarles mayor atención en el aula para que se conviertan en una herramienta útil para los alumnos. Es decir, que se desarrollen tareas que les enseñen la información que se contiene en el diccionario y a sacar provecho de la misma.

Nuestra propuesta intenta comprobar cómo el diccionario puede convertirse en una herramienta provechosa de trabajo para los estudiantes de inglés como segunda lengua. Nuestro trabajo consta de dos fases: en la primera, hemos desarrollado un cuestionario que trata de obtener información sobre: a) los estudios de inglés realizados; b) los diccionarios que poseen y su frecuencia de uso; c) la información que más buscan y la que echan en falta en los mismos; d) las razones por las que ellos consideran que no sacan partido de toda la información del diccionario. En la segunda, hemos preparado unos ejercicios para cuya realización tienen que utilizar el diccionario que ellos usen más frecuentemente y, de esta manera, poder observar el uso real que hacen del mismo y su habilidad.

2. Análisis de los resultados del cuestionario

El cuestionario se ha pasado en los cursos de 2º de BUP y COU. Como podemos observar por los datos obtenidos, el número de alumnos que estudia lengua inglesa como segunda lengua en la enseñanza obligatoria ha aumentado considerablemente, del 40% de alumnos de COU, pasamos a un 73,6% en el grupo de 2º. De igual modo,

lengua se ha intentado evitar, incluso desaprobar, el uso de la traducción. Aunque, recientemente, varios autores, entre ellos Linda Taylor, han comenzado a reconocer «the value of discussing and comparing how the same thing can be said in different languages» (Taylor, 3). En realidad, esto es lo que los alumnos hacen constantemente. A pesar de todos los intentos por suprimir completamente el uso de la lengua materna bien en el aula o bien en el proceso de aprendizaje de una segunda lengua, los estudiantes tienden siempre a comparar lo aprendido con su propia lengua, muy especialmente los elementos léxicos.

También es cierto que en muchas ocasiones sólo aprenden el significado (y la traducción) de forma aislada, sin llegar a conocer en su totalidad la palabra, ya que, como hemos señalado anteriormente, aprender una palabra implica adquirir otra información aparte del significado de la misma. Gran parte de esa información la pueden encontrar en sus diccionarios, si los utilizan correctamente. Por ello, consideramos que los trabajos de referencia pueden desempeñar un importante papel en el aprendizaje de vocabulario. En nuestra opinión, sería necesario prestarles mayor atención en el aula para que se conviertan en una herramienta útil para los alumnos. Es decir, que se desarrollen tareas que les enseñen la información que se contiene en el diccionario y a sacar provecho de la misma.

Nuestra propuesta intenta comprobar cómo el diccionario puede convertirse en una herramienta provechosa de trabajo para los estudiantes de inglés como segunda lengua. Nuestro trabajo consta de dos fases: en la primera, hemos desarrollado un cuestionario que trata de obtener información sobre: a) los estudios de inglés realizados; b) los diccionarios que poseen y su frecuencia de uso; c) la información que más buscan y la que echan en falta en los mismos; d) las razones por las que ellos consideran que no sacan partido de toda la información del diccionario. En la segunda, hemos preparado unos ejercicios para cuya realización tienen que utilizar el diccionario que ellos usen más frecuentemente y, de esta manera, poder observar el uso real que hacen del mismo y su habilidad.

2. Análisis de los resultados del cuestionario

El cuestionario se ha pasado en los cursos de 2º de BUP y COU. Como podemos observar por los datos obtenidos, el número de alumnos que estudia lengua inglesa como segunda lengua en la enseñanza obligatoria ha aumentado considerablemente, del 40% de alumnos de COU, pasamos a un 73,6% en el grupo de 2º. De igual modo,

se incrementa también el número de estudiantes que ha asistido a academias o a la Escuela de Idiomas para completar, reforzar y ampliar sus conocimientos de esa segunda lengua en el curso de segundo. Podemos deducir que se está produciendo una concienciación en cuanto a la necesidad de estudiar una segunda lengua.

Todos los alumnos tienen al menos un diccionario. La mayoría posee diccionarios bilingües y una minoría, dos personas en cada grupo, posee uno monolingüe. En la siguiente tabla mostramos la distribución de los diccionarios bilingües:

	2º de BUP	COU
COLLINS	13	7
VOX	13	15
LAROUSSE	4	7
LANGESCHEIDT	1	
PLANETA AGOSTINI	1	
ITER	1	
SOPENA	1	1
EVEREST	1	
RANCE	1	
ESPASA		2
OCÉANO		2
LOGOS	1	

Tabla 1

Los tres trabajos de referencia más frecuentes son el Collins, el VOX y el Larousse en los dos cursos. Obviamente, a la vista de los datos obtenidos, los diccionarios bilingües son los que los alumnos utilizan con mayor frecuencia, siendo los tres diccionarios mencionados los que ocupan también los primeros lugares en la lista de frecuencia de uso. Cuando leen, ambos grupos consultan el diccionario en algunas de las palabras que no conocen; cuando estudian, comprueban todas las palabras que

desconocen; y, cuando escriben, utilizan el diccionario, por orden de mayor a menor frecuencia para: buscar la traducción, comprobar cómo se escribe la palabra, buscar *phrasal verbs*, información gramatical y expresiones, y, por último, sinónimos.

Los alumnos echan en falta una mayor cantidad de vocabulario y que los elementos léxicos vengan acompañados de completas descripciones de sus diferentes significados. También reclaman más información gramatical y expresiones hechas. Nos parece muy significativo que los alumnos de 2º consideren que son necesarios más ejemplos de uso en el diccionario, lo que está en consonancia con las recientes tendencias lexicográficas en la compilación de trabajos de referencia para estudiantes.

La mayoría de los alumnos en ambos grupos considera que su habilidad es buena o regular. Este dato lo podremos comprobar más claramente observando su uso y analizando los resultados de los ejercicios. Sin embargo, es significativo resaltar que aquellos estudiantes que reconocen que su habilidad es regular son los que mayoritariamente creen sacar partido de toda la información; mientras que los que utilizan bien o muy bien el diccionario, opinan que no sacan partido de toda la información. Las razones que ellos mismos apuntan son que no se entretienen o no se fijan en toda la información; no están acostumbrados a utilizar el diccionario frecuentemente; no les resulta fácil entender todos los datos, porque nadie se los ha explicado nunca, y frecuentemente no saben qué equivalente es el que necesitan.

Los resultados de este cuestionario nos indican de una forma clara que los diccionarios están infrautilizados, en gran parte porque los alumnos se han tenido que enfrentar solos a su uso y se han encontrado con diversas dificultades que les han llevado a considerarlos poco útiles. Ciertamente existe mucha información en los diccionarios que no utilizan y que echan en falta, aunque está recogida en los mismos. Por ello, consideramos que un paso fundamental consiste en enseñarles a utilizar correctamente los trabajos de referencia, tanto los bilingües como los monolingües.

Una vez analizados los datos de los cuestionarios, decidimos que los ejercicios tendrían que ir destinados al uso del diccionario bilingüe, ya que es el tipo de trabajo de referencia que mayoritariamente poseen y utilizan. Obviamente, nuestra intención es que manejen tanto la parte de Inglés-Español, como la de Español-Inglés. Hemos diseñado cuatro ejercicios, en el primero los alumnos tienen que buscar el equivalente exacto en lengua inglesa de unos elementos léxicos polisémicos que aparecen en el contexto de una frase. En el segundo ejercicio, tienen que encontrar la información gramatical necesaria para trasladar una estructura del español al inglés. Como

complemento al primer ejercicio, en el tercero, los alumnos tienen que averiguar el término correcto en español que corresponde a palabras polisémicas en la lengua inglesa y la clase de palabra, siempre en el contexto de una frase. Por último, los alumnos en el cuarto ejercicio tienen que buscar los verbos que siempre acompañan a ciertos nombres para formar colocaciones.

Los ejercicios fueron realizados por los mismos alumnos que completaron el cuestionario.

3. Análisis de los ejercicios

Al principio se les entregó a los estudiantes las tareas sin explicaciones previas sobre el uso del diccionario. El resultado fue que buscaron la primera palabra y se dieron cuenta de que existían diversos equivalentes y no sabían cómo elegir el apropiado. Entonces, se les dieron breves instrucciones sobre cómo podían encontrar la información sobre el contexto que acompaña a la gran parte de las traducciones de la entrada de una palabra. Esa simple explicación les sirvió para que la gran mayoría de los alumnos realizara correctamente el ejercicio. Tan solo aquellos que poseen un diccionario que carece de dicha información (por ejemplo, Espasa y Everest) encontraron que no podían realizarlo satisfactoriamente.

El segundo ejercicio resultó ser el más difícil. Al principio se les recordó que la información gramatical la podían encontrar en la entrada de la palabra, ilustrándolo a continuación con un ejemplo. Tras la explicación, cuando comenzaron a realizar el ejercicio, no habían percibido que el objetivo de la tarea era diferente del objetivo del ejercicio anterior. De hecho, al realizarlo, seguían buscando las traducciones de los elementos léxicos aislados. Un ejemplo muy significativo de que los alumnos transfieren las estructuras de la lengua de destino a su lengua materna es la traducción que algunos hacen de la estructura «a mi no me gusta» como «I like me not». Esta construcción sintáctica se les enseña y la utilizan correctamente desde los primeros estadios del aprendizaje. Por lo tanto, es necesario que los alumnos sean conscientes de la correspondencia existente entre ambas estructuras en las dos lenguas. Además, tardaron un tiempo excesivo en realizarlo y los resultados pueden ser considerados poco satisfactorios. De esta forma se demuestra el desconocimiento por parte de los alumnos de que el diccionario contiene una información que les ayuda a expresarse correctamente, como por ejemplo sobre preposiciones, formas verbales, estructuras gramaticales, modismos. Es decir, no consta solamente de equivalentes en otra lengua.

En otros casos, el problema no es que los alumnos no sean competentes en el manejo del diccionario, sino que es el diccionario el que no les proporciona la información que ellos necesitan.

El mecanismo del tercer ejercicio es similar al del primero, la diferencia entre ambos estriba en que las palabras polisémicas están dadas en lengua inglesa. La realización de dicho ejercicio resultó más sencilla, especialmente para el grupo de COU, y emplearon menos tiempo. Hemos apreciado cómo los alumnos de COU han sabido aplicar las destrezas adquiridas en el primer ejercicio en este caso, ya que se han fijado en la información del contexto a la hora de traducir los términos. Además, han sabido darse cuenta de que el hecho de conocer la categoría gramatical (información que aparece en las entradas de todos los diccionarios) les ayuda a discriminar parte de la información y les facilita la búsqueda del equivalente correcto. En cambio, en el grupo de 2º los resultados han sido bien diferentes. Comprobamos que una gran mayoría no tuvieron en cuenta la información del contexto ni la categoría gramatical, simplemente eligieron uno de los equivalentes que aparecían en la entrada y le aplicaron la categoría del mismo; pero en muchos casos no correspondía con la clase de palabra que aparecía en la frase, ni era el equivalente apropiado.

El cuarto ejercicio, en el que tenían que formar colocaciones del tipo verbo+sustantivo a partir de un nombre dado en el contexto de una oración, resultó bastante sencillo para aquellos alumnos que poseían un buen diccionario y una misión casi imposible para los demás. Los primeros localizaron rápidamente las colocaciones en las entradas de los sustantivos; los otros, no pudieron encontrarlos porque sus diccionarios no les proporcionaban dicha información, tan sólo aparecía la traducción del sustantivo. Dentro de este segundo grupo, algunos alumnos desarrollaron otras estrategias de búsqueda. La primera consistió en que, una vez encontrado el equivalente del sustantivo, se dirigieron a la parte de Español-Inglés y comprobaron si el verbo que tiene que acompañarlo aparece. Por ejemplo, buscan *photo* en la parte Inglés-Español, sólomente figura la traducción de la palabra *foto*; a continuación, localizan la entrada de *foto* en la parte de Español-Inglés y encuentran el verbo para formar la colocación *take a photo*.

La segunda estrategia consistió en traducir la oración para intentar averiguar cuál podría ser el verbo que faltaba. En unas ocasiones, el verbo que presumen no es el que forma la colocación, pero da sentido a la frase. Por ejemplo, en «How many mistakes have you ...?», han utilizado el verbo *get* o *have*. En otras ocasiones, el verbo que

imaginan no es el correcto, ni da sentido a la frase. Por ejemplo, en la oración, «The lecturer...a talk at the University», han utilizado los verbos *make* y *go for*, entre otros. Por último, nos gustaría resaltar el caso de la estructura «Let's ... a drink», en la que mayoritariamente los alumnos de 2º han utilizado el verbo *go*, sin consultar el diccionario. Consideramos que la razón principal es que están muy familiarizados con la expresión «let's go» y la han aplicado automáticamente, es decir, no son conscientes de que la estructura es «let's + infinitivo», y, por tanto, se puede utilizar con otros verbos.

Conclusiones

Una vez realizado y analizado el cuestionario, y tras la preparación de los ejercicios que los alumnos llevaron a cabo utilizando sus diccionarios, hemos constatado que el uso real que los estudiantes hacen del mismo no es el más adecuado. Además, la habilidad que los alumnos manifestaron poseer para utilizar un diccionario en la octava pregunta del cuestionario no se corresponde con la habilidad real que hemos observado mientras ejecutaban las tareas en el aula.

Las razones que los alumnos señalaron en la novena pregunta del cuestionario para explicar por qué no sacan partido de toda la información que pueden encontrar en el diccionario también se han corroborado en la realización de los ejercicios. Efectivamente, quedó probado que los estudiantes no se entretienen en leer a través de la entrada para localizar el dato que necesitan y no prestan atención a toda aquella información que no sea los equivalentes de la palabra. En nuestra opinión, la causa principal es que no entienden la información que aparece en una entrada porque, como ellos mismos reconocen, no han recibido la instrucción necesaria para manejar correctamente el diccionario.

Por tanto, cuando en un primer momento se les entregaron los ejercicios sin una explicación previa, su reacción fue negativa. No sabían cómo buscar la información que se les pedía y no le encontraban ninguna utilidad a la actividad. Nuestra intención era observar el proceso que seguían los alumnos para localizar la información en el diccionario y comprobar el gran desconocimiento que del mismo existe. A continuación, contrastamos el anterior proceso con el desarrollo de búsqueda que los estudiantes llevaron a cabo cuando se les ofrecieron unas sencillas explicaciones sobre cómo y dónde buscar la información que necesitaban. De este modo, les resultó mucho más sencillo de realizar, aprendieron a reconocer elementos de la entrada de una

palabra que desconocían y comenzaron a darse cuenta de cuál era la finalidad del ejercicio. Al concluir la actividad, los mismos alumnos reconocieron que la experiencia les había resultado muy positiva. Por primera vez se dieron cuenta de todas las posibilidades que el diccionario les ofrece. Aunque, obviamente, fue una primera toma de contacto y será necesaria mucha más práctica para sacar todo el provecho del mismo.

Todo lo hasta aquí expuesto demuestra que el diccionario como una herramienta útil en el proceso de aprendizaje está infrautilizado. Nos gustaría que este estudio sirviera para animar a los profesores de secundaria a introducir el uso del diccionario en el aula. Aunque todos nosotros somos conscientes de su utilidad, no parecemos darnos cuenta del beneficio que puede reportar a nuestros alumnos. Además, tanto la preparación de ejercicios para utilizar el diccionario como las orientaciones que necesitan para realizarlos resultan bastante sencillas. Ayudando a los alumnos a ser buenos usuarios del diccionario estamos contribuyendo a fomentar su autonomía en el proceso de aprendizaje, siguiendo las nuevas corrientes metodológicas de enseñanza no directiva. Si los alumnos conocen toda la información que encierra el diccionario, podrán ser capaces de resolver por sí mismos la mayoría de los problemas que se les pueden presentar, por ejemplo, a la hora de escribir una composición. Por lo tanto, consideramos que los trabajos de referencia se deben convertir en elementos esenciales en el proceso de aprendizaje de una segunda lengua.

El diccionario puede ser también una forma alternativa para presentar el vocabulario de nuevas unidades. Se pueden preparar ejercicios, como los anteriormente expuestos, relacionados con el tema de la unidad, de forma que les enseñemos a manejar el diccionario para aprender las nuevas palabras. De este modo, incorporamos el diccionario en la enseñanza de vocabulario.

Por último, nos gustaría señalar la importancia de realizar un análisis de necesidades, como el cuestionario que hemos mostrado, en cada uno de los niveles al principio del curso académico; ya que nos permite obtener la información sobre los diccionarios que poseen, su frecuencia de uso, la información que más buscan, la que echan en falta, etc., para preparar tanto las actividades, como las explicaciones necesarias para realizarlas.

Bibliografia

- Newmark, Peter. 1988. *Textbook of Translation*. London: Prentice-Hall Int.
- Seal, Bernard. 988. *Vocabulary Builder 2*. Harlow: Longman. Soars, John & Liz. 1991). *Headway. Pre-Intermediate, Upper-Intermediate*. Oxford: O.U.P.
- Spender, D. 1980. *Man Made Language*. London: Routledge & Kegan Paul.
- Taylor, Linda. 1990. *Teaching and Learning Vocabulary*. London: Prentice Hall International.

Consideraciones para la enseñanza de la pronunciación inglesa a hablantes nativos de español

María Heliadora Cuenca Villarín
Universidad de Sevilla

It is extremely sad to hear fluent speakers who have attained a high level of proficiency in other aspects of English, yet whose accent renders them unintelligible.
Taylor (1993:13)

Resumen

La pronunciación ha sido a menudo ignorada en la enseñanza de la lengua inglesa, debido entre otras razones a los resultados de algunos estudios experimentales según los cuales la instrucción formal en dicho aspecto no sería una variable estadísticamente significativa. En esta comunicación se exponen la necesidad de dicha instrucción y algunas consideraciones de tipo pedagógico para llevarla a cabo, dotando de una relevancia primordial al aprendiz, generador de las variables que intervendrán en el proceso de aprendizaje.

A pesar de la importancia de la enseñanza de la pronunciación, ésta ha carecido generalmente de interés, sobre todo con el auge de la corriente comunicativa en el aprendizaje de lenguas y como consecuencia de los resultados de algunos estudios experimentales como el de Suter (1975), en el cual la cantidad de instrucción formal dedicada específicamente a la pronunciación de la lengua inglesa fue incluida entre los factores estadísticamente no significativos¹.

¹ Sin embargo, Suter (1975: 251) inmediatamente especifica que en su estudio tan sólo se midió la cantidad y no la calidad de la instrucción formal.

Las dudas de Suter (1975) acerca del papel de la instrucción formal de la pronunciación contrastan con la opinión general de nuestros alumnos, quienes insisten en la necesidad de integrar² este componente de la lengua inglesa desde un primer momento junto con la gramática o el vocabulario, tradicionalmente más favorecidos en el diseño curricular. De esta forma se evitaría en gran medida la fosilización de errores y la pronunciación sería un objetivo no sólo a corto sino también a largo plazo. Como muy bien afirma Carruthers (1987:194-195):

Since the sound system is an integral and inseparable part of any language, the study of pronunciation must form an important part of an ESL program, arising naturally from other lesson material.

Por otro lado, en la enseñanza del inglés como lengua extranjera, el aprendiz es el generador de los factores que primordialmente afectarán el aprendizaje de la pronunciación. Dichos factores, siguiendo a Kenworthy (1990:4-9), serían:

- *lengua nativa*: este factor nos conduce al concepto de interferencia, que consiste en transferir una destreza que tiene una influencia negativa en el dominio de otra destreza como consecuencia de las diferencias entre ellas. La lengua nativa resultó ser la variable más significativa en la investigación llevada a cabo por Suter (1975:245)³. En consecuencia, los profesores debemos poseer conocimientos de fonética y fonología,⁴ dado que los conceptos de carga funcional y especialmente análisis contrastivo pueden resultar muy útiles como criterios de selección a la hora de considerar los contenidos de las clases de pronunciación⁵;
- *edad*: según Kenworthy (1990:4-6) no se ha demostrado que exista una clara correlación entre la edad y la habilidad para pronunciar una Segunda Lengua o Lengua Extranjera⁶;

² Broughton et alii (1980:55-6), Murphy (1991:60-68) o Kenworthy (1990:113-22) comentan los vínculos existentes entre la gramática inglesa y los rasgos tanto segmentales como suprasegmentales, que podrían ser aprovechados para la integración de este componente en la enseñanza de la lengua inglesa.

³ Major (1987:187-190) también ha puesto en evidencia el poder de esta variable como fuente de interferencias.

⁴ Así piensa Brown (1992).

⁵ Entre los autores que hacen referencia a los conceptos de análisis contrastivo y carga funcional podemos citar a Dalton & Seidlhofer (1994:147), Brown (1988:593-606), Parish (1980:260, 263), Crandall et alii (1981:31) u Odlin (1989:112-128).

⁶ Esta opinión es compartida por Major (1987:185-186).

– *cantidad de exposición*: aunque importante, parece que este factor no es un factor necesario para el desarrollo de la habilidad de la pronunciación. La opinión de Kenworthy (1990) contrasta con las conclusiones de Suter (1975), para quien serían variables significativas la cantidad de conversación llevada a cabo en inglés en el trabajo o en el colegio, la cantidad de instrucción escolar intensiva en inglés o la cantidad de conversación llevada a cabo en inglés con hablantes nativos de inglés en casa;

– *habilidad fonética*: por lo general, todos nuestros aprendices suelen estar dotados de lo que Kenworthy (1990:7) llama «basic equipment»;

– *actitud e identidad*: algunos estudios parecen haber hallado una correlación entre la autenticidad de pronunciación y el hecho de poseer sentimientos positivos hacia los hablantes nativos de esa lengua⁷;

– *motivación y preocupación por una buena pronunciación*⁸: se cree que aquellos sujetos que muestran sentimientos positivos hacia la cultura inglesa se encuentran más motivados y, por supuesto, más preocupados por alcanzar una buena pronunciación. Rosel (1985:37) dice al respecto:

The subjective experience of a deviation must also be taken into account. Not every learner has a fault awareness nor is that awareness equally pronounced in every case. A further factor closely linked with this is the learner's motivation to overcome the impairment; self-motivation makes a decisive contribution to the success or failure of a therapy.

Como dice Kenworthy (1990:8-9), de todos estos factores el docente no puede modificar la edad ni la habilidad fonética de sus aprendices, y tan sólo puede incrementar su exposición a la lengua hasta cierto punto. Aunque sí puede influir indirectamente en la actitud de sus alumnos tratando de interesarles en las costumbres y cultura inglesas. Y por otro lado, puede decididamente influir en la motivación y preocupación de sus alumnos por una buena pronunciación: persuadiéndoles de la importancia de una buena pronunciación para facilitar la comunicación, insistiendo en que el objetivo perseguido no es una pronunciación nativa⁹ y, mostrando interés en su progreso.

⁷ Los resultados de Suter (1975) así lo corroboran.

⁸ Esta fue la segunda variable más significativa en el estudio de Suter (1975).

⁹ Otros autores que defienden la inteligibilidad como objetivo serían: Wong (1987:19), Carruthers (1987:192-193), Morley (1991:498-501) o Weeren & Theunissen (1987:109).

La instrucción formal en este área es sensiblemente imprescindible, hasta el punto de que entre las causas que Tarone (1978:26-30) expone sobre la fosilización de errores fonológicos (fisiológicas, psicológicas...) deberíamos incluir nuestra actitud como instructores que a menudo ignoramos este componente de la lengua inglesa.

Algunas pautas orientadoras a seguir pudieran ser:

A. Introducción gradual de un alfabeto fonético con el fin de dar autonomía a nuestros alumnos en el aprendizaje de nuevas palabras por medio del diccionario, debido sobre todo a las inconsistencias de la ortografía inglesa. Autores como Carruthers (1987:194) o Tench (1992:96) defienden su utilidad.

B. Comenzar por el dominio de los rasgos suprasegmentales, sobre todo el ritmo¹⁰, dado que éstos son, si acaso, más importantes a la hora de adquirir un acento casi nativo. Algunos autores que han defendido el estudio e integración de estos rasgos en la pronunciación son Gilbert (1987:34), Kenworthy (1992:73-87) o Dufeu (1994:72).

C. Análisis contrastivo fonológico inglés/español con el fin de predecir las dificultades de nuestros aprendices en el dominio de la fonología de la lengua objeto. En una investigación reciente llevada a cabo con veintidós estudiantes de tercer curso de Filología Inglesa de la Universidad de Sevilla, las principales áreas de dificultad¹¹ de la pronunciación inglesa resultaron ser:

1. Ritmo: reducción vocálica.
2. Entonación: uso del tonema descendente-ascendente y desplazamiento de la sílaba tónica.
3. Vocales en general, especialmente: / ɜ:, ɪ, əʊ /
4. /b, v/
5. /j, dʒ /
6. /s, z/
7. /s, ʃ, ʒ, tʃ /
8. /t, d/
9. /r/
- 10 Consonantes finales

¹⁰ Chela (1996) propone una serie muy completa de ejercicios prácticos dirigidos al dominio de la estructura rítmica inglesa, a partir de la cual la adquisición del complejo cuadro vocálico inglés sería considerablemente más fácil.

¹¹ Estas coinciden con las conclusiones de otro estudio que hemos llevado a cabo en 1995 con setenta y cinco sujetos de distinta formación y nivel de inglés.

Estos diez puntos podrían funcionar como criterios de selección de contenidos a la hora de trabajar la pronunciación inglesa con nuestros aprendices, u otros alternativos producto de las características específicas de cada contexto de aprendizaje. Según Dalton y Seidlhofer (1994:149):

... it would be most effective to teach second language learners first those aspects of the sound system which are most **different** from their first language.¹²

Considerando las anteriores áreas de dificultad, podemos distinguir tres tipos básicos de errores:

1. Aquellos errores consistentes en la substitución del sonido inglés por el más aproximado en su lengua materna.
2. Aquellos errores motivados por diferencias de distribución.
3. Aquellos otros cuyo origen se encuentra en el hecho de que el inglés no es una lengua fonética, frente al español que sí lo es.

Cada uno de ellos implicaría una metodología diferente a seguir en su tratamiento.

D. El auto-conocimiento y la auto-implicación del aprendiz en el proceso de aprendizaje son esenciales para la consecución de nuestros objetivos como instructores.¹³

E. Potenciación de nuevos hábitos articulatorios por medio de ejercicios como /ssss jfff ssss jfff.../, seguidos de ejercicios de pares mínimos con palabras y frases.

F. Uso de actividades gradualmente más comunicativas, como «Willy Wombat» propuesta por Laroy (1995:124-126), «Sound Pictures» de Hancock (1995:40-45) o «Menu» de Celce-Murcia (1987:9).

Finalmente queremos insistir en la relevancia de la auto-implicación del aprendiz y en la necesidad de conocer sus preferencias y expectativas acerca del contexto y contenido del aprendizaje de la pronunciación inglesa, ya que como dice Nunan (1988:180):

It is reasonable to suggest that the classroom orientation of the learner will have a marked influence on his/her classroom behaviour, particularly in terms of the value placed on different learning activities, the attention given and the learning effort made.

¹² Por lo general, la mayoría de nuestros aprendices consideran esos sonidos más diferentes a los de su lengua nativa como los más difíciles.

¹³ Morley (1991:503-504) se manifiesta en esta misma línea.

Bibliografía

- Broughton, G. et alii. 1980. *Teaching English as a Foreign Language*. London: Routledge.
- Brown, A. 1988. «Functional Load and the Teaching of Pronunciation». *TESOL Quarterly*, vol.22, n.4. 593-606.
- Brown, A. 1992. «Twenty Questions. Approaches to Pronunciation Teaching». *Review of ELT*, ed. by Adam Brown, vol.2, n.2. 1-17. London: Macmillan Publishers Limited.
- Carruthers, R. 1987. «Teaching Pronunciation», in M.H. Long & J.C. Richards (eds), *Methodology in TESOL. A Book of Readings*. New York: Newbury House Publishers.
- Celce-Murcia, M. 1987. «Teaching Pronunciation as Communication», in J. Morley (ed.), *Current Perspectives on Pronunciation*. Washington: Newbury House Publishers.
- Chela Flores, B. 1996. «Teaching English Pronunciation to Spanish Speakers: Theoretical/Pedagogical Considerations». XIX Annual TESOL-Spain Convention. Sin publicar.
- Crandall, J.A. et alii. 1981. *Teaching the Spanish-Speaking Child. A Practical Guide*. Englewood Cliffs: Prentice Hall Regents.
- Cuenca Villarín, M.H. 1995. «Principales dificultades de la pronunciación inglesa para hablantes nativos de español». I Seminario de Lingüística Contrastiva. Universidad de Huelva. Sin publicar.
- Dalton, C. y B. Seidlhofer. 1994. *Pronunciation*. Oxford: O.U.P.
- Hancock, M. 1995. *Pronunciation Games*. Cambridge: C.U.P.
- Kenworthy, J. 1990. *Teaching English Pronunciation*. London: Longman.
- Laroy, C. 1995. *Pronunciation*. Oxford: O.U.P.
- Major, R.C. 1987. «Foreign Accent: Recent Research and Theory». *IRAL*, vol.XXV/3. 185-202
- Morley, J. 1991. «The Pronunciation Component in Teaching English to Speakers of Other Languages». *TESOL Quarterly*, vol.25, n.3. 481-520
- Murphy, J.M. 1991. «Oral Communication in TESOL: Integrating Speaking, Listening and Pronunciation». *TESOL Quarterly*, vol.26, n.1. 51-76
- Nunan, D. 1988. *The Learner-Centred Curriculum*. Cambridge: C.U.P.
- Odlin, T. 1989. *Language Transfer*. Cambridge: C.U.P.
- Parish, C. 1980. «A Practical Philosophy of Pronunciation», in K. Croft, *Readings on English as a Second Language*, Cambridge: Wihthrop Publishers, Inc.
- Rosell, P. 1985. «On Some of the Forms and Causes of Pronunciation Impairments». *IRAL*, vol.XXIII/1. 33-45

- Suter, R.W. 1975. «Predictors of Pronunciation Accuracy in Second Language Learning». *Language Learning*, vol.26, n.2. 233-253
- Tarone, E.E. 1978. «The Phonology of Interlanguage», in J.C. Richards, *Understanding Second and Foreign Language Learning Issues and Approaches*, Massachussetts: Newbury House Publishers.
- Taylor, L. 1993. *Pronunciation in Action*. Hertfordshire: Prentice Hall International.
- Tench, P. 1992. «Approaches to Pronunciation Teaching», in A. Brown, *Review of ELT*, vol.2, n.2. 90-102. London: Macmillan Publishers Limited.
- Weeren, J.V. and T.J.J.M. Theunissen. 1987. «Testing Pronunciation: An Application of Generalizability Theory». *Language Learning*, vo.37, n.1. 109-121
- Wong, R. 1987. «Learner Variables and Prepronunciation Considerations in Teaching Pronunciation, in J. Morley, *Current Perspectives on Pronunciation*. Washington: Newbury House Publishers.

Aproximación metodológica a la homonimia léxica en inglés

Isabel de la Cruz Cabanillas
Universidad de Alcalá de Henares

Resumen

La homonimia léxica en sus diferentes vertientes (homónimos, homófonos y homógrafos) se desvela a menudo como un fenómeno lingüístico que induce a la confusión. La ambigüedad creada por la homonimia suele resolverse fácilmente gracias al contexto. Sin embargo, el contexto puede no ser suficiente en el caso de estudiantes de lenguas extranjeras, ya que es muy posible que no comprendan algunos de los elementos de un acto de habla concreto, bien sea en la variedad oral o escrita. La presente comunicación pretende abordar brevemente el problema desde el punto de vista teórico y exponer distintas ideas y ejercicios prácticos para trabajar en este campo de forma atractiva, poco convencional y que implique activamente al alumno en la recopilación de material en su propia lengua.

Summary

Lexical homonymy (either homonyms, homophones or homographs) is often a linguistic process which causes confusion. The ambiguity created by homonymy is easily solved by the context. However, that may not be sufficient to foreign language students, as they may not understand every single element of a given speech act, either in the spoken chain or in a written text. The present paper intends to deal with the problem from a theoretical point of view and show different ideas and practical exercises to work in this field in an attractive and unconventional way. It also tries students to get involved in collecting material in their own language.

Introducción

La homonimia léxica es un fenómeno lingüístico de ámbito universal mediante el cual términos, que eran etimológicamente distintos, llegan a confluír con el paso del tiempo. Tradicionalmente se distinguen tres tipos de homonimia:

1. Homonimia pura, en la que dos unidades léxicas distintas presentan la misma forma gráfica y fónica.

2. Homofonía, dos o más unidades léxicas que presentan igualdad fónica, pero que difieren en la forma gráfica.

3. Homografía, dos o más unidades léxicas que coinciden gráficamente, pero cuyo componente fónico es distinto.

La identidad que presentan los elementos homónimos puede inducir a confusión. Aunque, por lo general, la ambigüedad que se deriva de la utilización de homónimos suele resolverse fácilmente gracias al contexto. Sin embargo, el contexto puede no ser suficiente en el caso de estudiantes de inglés como lengua extranjera, ya que es muy posible que no comprendan algunos de los elementos de un acto de habla concreto, bien sea en la variedad oral o escrita. En el presente artículo se aborda brevemente el problema desde el punto de vista teórico y se exponen distintas ideas y ejercicios prácticos para trabajar en este campo de forma atractiva y poco convencional.

El fenómeno de la homonimia no le es desconocido al hablante de español, puesto que lo experimenta en su propia lengua, al menos las dos primeras categorías: homonimia pura y homofonía. El profesor puede sacar partido de la familiaridad que supone el conocimiento del proceso por parte del estudiante y hacer que el alumno se implique activamente en la recopilación de material en su propia lengua.

1. Homonimia pura

En este primer tipo se incluyen aquellas unidades léxicas que presentan identidad gráfica y fonética, siguiendo el principio de origen diferenciado. Este requisito, sin embargo, no siempre se cumple. En muchas ocasiones referir con exactitud la historia completa de una palabra no resulta posible, ya que el origen etimológico del término es oscuro.

Esta falta de claridad constituye un problema de especial relevancia para los lexicógrafos. La polisemia es un proceso estrechamente ligado a la homonimia.

Algunos autores, de hecho, sugieren que existe intercambio entre uno y otro, aunque S. Ulmann (1962: 178) puntualiza que es más probable que el paso sea de polisemia a homonimia y no a la inversa.

La polisemia se define como la «pluralidad de significados de una palabra» (*DRAE*), mientras que homonimia denota «palabras que siendo iguales por su forma tienen distinta significación» (*DRAE*). Pese a que la definición parece que no entraña mayor dificultad en teoría, en la práctica no resulta tan sencillo delimitar hasta qué punto se trata de una única palabra con acepciones diversas o bien son dos vocablos distintos en el origen, que presentan identidad formal (bien sea en el plano gráfico, fónico o en ambos). De hecho, al consultar diccionarios elaborados por distintos autores, descubrimos que unos catalogan un término concreto como polisémico y le asignan, por tanto, una única entrada en el diccionario, mientras que otros los clasifican como voces homónimas.

Los límites entre polisemia y homonimia resultan difusos en algunos casos y su estudio exige un detallado análisis histórico, ya que, en ocasiones, la homonimia es fruto de la escisión de algunas de las múltiples acepciones de un término que dejan de sentirse como una unidad y adquieren un carácter independiente, con lo que pasan a convertirse en palabras homónimas. Un ejemplo interesante lo ofrecen las palabras *draught* «corriente de aire» y *draft* «reclutamiento, borrador», originariamente significaciones distintas de un mismo término que han llegado a especializarse hasta tal punto que en la actualidad nadie dudaría en considerarlas palabras homónimas, pese a que vulneran el principio de origen etimológico diferenciado.

Dejando a un lado las consideraciones teóricas, vamos a centrarnos en las posibilidades que ofrece el proceso para trabajar en la clase de inglés como lengua extranjera.

La identidad tanto gráfica como fónica que presentan términos que pertenecen a la misma o a distintas categorías gramaticales propicia la creación de numerosos juegos de palabras que facilitan o, al menos, hacen más grato el aprendizaje de una segunda lengua. Los juegos de palabras, bien sean chistes, adivinanzas, pasajes literarios u otros, ofrecen ventajas obvias frente a los ejercicios tradicionales:

- Nos dan pie a introducir una gama de temas muy variada y a la vez, sirven para practicar algún aspecto concreto sin que el alumno lo perciba como tal.

- Cualquier elemento que rompa la monotonía de las clases es bien recibido por parte del alumno, con lo que puede servir tanto para iniciar la clase y mantener la motivación como para renovar la energía del alumno en un momento dado antes de pasar a un tipo de enseñanza más formal
- Constituyen un estímulo importante y hacen que alumnos que se inhiben en otras situaciones participen.

Por todas las razones expuestas anteriormente se hace aconsejable el uso de fórmulas poco convencionales que sirvan para incentivar la imaginación del alumno, que creen un ambiente relajado y que estimulen la creatividad del estudiante, al que se le puede pedir que participe ideando juegos de palabras en su lengua materna o bien en la lengua extranjera que cursan.

Es muy frecuente encontrar chistes basados en homónimos bien de la misma categoría gramatical como ocurre en los primeros casos, o de distinta categorías como los ejemplos finales en los que la homonimia se presenta en *match*, *box*, *tin* y *can*, por una parte, *lean* como verbo o adjetivo en el siguiente y *flies* como verbo en tercera persona o como sustantivo plural en el último caso:

- Why is history the sweetest lesson?
- Because it's full of dates
- What do you get if you cross a sheep with a kangaroo?
- A woollen jumper
- What kind of trees are left after a forest fire?
- Ashes, of course!
- Can the match box?
- No, but the tin can
- What makes the Tower of Pisa lean?
- Well, I suppose it doesn't eat fat
- What's got four legs and flies?
- A dead horse

A diferencia de otros idiomas en los que existe género gramatical y variación de género y número para el artículo, el hecho de que en inglés no cuente con género gramatical y el artículo sea invariable hace posible el siguiente chiste, mientras que en español, por ejemplo, la ambigüedad quedaría resuelta al tratarse de sustantivos con distintos género «el orden» frente a «la orden»:

- Jim, what's the Order of the Bath?
- Well, usually it's Betty, Mary, Judy and then me

Un ejemplo clásico de homonimia lo constituyen los sustantivos *ear*, el primero «oído, oreja» que se corresponde con latín *auris* y el otro como «espiga de trigo» que se documentaba ya en inglés antiguo y que han llegado a converger con el paso del tiempo debido a los procesos de cambio fonológico que han experimentado ambas voces. Así, pues, *ear* es el protagonista del siguiente chiste:

- Why do you say that Mr Field, the farmer is cruel to his corn?
- Because I sometimes see him pulling its ears.

La homonimia es un recurso que diversos autores han utilizado para buscar una ambigüedad léxica, creada mediante juegos de palabras y que origina cierta confusión. Los ejemplos de homonimia son numerosos; sirva como muestra el soneto nº CXXXVI de Shakespeare, en el que el escritor saca partido a la homonimia entre *Will*, hipocorístico de *William*, *will* como voz verbal y *will* «voluntad», «ganas, deseo» y por extensión «los órganos sexuales», lo que hace que el poema sea prácticamente intraducible sin pérdida significativa:

If thy soul check thee that I come so near,
swear to thy blind soul that I was thy Will,
and Will, thy soul knows, is admitted there;
thus far, for love, my love-suit sweet fulfill.
Will will fulfill the treasure of thy love,
ay, fill it full with Wills and my Will one.
In things of great receipt with ease we prove
among a number one is reckoned none:
then in the number let me pass untold,
though in thy store's account I one must be.
For nothing hold me: so it please thee hold
that nothing, me, a something sweet to thee.
Make but my name thy love, and love that still,
and then thou lovest me; for my name is Will.

Shakespeare es un maestro en la creación de juegos de palabras mediante el uso de diferentes recursos, en el siguiente caso el de el sustantivo *light* y los dos adjetivos homónimos en *Loves's Labour's Lost*, (V,2):

KATHARINE: And so may you, for a light heart lives long.
ROSALINE: What's your dark meaning, mouse, of this light word?
KATHARINE: A light condition in a beauty dark.
ROSALINE: We need more light to find your meaning out.
KATHARINE: Your'll mar the light by taking it in snuff;

Therefore I'll darkly end the argument
ROSALINE: Look what you do, you do it still i' th' dark.
KATHARINE: So do not you; for you are a light wench.
ROSALINE: Indeed, I weigh no you; and therefore light.

Otro texto, también de Shakespeare, aprovecha la homonimia de *weed* «hierba, hierbajo» y *weed* «traje o prenda de luto», en el Soneto nº 2:

When forty winters shall besiege thy brow,
And dig deep trenches in thy beauty's field,
Thy youth's proud livery, so gaz'd on now,
Will be a tatter'd weed of small worth held.

2. Homofonía

Tanto la homofonía como la homografía pueden funcionar como factor distorsionante en la comunicación. De hecho hay estudios recientes que avalan esta afirmación. La homofonía puede afectar no sólo al oyente, como sería de esperar, sino al lector (Coltheart 1988; Orden 1988)

Este fenómeno parece que tiene mucha más fuerza en inglés que en castellano, ya que la lengua inglesa, debido a la falta de adecuación que presenta entre grafía y sonido hace que existan gran número de parejas homófonas. Así, mientras en español se documenta algún texto en el que se ha empleado este recurso, en inglés encontramos todo tipo de composiciones, desde pasajes literarios a chistes, adivinanzas u otros. Como documento literario destaca, una vez más, el uso que hace Shakespeare de este mecanismo y que podemos trabajar con los alumnos que posean un buen nivel de inglés. En el primer caso juega con la homofonía existente entre *dear-deer*, en el siguiente *sore-soar* y en el último con *morning-mourning*.

Your castle is surpris'd; your wife and babes
Savagely slaughter'd. To relate the manner,
Were, on the quarry of these murder'd deer,
To add the death of you.

Macbeth, (V, 3)

I am too sore enpierced with his shaft
To soar with his light feathers.

Romeo and Juliet, (I,4)

And truly not the morning sun of heaven

Better becomes the grey cheeks of the east...
As those two mourning eyes become thy face.

Sonnet 132

Los homófonos abundan en un tipo de acertijos que en inglés se conocen con el nombre de *conundrum*, que se formulan siempre en forma de pregunta y cuya respuesta se obtiene resolviendo el juego de palabras que aparece en el enunciado. Los ejemplos de *conundrum* y de chistes que emplean esta misma fórmula son numerosos:

- What is it black and white and is red all over?
- What's the difference between a jeweller and a jailor?
- One sells watches and the other watches cells
- TEACHER: No fighting allowed in here!
- PUPIL: We weren't fighting aloud, sir. We were fighting quietly.
- TEACHER: Mike, tell me, what's a unit of electricity called?
- PUPIL: What?
- TEACHER: Correct.
- Why is a tree like a bus?
- Because it has roots
- Supposing a hen could talk, what kind of language would it speak?
- I suppose it would speak fowl language
- What has four eyes and cannot see?

La respuesta al último ejemplo puede no ser tan evidente, ya que hay que sustituir *eyes* por su homófono *i'* (la letra *i*) y entonces será más fácil llegar a Mississippi.

Incluso podemos pedirle al alumno que cree juegos de palabras basados en estos fenómenos o bien inventar chistes propios utilizando elementos homófonos, como he hecho en el siguiente caso:

- Which are the most stupid Isles?
- The Scilly Islands, of course.

La ambigüedad creada por la homofonía suele verse resuelta gracias al contexto. Sin embargo, en el caso de estudiantes de lenguas extranjeras es muy común que desconozcan otros elementos de la cadena fónica, además de los homófonos, lo que les dificulta enormemente la comprensión. Por este motivo resulta necesario trabajar este aspecto con ellos y podemos hacerlo, por ejemplo, proporcionando la transcripción fonética en vez del término al que nos referimos, como aparece en los siguientes oraciones:

Watching TV is such a /weist/ of time
 He's going /θru:/ a rather difficult situation at the moment
 Don't throw away that orange /pi:l/. I need it for a recipe
 He broke a /pein/-of glass in the window kitchen
 He was /faind/ \$ 30
 I /mi:t/ him every day

Se puede, igualmente, pedir al alumno que corrija la ortografía de un texto que contiene elemento homófonos. Como se observa a continuación el texto no tiene porqué ser excesivamente complejo y es fácil, sin duda, encontrar palabras homófonas para elaborar una historia:

«*Their* always late!», the teacher shouted as Jerry and George came into the classroom. The boys crept *passed* the teacher *two there* desks and began to *right*. They had *too rite* a fairy *tail*. George started to tell his story: «*Their* was upon a *thyme* an old *which* who lived in the *would* with a black cat. *Won* day two little boys happened to come near the house. The *which* herd them and invited them to come in...»

Para corregir la ortografía se pueden emplear canciones, ya que en la lengua inglesa hay un buen número de elementos homófonos que son muy frecuentes en cualquier tipo de discurso, como por ejemplo *I / eye, you /ul/ ewe, be / bee, their / there / they' re, no / know, he' s / his, it' s / its, whose / who' s* y otros muchos. En este caso he utilizado un fragmento de la canción *Goodnight my love*, pero dado el alto índice de frecuencia de las palabras mencionadas podría haberse preparado el ejercicio con cualquier otra:

Before *u* go, please remember
 Eye need *ewe* sow
 and this love that *eye* have for *u*
 will never grow *coaled*

Los homófonos se prestan igualmente a la formulación de frases que aprovechan la identidad fónica para crear cierta sorpresa por lo inesperado o poco habitual. Se trata de los *rebus* o jeroglíficos sencillos:

- What did U come 4?
 - I just came 2 CU
 - What are you doing this evening?
 - An open-air Bar-B-Q
- 10der Alice in 1derl& h8ted 2 deliber8¹

¹ La referencia originaria no es mía, sino que aparece citada como «10der Alice in 1derl& h8ted 2 4nic8» en Görlach, M. 1994. *Einführung in die englische Sprachgeschichte*.

YYUR / YY4ME

O bien existe la posibilidad de citar a autores conocidos y modificar ligeramente su cita:

The word «Bleaf» is a difficult thing for me. I dont believe. I must have a reason 4 a certain hypothesis. Either I *no* a thing, and then *eye no* it-I don't need *two* believe it. (Carl Jung)

3. Homografía

La homografía es un fenómeno que aparece con menos frecuencia que los anteriores, sin embargo, para dar al alumno una visión completa del proceso conviene revisar algunos elementos homógrafos muy comunes. Se pueden formular frases que contengan palabras homógrafas y substituir éstas por dibujos, de forma que el alumno al leerlo sepa identificar de qué elemento se trata, o bien pedirles que transcriban el término que nos interese insertado en frases sencillas como:

I live in the South of Spain / My favourite musical group is singing live tonight
I usually read in bed every night, and so I read last night as usual
The wind blew the tree down / You must wind your watch regularly
Old watches used to be wound / He suffered a terrible wound in the war
The farmer is sowing in the field / The sow has five piglets.
Please, sit in the front row / they had a row over money and split up.

Conclusiones

A lo largo de las páginas precedentes hemos revisado algunas de las múltiples posibilidades que el fenómeno de la homonimia ofrece en inglés. El hecho de que el proceso se atestigüe en nuestra lengua, facilita la comprensión y hace posible que el alumno participe, pues en castellano contamos con una gran variedad y riqueza de composiciones similares. En nuestra lengua, se documentan chistes, citas literarias en las que cabe destacar la aportaciones realizadas por Quevedo, quien emplea este recurso así como la polisemia, antonimia y paronimia para crear pasajes realmente ingeniosos. Encontramos, asimismo, un gran número de adivinanzas, acertijos, refranes u otro tipo de composiciones que participan de estos mismos principios, por lo que el alumno puede contribuir activamente buscando material en su propio idioma que sea equiparable al proporcionado por el profesor en lengua inglesa.

Heidelberg: Quelle and Meyer, pág. 10. Sin embargo, me ha parecido conveniente modificarla ligeramente, si quiere utilizarse con alumnos de enseñanza secundaria que cursan inglés como lengua extranjera en España y que son, sin duda, menores de edad.

Referencias bibliográficas

- Cazamian, L. 1952. *The Development of English Humor*. Durham, North Carolina: Duke University Press.
- Chiaro, D. 1992. *The Language of Jokes*. Londres: Routledge.
- Coltheart, V., Laxon, V., Rrickard, M. y Elton, C. 1988. «Phonological Recoding in Reading for Meaning by Adults and Children», *Journal of Experimental Psychology: Learning, Memory and Cognition*, 14, (3), págs. 387-97.
- Orden, G. C. v., Johnston, J.C. y Hale, B. L. 1988 «Word Identification in Reading Proceeds From Spelling to Sound to Meaning», *Journal of Experimental Psychology: Learning, Memory and Cognition*, 14, (3), págs. 371-86.
- Malakhovski, L.V. 1987. «Homonyms in English Dictionaries», in Burchfield, R. W. (ed.) *Studies in Lexicography*. Oxford: Clarendon Press, págs. 36-51
- Malinovský, M. 1988. «Homophones and Homographs». *The Prague Bulletin of Mathematical Linguistics*, 49, págs. 35-44.
- Merino, J. y PotteR, D. 1994. *Juegos de palabras en inglés*. Madrid: Editorial Anglo-Didáctica.
- Ullmann, S. 1962. *Semantics*. Oxford: Blackwell.

«Say enough, but no more»: pragmatics to the aid of language teaching

Mercedes Díez Prados
Universidad de Alcalá de Henares

Resumen

A la hora de aprender un idioma es necesario conocer no sólo sus reglas gramaticales sino que, a su vez, es imprescindible saber cómo usarlo apropiadamente en términos pragmáticos. Por muy correcto que sea un mensaje elaborado en el idioma extranjero, nuestros alumnos se enfrentarán con una barrera comunicativa si éste es pragmáticamente inapropiado. Los errores pragmáticos pueden ser mucho más embarazosos que los gramaticales y a menudo son inexcusables para los hablantes nativos ya que se achacan a la personalidad o actitud del hablante no nativo. Esto se debe a que este tipo de errores no denotan en apariencia una falta de conocimiento del idioma, como es el caso de los errores gramaticales. A pesar de todo ello, los métodos para la enseñanza del inglés cumplen su cometido al entrenar a nuestros alumnos en la formación y uso de la gramática de la lengua mientras que se descuida, o incluso ignora, el uso pragmático de la misma, incluso en algunos métodos que se autodenominan comunicativos.

Este artículo, en su primera parte, hace mención a una serie de investigaciones llevadas a cabo en el campo de la pragmática y sus aplicaciones en la enseñanza del inglés. Estos estudios se centran en la violación por parte de los hablantes no nativos de la Máxima de Cantidad propuesta por Grice y el «fracaso pragmático» que ello conlleva. La segunda parte del artículo presenta los resultados de un experimento realizado con hablantes no nativos de inglés y sus posibles implicaciones para la enseñanza del inglés y el diseño de materiales que sean sensibles a la pragmática.

Summary

When learning a language, it is necessary not only to learn how to use it accurately (i.e. with grammatical accuracy), but also to learn how to use it appropriately (i.e. with pragmatic appropriacy). No matter how grammatically correct a stretch of language may be, our students will face a communicative barrier if their message is

pragmatically inappropriate. Pragmatic errors can be far more embarrassing than grammatical ones and are less excusable on the part of native speakers: the learner's personality or attitude could be misjudged as this type of errors do not apparently denote lack of linguistic knowledge. However, most teaching methods do a fine job in training our students in the grammatical usage of the language, whereas the pragmatic use is very often neglected or, simply, ignored, even in the case of some so-called *communicative materials*.

This paper reviews, in a first part, research done in the field of pragmatics and their practical applications in the discipline of language teaching. The studies revised focus on the violation by non-native speakers of Grice's Maxim of Quantity and the *pragmatic failure* that arises as a consequence. The second part of the paper presents the results of an experiment carried out with non-native speakers of English and the implications that this could have both for teaching English and for designing materials that are sensitive to pragmatics.

1. Introduction

The aim of this paper is to apply the pragmatic theoretical framework elaborated by Grice on the principles that govern conversation to the language produced by non-native speakers of English. Thus, let us recall the building blocks of this theory, that is, the Cooperative Principle and its Maxims. According to Grice, conversation partners will cooperate in order to communicate effectively; on the one hand, the speaker will elaborate his/her messages in such a way that they will be easily interpretable for the hearer and, on the other, the hearer will do his/her best to interpret the speaker's utterances. In this fashion, the speaker will elaborate his/her message sticking to the Maxims of Quantity (i.e. appropriate length), Quality (i.e. truth), Relevance (i.e. pertinency) and Manner (i.e. clarity). A fuller explanation of these concepts does not seem necessary since it can be found in numerous publications on the subject, should any reader be interested (cfr. Levinson, 1983; Leech, 1983; Escandell, 1993; Renkema, 1993, to mention just a few).

Three more concepts from Grice's model should be taken into account since they are necessary for the understanding of our main issue: The pragmatic failure that learners of English frequently make. These concepts are *violation* and *flouting* of a maxim and the consequent *conversational implicature* that occurs as a result. When speakers do not follow the maxims purposefully, we say that they *violate* them; if the violation is only apparent, that is, if the speaker deliberately ignores one of the maxims, s/he does so with a particular communicative intention and s/he is, thus,

flouting that maxim. In fact, since the hearer is cooperative and assumes the speaker to be so, s/he recognizes the speaker's intention and tries to draw the pertinent implicature out of the apparently inappropriate utterance.

Furthermore, in order to fully understand the kind of error we are focusing on in the present paper, we need to introduce another distinction within the kinds of maxim violations, which is produced when a speaker does not stick to the maxims, not because s/he is trying to achieve a given communicative aim but because s/he simply ignores the dimensions of the maxim. I am referring to the dichotomy introduced by Blum-Kulka and Olshtain between *intentional* and *unintentional* violations of a maxim. According to these authors, when a speaker intentionally violates a maxim, he is not actually violating it but flouting it with communicative purposes. However, for such flouting to be interpreted as such and the subsequent implicature to be drawn, the speaker and the hearer, apart from being cooperative, must share the same cultural and linguistic norms. Otherwise, when these norms are not shared, *unintentional violations* may arise. This kind of violations does not allow the drawing of implicature but they are taken at face value and are considered as a lack of cooperation on the part of the speaker, although s/he does not break the maxim(s) purposefully. Although it is a useful distinction, I do not think it is fully accurate, since it does not contemplate that speakers may violate a maxim intentionally with no communicative end (i.e. that the speaker is being uncooperative).

When speakers violate a maxim unintentionally, pragmatic failure takes place. Blum-Kulka and Olshtain (1986) define the concept of pragmatic failure as a communication problem that «occurs whenever two speakers fail to understand each other's intentions» (p. 166). They pinpoint that such miscommunication can occur between conversational partners with the same linguistic and cultural backgrounds but that it is obviously more likely to happen between speakers from different origins and languages. The term *pragmatic failure* was, in fact, coined by Thomas (1983), as Blum-Kulka and Olshtain note in their article, to denominate those misunderstandings that are due to the the second language learner's lack of awareness of the target language pragmatic aspects.

2. Pragmatic failure and the Maxim of Quantity

A. K. Vamarasi (1990) states Grice's Maxim of Quantity in an informal way as «say enough, but no more» and points out that it may be interpreted differently by each

culture. Vamarasi agrees on the fact that Grice's principle and maxims are universal but notices that the interpretation of those principles is culturally bound, that is, culture specific. Regarding the Maxim of Quantity, what is enough for an English speaking person may not be enough for an Spanish or a Japanese one and the same would hold true for the rest of the maxims. Too much and too little are, therefore, relative concepts.

Vamarasi (1990) presents in his article some theoretical assumptions that are enlightening in order to understand some of the causes which may be responsible for intercultural unintentional violations of the Maxim of Quantity. Following Hall (1981), he distinguishes two cultural groups according to their interpretation of the Maxim of Quantity: Low Context and High Context cultures. The former assign great value to talking and communicate mostly through verbal language, that is, they communicate mainly through words; the latter, for whom talking is less valuable, rely heavily on the context for the interpretation of their messages, being part of it merely implied instead of put into words. Among the Low Context cultures, Vamarasi places the Swiss and the German and, among the High Context ones, the American Indian, the Japanese and the Chinese. Others share characteristics with both Low and High Context culture, among them, the American one, which is placed more closely toward the Low Context group but showing some characteristics of the High Context one. It seems desirable that learners of a foreign language be aware of the group to which the second language culture is assigned to.

The following characteristics can be observed in High and Low Context cultures, which can serve as a guide when deciding to which group a given culture belongs. In High Context cultures information is widely shared and people are deeply involved; the members are rooted in the past and, therefore, reluctant to change; they are closed as a group, making greater distinctions between insiders and outsiders; they commit to completing an action chain and, consequently and they tend to be polychronic (i.e. not time-oriented). With regards to Low Context cultures, members occupy the opposite extreme of the continuum: they are highly individualized, somewhat alienated and fragmented; they are unstable and, as such, feel less bound to complete action chains (this can be seen in the instability of their institutions, e.g. marriages commonly end in divorce); finally, they are monochronic (very highly time-oriented).

Regarding their messages, High Context members convey most of their information either in the physical context or this is internalized in the explicit part, talking around

the main point of a subject and expecting the interlocutor to supply that main point. Low Context members locate the mass of the information in the explicit code itself; they view with suspicion and mistrust those people who do not speak directly to the point.

Vamarasi mentions the problems faced by businessmen from different cultures in their transactions. In the case of American and Japanese, the former pay more attention to the verbal message itself and less to the context, while the latter are more sensitive to movements and environmental aspects not noticed by others. In Blum-Kulka and Olshtain's terms (1986), pragmatic failure would take place in such business encounters since this problem «occurs whenever a speaker fails to live up in terms of appropriate adherence to regulative maxims» (p. 168) and each group of speakers adhere, in the case we are dealing with, to the norms established by their cultures. The implications for ELT can be undoubtedly drawn from this illustration.

In the same way, the study carried out by Blum-Kulka and Olshtain pinpoints the different interpretations of the maxims by speakers from different linguistic and cultural backgrounds. They carried out an experiment on utterance length which involved native and nonnative speakers of different languages. In their experiment, they focused on speech acts, precisely those of request and apology and found that native speakers got their message across using less words than nonnatives, which is somewhat surprising if we consider that learners of the language would tend to use the minimum amount of wording possible due to their proficiency restrictions. Blum-Kulka and Olshtain found the following sources for potential pragmatic failure in their experiment related to utterance length:

1. *Verbosity per se*, according to which the nonnative speaker uses more words than the native to perform a similar pragmatic act. This kind of pragmatic error causes impatience on the part of the native speaker, who judges the nonnative speaker's utterance as too lengthy. The examples provided illustrate this point:

Situation: The subject is asked to assume the role of a professor and phrase a request directed to a student to present his/her paper a week earlier than scheduled. These are the utterances provided, in the first case, by a Hebrew speaker in English and, in the second one, by an American subject:

(S15) «I went over the material we will study in the next weeks and I rather like to have your lecture next week, if it's possible and if you can be ready».

(S15) «Look, your presentation would be perfect for next week's session. Do you think you could have it ready?» (p.175)

2. *Overinformativeness*, by which the nonnative speaker provides more information than necessary on the background, the preconditions, the reasons and the justifications related to the context in which the request is embedded. In this case the learner could be violating the Maxim of Relevance as well as the Quantity one. Should part of the utterance be judged as irrelevant, the force of the speech act might weaken. This is exemplified as follows:

Situation: A policeman asks a woman driver to move her car, where it obstructs the way to a house on fire: «You see there is a fire and how is it that your car is parked in a place we need. Please move quickly». (p.176).

According to Blum-Kulka and Olshtain, the reason that impulses learners to overinform is the lack of confidence that their message is going to get across: «the less confident you are that you can get the meaning across, the more words and contextual information you use». (p. 176).

3. *Double messages*, caused by the use of several contradictory modifiers attached to the request. As an example:

Situation: A student asking his/her roommate to clean the kitchen, which the latter had left in a mess the night before. The former role is played by the subjects who makes the following request: Please start cleaning the kitchen whenever you have time, and I prefer right away».

This lengthening of the request by adding the last modifier (*I prefer right away*) poses a contradiction with the previous one (*whenever you have time*), which obviously infringes the Maxim of Relevance.

It can be noticed that in the two latter cases, not only is the quantity of the utterance faulty but also its relevance. This is due to the fact that speakers, as Blum-Kulka and Olshtain claim (p. 171), select both the amount and the type of modification according to the quantity and relevance of the contextual information they judge necessary for the realization of a given act. Therefore, both maxims are potential sources for pragmatic failure.

The authors observed that this unintended violation of the Maxim of Quantity was particularly common among high intermediate and advanced students, who feel more comfortable with their knowledge of the language but are worried about the

effectiveness of their speech acts; they counteract this concern with verbosity. Low level students, however, are closer in number of words per utterance to native speakers of the language, precisely because of their limited knowledge.

3. Results from a replication of Blum-Kulka and Olshtain's experiment

I replicated these author's experiment with a group of international students at the University of Illinois (U.S.A.) as the nonnative subjects and a group of American students for comparison; they were thirty in total and were all part of a graduate program: They were enrolled in the second year of a master's degree in the Teaching of English as a Foreign Language. In order to enter this program, international students must have taken the TOEFL exam and got a 600 score or higher; apart from this, they are given an entry placement exam and those who do not fully qualify must enroll in extra ESL classes. These two filters as well as the fact of being carrying out a master's degree in an English department guarantees that the subjects under study have a high command of the English language. This should be borne in mind when interpreting the results.

Following Blum-Kulka and Olshtain's guidelines, I collected the data through a questionnaire, based on their *discourse completion test*, although I introduced minor changes¹. This questionnaire consisted of five apology situations: 1. A student asking his/her roommate to clean the kitchen, which the latter had left in a mess the night before; 2. A student asking a fellow student to lend him/her the notes from a class s/he had missed; 3. A student asking people living on the same street for a ride home; 4. A professor asking a student to present his/her paper a week earlier than scheduled; and 5. A policeman asking a driver to move her car.

Blum-Kulka and Olshtain analyzed each of the *discourse fillers*², as they call them, sequentially, on the one hand, that is to say by delimiting that part of the sequence which could potentially serve in itself to realize the act (called the *Head Act*) and

¹ These changes include omitting the introduction to the request they propose and changing the person of the speaker in the simulated conversations from third person to first person. The first change was motivated because I thought an introduction to the request could lead the subjects in their response and the second one was introduced in order to personalize the requests, which would help them get involved in the situation.

² This term stands for the utterance provided by the informants to fill in the missing part (i.e. the speech act they are supposed to perform, in this case the request they are asked to make).

functionally, on the other hand, by classifying each of the parts noted in the sequence in terms of pragmatic criteria, depending on the request strategy used (depending on their degree of directness, the requests ranged from the hint, the least direct, to the imperative, the most direct). The other elements that are not part of the request *per se* were divided into *external* and *internal modification*. The former occurs within the *Head Act* (e.g. *please, by any chance*), the latter consists of added elements to the Act, such as justifications or reasons for the request. Of all elements studied, Blum-Kulka and Olshtain only found differences in behaviour between native and nonnative speakers regarding amount and type of external modification. They found that nonnative speakers used less internal modifications than natives (27% against 31.5%), although the difference is not statistically significant. On the contrary, the difference in use of external modification proved significant, being the nonnative speakers the ones that showed a higher degree of modification (55.5% against 40%) With regards to my experiment, internal modification was practically non-existent in both groups, and, consequently, I decided to ignore it. However, external modification was widely used and in a more balanced way between native and non-native speakers (70.6% in the case of nonnatives and 68% among natives). This difference in results between Blum-Kulka and Olshtain's experiment and mine seem to be depicting different states of affairs.

When dealing with the kinds of external modification, Blum-Kulka and Olshtain distinguish seven categories: preparation, availability, grounders, disarmers, cost minimizers, combinations of the previous ones and others³. The distribution of use of the different types of external modifiers is different in both experiments, too. Once more, in Blum-Kulka and Olshtain's, a clear distinction can be observed between native and nonnative speakers, whereas in mine both groups use the same amounts and kinds of modifiers (see Table 1).

Nevertheless, I should pinpoint my concern regarding the reliability of these last results, due to the fact that the sixth category (i.e. combinations of the above modifiers) is somewhat ambiguous: it does not clarify what modifiers were in combination or the number of them (i.e. the combination is in principle unlimited). This ambiguity, thus, obscures what the study is set to demonstrate: the length of

³ The only categories defined in Blum-Kulka and Olshtain's study are *grounders* and *disarmers*. The former include reasons and justifications for the request, the latter are called as such because they disarm the hearer from a potential tendency to refuse, by expressing the awareness of his/her needs.

utterance length and its differences between native and nonnative speakers. It must be noticed that the whole categorization is rather ambiguous; the tagging of the modifier categories was not always easy to make. Some sort of interrater reliability for the assignment of tags would have been desirable although not possible in the present study.

	N		NN	
	B & O	Díez	B & M	Díez
	n = 81	n = 13	n = 48	n = 13
Types of modifiers				
Preparation	7.4	-	6.1	-
Availability	2.5	-	3.4	-
Grounders	23.5	46.1	31.1	53.8
Disarmers	1.2	-	-	-
Cost minimizers	38.3	7.8	17.6	-
Combination	24.7	46.1	41.2	46.2
Others	2.5	-	0.6	-

Table 1

When comparing the amount of use of modifiers by native speakers in both experiments, results are also diverse: in my replication, modifiers are present in most of the native speakers request formulations in my study, whereas the opposite case hold true for Blum-Kulka and Olshtain's (68% and 40%, respectively).

Conclusions and pedagogical implications

As the differences in results across analyses is obvious, the reason for that discrepancy should be investigated. There are three factors that could account for it: 1) The imbalance in terms of number of informants; 2) the data collection method and; 3) the analysis of the data. As far as the number of subjects is concerned, mine is a much smaller sample, however, that alone should not be enough to consider it valueless.

Concerning the method of collection, Blum-Kulka and Olshtain, as it was mentioned above, provided the first part of the request, which I omitted in my discourse completion test. If we analyze the example they provide in a footnote (p. 178)⁴, we can observe that such introduction could be playing the role of a modifier (in this particular case, it could be interpreted as a grounder). If all introducers could be analyzed as such, informants might have felt no need for providing another one, and, thus, this could be the source for the difference in results in both studies (let us recall that in my analysis natives used more modifiers in general than natives in Blum-Kulka and Olshtain's study). Finally, the difficulties in the analysis (i.e. assignment of tags to modifiers) might have influenced on the results as well. Probably, these three factors altogether are responsible for the lack of agreement between experiments.

To counteract the discrepancies found in my replication and get a clearer picture regarding what should be the desirable length of an utterance I carried out a further analysis which was counting the number of words per utterance, understanding by word every graphically separated minimal unit of discourse. Again, the difference in number of words between native and nonnative speakers was minimal (17 and 16.1, respectively). This was not the case in Blum-Kulka and Olshtain, who recorded an average of 8.3 words per utterance in the case of native speakers and of 10.1 in nonnative speakers' utterances. It should be noticed that utterances in my study were considerable longer than in Blum-Kulka and Olshtain's; this could have been conditioned by the fact that I did not provide introductions to the requests demanded.

This general equality in results between both groups of informants in my study may be due to their English proficiency. The requests analyzed do not suffer from the kinds of pragmatic failure mentioned by Blum-Kulka and Olshtain of verbosity, overinformativeness or double messages. Nevertheless, further replications are suggested with different groups of students and, if possibly, taking native speakers as a reference group.

The concept of modifier as developed by Blum-Kulka and Olshtain, although it is difficult to grasp as an analytical tool, it is an attractive one and certainly one to consider when teaching how to make requests in a foreign language. It is pedagogically appropriate for learners to know the degree of modification they should use in order to redress their face threatening acts (cf. Brown and Levinson, 1978), in

⁴ The request needs to be filled in following this introduction: «John: Larry, Ellen, and Tom are coming for dinner tonight and I'll have to start cooking soon; ...».

this case, their requests. At the same time, this kind of comparative studies between native and nonnative performances help teachers and students get an idea of what the uses of these pragmatic strategies are, although almost identical studies can give different results, as it was shown.

The same sort of conclusions can be drawn when trying to find practical applications of this kind of studies in materials writing: Writers should try to design materials that contemplate the pragmatic use of the language and that do not train students to overuse request modifiers, since the fact that their utterances are long stretches of language does not guarantee their communicative success. Quite on the contrary, they may *push* them to commit pragmatic failure.

Bibliography

- Blum-Kulka, S. and Olshtain. 1986. «Too many words: length of utterance and pragmatic failure». *Studies in Second Language Acquisition*, 8, pp. 165-179.
- Brown, P. and Levinson, S. 1978. *Politeness: Some Universals in Language Usage*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Escandell, M.V. 1993. *Introducción a la Pragmática*. Barcelona: Anthropos.
- Hall, E.T. 1981. *Beyond Culture*. Garden City: Anchor Books.
- Leech, G.N. 1983. *Principles of Pragmatics*. London: Longman.
- Levinson, S. 1983. *Pragmatics*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Renkema, J. 1993. *Discourse Studies. An Introductory Textbook*. Amsterdam-Philadelphia: John Benjamins.
- Thomas, J. 1983. «Cross-cultural pragmatic failure». *Applied Linguistics*, 4, pp. 91-112.

El proceso de integración

Roberto Fernández Sanchidrián

Universidad de Alcalá

1. Introducción

El hecho irreversible de la escolarización de alumnos y alumnas en los centros educativos ordinarios está, sin duda, asumido, que no quiere decir no cuestionado, en los tramos educativos de infantil y primaria. No estoy convencido de que esto mismo ocurra en la enseñanza secundaria a la que, sin lugar a dudas, están llegando estos mismos alumnos y alumnas que han completado su paso por los niveles anteriores. Por esta razón me ha parecido de interés comenzar a publicar, en una revista que tiene a sus principales lectores en la enseñanza secundaria algunas consideraciones básicas que ayuden a entender el hecho normalizador de ofertar las mismas condiciones y oportunidades a todos y todas los ciudadanos/as por el mero hecho de serlo.

Desde hace unos años las deficiencias constituyen una constante llamada a la atención de todos los ciudadanos, ya sea a través de los medios de comunicación, por las relaciones personales o quizás por las experiencias de las propias familias. De hecho, la presencia de las deficiencias no son de este momento, han existido siempre, pero se han constituido en un angustioso problema cuando han pasado de ser sólo una preocupación para la intimidad de una pocas familias a convertirse en un auténtico problema social, que la comunidad debe resolver.

Evidentemente, hoy las deficiencias constituyen un problema social, tanto por la razón del número de afectados, como porque ha sido la misma sociedad la que lo ha creado. El desarrollo ha aumentado el nivel de exigencia entre los miembros de la comunidad y, como consecuencia, ha disminuido el nivel de tolerancia tanto en la escuela como en la intimidad familiar. Los progresos de la medicina, que tantos

beneficios ha generado para la salud humana, hoy preservan la vida a muchos niños que por selección natural no hubieran sobrevivido, o que quizás ni si quiera hubieran nacido.

A lo largo del artículo se intentará analizar los principios teóricos en los que se basa la integración del niño deficiente en la escuela ordinaria, las diversas modalidades que presentan y los requisitos que pueden hacer que el proceso integrador resulte más positivo para las partes implicadas, niños, padres y profesores. También dedicaré un espacio para referirme a las ventajas e inconvenientes del mencionado proceso.

2. Principios básicos

Para algunos autores la integración de los alumnos/as con necesidades especiales en la escuela ordinaria es considerada como un principio filosófico, que está en la base de la integración social. Por ello, al considerarla como una práctica que ya se da, nos referimos a los principios que sustentan el acto integrador.

2.1. Normalización

Sorprende que un término como éste, tan ambiguo y con connotaciones estadísticas tan igualadoras, haya tenido tanta aceptación. Pero las cosas son como son y por lo tanto no cabe otro remedio que referimos a él tal y como es formulado y aceptado por la mayor parte de los autores y países. Como conclusión y habiendo consultado las definiciones de normalización de distintos autores, se puede extraer de forma clara que:

- Conviene tener presente que la normalización no debe significar, en modo alguno, la conversión de los niños discapacitados en personas sin esa discapacidad, sino sujetos a un proceso rehabilitado. Tal pretensión debe incorporar programas de intervención pedagógica para una buena parte de discapacitados, además de una clarificación conceptual del principio de normalización.
- Tampoco significa que haya que someter al niño disminuido a las mismas exigencias curriculares, a las mismas estrategias dinámicas y a los mismos modelos de organización escolar que se aplican a la mayoría de los alumnos de una edad determinada. Si alguna operatividad positiva posee el principio de normalización, desde una perspectiva pedagógica, es precisamente la aceptación decidida del cultivo y el respeto a la individualidad del niño.

- Conviene dejar claro que la normalización es una meta ideal, en tanto que hace referencia a un proceso de pautas progresivas de intervención, teniendo como referentes no los comportamientos más o menos típicos de la mayoría en un grupo social concreto sino las cascadas de servicios que se ofrecen a esa mayoría.

En definitiva, como afirma Bank Mikkelsen, el principio de normalización significa lisa y llanamente que se acepta al niño disminuido con sus handicaps y que se le facilita unas condiciones de vida normales de acuerdo con sus posibilidades, es decir, las mismas condiciones con las que cuentan los demás ciudadanos, además del tratamiento, de la educación y la formación profesional adecuada a sus necesidades individuales, de forma que pueda desarrollarse al nivel óptimo de sus posibilidades; o dicho con otras palabras, la normalización es un antidogma con el que pretendemos afirmar que no necesitamos más teorías especiales sobre la incapacidad, sino igualdad de derechos para todas las personas también cuando éstas son minusválidas.

2.2. Sectorización.

Este principio preconiza que la persona disminuida debe recibir todas las atenciones que precise dentro de su medio ambiente natural, entendiendo por medio ambiente natural el sector socio-geográfico en que habita. El plan nacional de Educación Especial (1978) entiende por sector la unidad geográfica y de población en la que considera posible, de manera adecuada y eficaz, evaluar las necesidades, programar los servicios, coordinar las competencias, prestar las atenciones requeridas y estar sujeto a los oportunos controles de calidad. Lo cual implica:

- En cuanto a los alumnos, que el régimen de educación responda, al máximo, al contexto personal, familiar, de amistad, residencia... de los niños deficientes e inadaptados.
- En cuanto a la estructura, no condicionar la educación especial a las exigencias adicionales innecesarias o transporte inadecuado que debe reducirse a lo imprescindible. Y si el desplazamiento es absolutamente necesario, debe facilitarse como servicio escolar más. Es decir, las necesidades especiales han de ser satisfechas allí donde se presenten y no en lugares artificiales y apartados de la vida cotidiana.

Entendido de esta forma el principio de sectorización parece contraponerse al proceso puesto en marcha por el Ministerio de Educación para lograr la integración del niño disminuido en la escuela ordinaria, a través del Real Decreto 334/6-3-85 (BOE 16-3-85).

En dichos preceptos legales se establece que deben ser los colegios quienes, de forma absolutamente voluntaria, decidan poner en práctica la integración y elijan el tipo de niños discapacitados que crean conveniente, lo cual puede acarrear que existan grandes sectores socio-geográficos en los que no sea posible integrar escolarmente a un niño discapacitado, viéndose obligados sus padres a escolarizarles en sectores geográficos alejados de su medio ambiente.

Por otra parte, tampoco parece concordar este planteamiento con los criterios previstos en la legislación reguladora de la Lode para la admisión de alumnos en los colegios estatales y privados concertados, siendo uno de los criterios más importantes el de la proximidad geográfica del domicilio familiar.

2.3. Individualización didáctica

Si se efectúa un repaso histórico a las principales constantes de la educación institucionalizada se advierte inmediatamente que siempre ha existido una preocupación fundamental por lo que el alumno tiene de general, (niño considerado como ser inserto en una especie y en un marco social con lo que hay en él de individual –el niño como sujeto único e irrepetible–). Sin embargo puede decirse con propiedad que hasta bien entrado el siglo XX no se potencia hasta el máximo el principio de «individualización didáctica» sobre todo a partir de lo que se convino en llamar «Escuela nueva» o «Escuela a la Medida».

De forma resumida, el principio de individualización didáctica puede definirse como la preocupación por el respeto a las peculiaridades psicofísicas del alumno, tanto en lo que se refiere a la situación escolar, como a la programación didáctica y a las estrategias metodológicas.

Este principio, a su vez, implica el respeto a otra serie de principios connaturales a la esencia humana, tales como libertad de acción, la responsabilidad, y el autocontrol.

2.4. Modalidades de integración

Generalmente suelen aceptarse dos grandes modalidades de integración en la escuela ordinaria: la parcial (bien sea en aulas especiales a tiempo completo, bien en aulas de apoyo a tiempo parcial) y la total (el niño discapacitado asiste a la misma aula que el niño normal). Sin embargo, hay suficientes experiencias que demuestran que la situación del niño disminuido en aulas especiales a tiempo completo, aún estando integradas en centros ordinarios, puede ser más segregadora que la escolarización en

colegios específicos de educación especial. Por ello, a continuación, nos referiremos a la integración parcial en aulas de apoyo y a la integración total.

A) Integración en el aula de apoyo. Modalidad actualmente en desuso, pero que permite tener un visión histórica del proceso integrador. En esta modalidad de integración el niño disminuido está en el aula ordinaria, junto con niños de su misma edad, asiste al aula de apoyo únicamente en ciertos momentos del horario escolar, para recibir en ella aquellos contenidos, que por su especial naturaleza, se supone que no puede asimilar en la primera.

En esta modalidad la responsabilidad total de los aprendizajes del niño disminuido corresponden al profesor ordinario en todas aquellas áreas curriculares que éste imparte a los alumnos discapacitados, correspondiendo la responsabilidad de las restantes áreas al profesor de educación especial que regenta el aula de apoyo. Evidentemente, la condición básica para el éxito de esta modalidad de integración es que exista una buena conexión entre ambos tipos de profesores. Cuando esto no ha ocurrido, los efectos han sido bastante perniciosos para los alumnos discapacitados. En cualquier caso, aunque exista esa coordinación entre ambos tipos de profesores, siempre es una experiencia segregadora para el alumno discapacitado.

B) Integración en al aula ordinaria. En esta modalidad de integración el niño discapacitado permanece constantemente en el aula ordinaria, junto a sus compañeros de la misma edad, donde recibe todos los apoyos y ayudas específicas que requiere, tanto por parte del profesor de pedagogía terapéutica como del ordinario.

Lógicamente, en esta modalidad es el profesor ordinario quien tiene la responsabilidad total de los aprendizajes del niño discapacitado, pasando el profesor de educación especial a ser una especie de auxiliar, o suministrador de recursos especiales y de orientaciones terapéuticas individualizadas.

Como en cualquier otra modalidad integradora, esta puede ser eficaz o ineficaz, dependiendo de como se lleve a la práctica. Si como ocurre en bastantes ocasiones, el niño discapacitado está situado físicamente en el aula ordinaria pero no recibe atención por parte del profesor, el impacto negativo que ello tiene para ese alumno es tan evidente que no merece la pena casi ni intentar culminar el proceso.

En cualquier caso, conviene saber que lo que importa es adoptar una postura lo suficientemente flexible, a tenor de las posibilidades reales del colegio y de la mayor o menor colaboración con que pueda contarse de otras instancias extraescolares

(padres, equipos de apoyo psicopedagógico...) Es decir, se trata de reconocer a los niños con problemas de aprendizaje y con capacidades diferentes tal como son, ofreciéndoles una amplia diversidad de servicios opcionales.

3. Requisitos favorecedores de la integración.

Lo primero que hay que decir en relación a este tema es que no existen datos procedentes de investigaciones rigurosas capaces de delimitar el mayor o menor peso que puedan tener unas variables con respecto a otras en orden a favorecer el proceso de integración del niño discapacitado en la escuela ordinaria. Es más, se podría afirmar que ninguna variable sociológica por sí sola puede ayudar o perjudicar dicho proceso.

Como en tantos y tantos temas, en el que aquí nos preocupa no existen verdades dogmáticas ni, por desgracia, leyes científicas; podemos apoyarnos en el sentido común y en ciertas investigaciones aproximativas. Las siguientes variables pueden contribuir a un mayor éxito del proceso integrador:

- Existencia de equipos de apoyo bien sectorizados y con profesionales debidamente preparados. .
- Modelos didácticos individualizados.
- Evaluación de tipo idiográfico, funcional o conductal de los alumnos.
- Enseñanza cooperativa, basada en equipos integrados por alumnos de distinto nivel y tipología.
- Agrupamiento flexible del alumnado, tomando como criterio la heterogeneidad individual y nunca la hipotética e inexistente homogeneidad de los alumnos.
- Promoción automática de todos los alumnos, independiente de su rendimiento académico.
- Utilización de modelos de programación por objetivos de desarrollo neuropsicológico y por niveles y tipos de aprendizaje.
- Formación de postgrado del profesorado; en la que se preste especial atención a la modificación de actitudes respecto a la integración escolar del niño discapacitado, al análisis crítico de ciertos modelos sistemáticos didáctico-organizativos y al conocimiento teórico-práctico de diversos programas rehabilitadores.
- Adecuada proporción de profesores y alumnos, conforme a las necesidades de los niños.

- Replanteamiento de la distribución de las tareas asignadas a los profesores especiales, rehabilitadores, psicopedagogos y colaboradores, de manera que se base en la preparación específica de cada cual y no en privilegiados corporativistas.
- Formación básica de todo el profesorado en dificultades del aprendizaje .

4. Ventajas e inconvenientes del proceso integrador

La consideración de estas ventajas e inconvenientes es otro de los temas mas resbaladizos, dada la escasez de investigaciones longitudinales bien diseñadas y controladas en su proceso de elaboración e interpretación de los resultados; por ejemplo, un requisito de estas investigaciones debe ser que no estén hechas por la misma administración que pone en marcha el proceso de integración. Por ello, como consecuencia de tales deficiencias metodológicas y de planteamiento, todo cuanto se diga y escriba sobre este tema debe ser tomado con espíritu crítico, a no ser que en el informe se detallen cuidadosa y objetivamente todas las características de la investigación y, en la medida de lo posible, se acompañen informes críticos procedentes de otros expertos.

Por otra parte, cuando se habla de ventajas y de inconvenientes es necesario mencionar con respecto a qué lo son. En adelante nos referimos solo a los efectos de la integración sobre los alumnos disminuidos en una serie de campos o de aéreas.

Este apartado de ventajas e inconvenientes se expondrá en los dos puntos siguientes:

1) Revisiones llevadas a cabo antes de 1980. De este grupo de revisiones, los resultados más relevantes son:

a) No existen evidencias científicas de que los niños discapacitados situados permanentemente en colegios y en aulas especiales alcancen un rendimiento escolar superior al de aquellos otros de semejante características ubicadas en aulas ordinarias. En cambio, los resultados de un buen número de investigaciones demuestran que el rendimiento escolar de los niños discapacitados situados en aulas ordinarias suele ser superior al de los escolarizados en aulas y colegios de educación especial.

b) La adaptación social de los niños discapacitados, evaluada a través de los contactos interpersonales efectuados con otros chicos dentro y fuera del colegio, es superior en los situados en aulas ordinarias a la de los escolarizados en colegios especiales.

c) También es superior el autoconcepto en los alumnos discapacitados situados en aulas ordinarias, sobre todo después de un largo periodo de integración.

2) Revisiones a partir de 1980. Para estudiar este apartado, lo que haremos será centrarnos en las conclusiones a las que llegaron Wang y Baker tras unos cálculos estadísticos. Son las siguientes:

a) Por regla general, en todas las áreas curriculares aparecieron logros superiores en los alumnos disminuidos integrados a tiempo total que en los que estaban a tiempo parcial y mucho mayor que en los que lo estaban en educación especial segregada, no habiéndose hallado diferencias significativas entre los resultados obtenidos en unas y otras materias. Igualmente el autoconcepto y la calidad de las relaciones con los restantes niños fueron superiores en los niños discapacitados integrados.

b) En relación con el tipo de minusvalías, se observó que, en todas las variables analizadas, los resultados más positivos fueron para los deficientes mentales, quedando en segundo lugar los niños que padecían deficiencias asociadas, en tercer lugar los hipoacúsicos y en último lugar los de inteligencia normal con dificultades de aprendizaje. Asimismo, los resultados de la integración fueron positivos en todos los grados escolares analizados, no habiéndose hallado diferencias significativas entre unos niveles escolares y otros.

c) Por lo que respecta al diseño de las investigaciones, se vio que en los diseños en los que existían grupos de control y experimental se realizaron comprobaciones positivas de la integración en todas las variables, lo que no ocurrió en los casos en los que sólo había un único grupo de estudio.

d) Con respecto al modo de llevar a cabo la integración, los autores constatan que en la totalidad de las investigaciones analizadas en el modelo de integración por tiempo completo o a tiempo parcial, no había datos relativos a los modelos didácticos, al agrupamiento de los alumnos, al tipo de implicados en la experiencia integradora. Ante esta carencia de datos tan fundamentales para poder interpretar el proceso integrador, Wang y Baker concluyen afirmando que se requieren investigaciones que analicen estas y otras variables del proceso de integración para, de esa forma, poder explicar, no sólo a qué se deben sus efectos positivos, sino para poder disponer de leyes prescriptivas para una mejor integración.

5. Posibles actuaciones para hacer efectiva la integración

1. Se debe efectuar una evaluación, una vez realizada la detección, de esos alumnos con necesidades educativas especiales tratando de evitar cualquier diagnóstico normativista y «etiquetador» que puede contribuir a crear unas expectativas en torno a ellos y que poco o nada dice de su estado actual y del tipo de intervención más adecuada.
2. A partir de los resultados obtenidos en la anterior evaluación se decidirá el emplazamiento más adecuado para cada niño atendiendo a las características de su minusvalía más importante.
3. Una vez superados los programas de transición, se evaluará nuevamente el nivel de adquisiciones del alumno, con la finalidad de adecuar a sus aptitudes el nivel y el ritmo de sus aprendizajes.
4. Simultáneamente se procedería a evaluar la escuela ordinaria receptora, haciendo especial hincapié en: la metodología y el estilo de enseñanza del maestro que habría de encargarse del alumno, y en general del centro; los materiales y recursos con que se contase; el personal de apoyo existente; la manera de evaluar el rendimiento del alumnado; las condiciones y diseño físico de la escuela y de las aulas, especialmente en lo que hace referencia a las barreras arquitectónicas; las normas disciplinarias; el tipo de interacciones disciplinarias, etc.
5. A partir de la confrontación de los datos obtenidos en la evaluación del alumno a integrar con los de la evaluación del colegio receptor, se decidiría la modalidad de integración del niño en el colegio ordinario referida sobre todo al nivel y tipos de apoyo que serán necesarios.
6. Una vez decidida la modalidad de integración, y antes de la definitiva inserción del niño en la escuela, se reservaría un periodo de tiempo para preparar convenientemente a los distintos agentes implicados en el proceso de integración: maestros, padres, compañeros de aula y resto del alumnado.

En resumen, sea cual sea la política educativa destinada a generalizar la integración de los niños/as con necesidades educativas especiales en la escuela ordinaria, siempre convendrá tener muy presentes los siguientes principios:

- La integración es un proceso, no un acto administrativo.
- Si un centro no practica la integración, esta practicando la segregación.

- La integración la hacen las personas, no las instituciones.
- Cuanto mejor sea la escuela ordinaria, menos necesaria será la escuela especial.
- La integración no es un acto individual, sino el fruto de una labor en equipo.

Ecoss cervantinos en Oliver Twist :

Ejemplo de intercambio cultural

Mª Adela García Gómez

E.U. de Formación del Profesorado de Cáceres.

Abstract

In this paper we try to prove that Dickens, who had read Cervantes, took Monipodio's courtyard as a starting point or at least as his point of reference for the creation of the clan made up of Fagin and his *wards*. Dickens recreated his characters in a pillage and petty thief environment similar to Rincón and Cortado's in the Spanish novel, with its sociocultural peculiarities and overcoming the temporal difference between the two writers.

Resumen

Con este trabajo pretendemos poner de manifiesto que al igual que las lenguas son vehículo indispensable de la cultura del país que intentamos conocer, la literatura es otra de las vías más accesibles en el proceso intercultural. Las resonancias, los ecos de unos autores en otros, las posibles similitudes atisbadas en sus obras, nos llevan hacia el mundo de la literatura comparada en el que se plasman no sólo aspectos lingüísticos y literarios, además, mediante la literatura nos acercamos a las realidades sociales y culturales que envuelven la narración, y es en ese mundo donde vamos a sumergirnos en un intento de analizar una muestra de la producción de dos de los autores más leídos en la literatura universal: Miguel de Cervantes y Charles Dickens.

En nuestro artículo intentamos demostrar que Dickens, conocedor de la literatura cervantina, tomó el patio de Monipodio como base o, cuando menos, como referencia para la creación del clan que forman Fagin con sus «pupilos», recreó a sus personajes

en un entorno de pillaje y ratería similar al que rodea a Rincón y Cortado en la novela española, claro está, con sus particularidades socioculturales y salvando la diferencia temporal entre los dos autores.

M^a del Pilar Palomo, alude al teórico y cervantista ruso Victor Sklovski y a su afirmación de que «cuando Lázaro hunde sus paja en el jarro de vino de su amo ciego, lo hace en la vida misma, y que de allí han seguido bebiendo los novelistas europeos por varias centurias» (Palomo 1976:132). Queremos acentuar las últimas palabras, recalcando nuestro acuerdo en este aserto, dado que el presente estudio nació, precisamente, en la idea de que el novelista inglés Charles Dickens, hubiera *bebido* de la picaresca y de Cervantes, degustando todo el acervo cultural de la época, empapado en la picaresca española.

Son varias las muestras existentes que pueden justificar tal pensamiento, citas referidas al aspecto literario y al biográfico, pero por razones obvias de espacio, destacaremos como claro exponente la cita de Steven H. Gale, donde sostiene la similitud biográfica reflejada en los escritos de ambos autores: «There are, for instance, biographical similarities between Cervantes and Dickens which are reflected in their writing. The two men grew up in underprivileged conditions, but in spite of this handicap, both men were interested in the state of contemporary drama and both also read a great deal. Among the authors read by Cervantes were Ovid, Homer, Caesar, Virgil, Plutarch, Cato, and the Scriptures. Dickens was familiar with most of these sources, too, according to Stone» (H. Gale 1973:35-56). Un contacto con distintos estratos sociales se produce de forma análoga en los dos autores y del mismo modo sus carreras literarias transcurren de forma paralela. Cervantes era desconocido hasta la publicación de *El Quijote*, a pesar de haber escrito algunos trabajos poéticos y la novela pastoral *Galatea*. Dickens comenzó escribiendo artículos en publicaciones mensuales y saltó a la fama con la publicación de *Pickwick Papers*. En torno al aspecto literario existen pruebas que testifican el conocimiento de Dickens sobre los escritos de Cervantes, y no sólo por una lectura directa, sino también a través de algunos autores con claro influjo cervantino, Gale nos comenta que «many of the authors read by Dickens, as established by references in Dickens' writing and the books in his library, were acquainted with Cervantes (...) and two more authors with whom Dickens was familiar, Tobias Smollet and Lawrence Sterne, borrowed from both Cervantes and the picaresque tradition» (Gale 1973:137).

Todas estas citas junto con la aparición de ciertos rasgos comunes en la lectura de *Oliver Twist* y *Rinconete y Cortadillo*, motivaron la indagación, dando como resultado un estudio que resumiremos y que se llevó a cabo cotejando a la par las dos novelas mediante el examen de sus personajes, utilizando la comparación y el análisis en el mismo. Dicho análisis se centrará en la comparación de los personajes desde tres planos distintos:

1. la actitud de los personajes
2. el ambiente del grupo
3. el emplazamiento.

1. *Actitud de los personajes*. En este primer apartado debemos comenzar con los personajes que encabezan los grupos. Es clara la figura del jefe en los clanes (Fagin, en la novela inglesa y Monipodio en la española), responsables de sus pupilos, directores de los trabajos a realizar, distribuidores de las ganancias, promotores y protectores de los grupos, que poseen divergencias dispares al mismo tiempo que similitudes, como puede apreciarse en la descripción del aspecto físico de ambos: «*Parecía de edad de cuarenta y cinco a cuarenta y seis años, alto de cuerpo, moreno de rostro, cezijunto, (sic) barbinegro y muy espeso; los ojos hundidos. Venía en camisa y por la avertura de delante descubría un bosque:...*» (Cervantes 1980:89), así se nos aparece Monipodio contrastando con Fagin, un hombre viejo, con movimientos y gestos propios de un sujeto senil y encorvado, favoreciendo la idea de poca estatura y con los cabellos de tonos rojizos, más acorde con el prototipo anglosajón: «*...was a very old shrivelled Jew, whose villanous looking and repulsive face was obscure by a quantity of matted red hair. He was dressed in a grasy flannel gown, with his throat bare...*» (Dickens 1983:105)

Si bien es verdad que las descripciones físicas de estos jefes son distintas, también es cierto que siguen un esquema idéntico; primero se hace referencia a la edad, a continuación se menciona la estatura, siguiendo con el color del cabello para finalizar con la forma en que van vestidos. El carácter de estos mandatarios presenta igualmente analogías y divergencias, así por ejemplo los dos llegan a encolerizarse, «*Comenzóse a encolerizar Monipodio, de manera, que parecía que fuego vivo lanzaba por los ojos*»(Cervantes 1980:87) en determinados momentos en los que su enojo crece sin freno, lanzando incluso amenazas violentas a otros protagonistas: «*Speak out, damn you, or I'll throttle you!*» (Dickens 1983 :135) Las diferencias también se hacen patentes a lo largo de todas sus intervenciones: ante el desprendimiento de Monipodio,

aparece la usura de Fagin, viejo judío con toda la carga de connotaciones que ha ido adquiriendo ese término con el paso del tiempo, egoísta, avaro, usurero y de carácter extremadamente austero. Sin embargo, no por ello podemos descartar la influencia que venimos propugnando, pues son rasgos opuestos pero referentes a un mismo punto es decir, si Monipodio es generoso en los repartos de las ganancias y Fagin, al contrario, escatima e intenta eludir la distribución de los beneficios, ambos rasgos se refieren a un mismo hecho: los jefes reparten lo obtenido por medio de los robos; si en casa de Monipodio la comida es abundante, variada y apetitosa mientras que en la guarida de Fagin se reconforta el estómago con apenas una o dos salchichas, ambos hechos están haciendo referencia a la manutención de los pupilos, como otra de las características de los dirigentes de las bandas.

Los dos autores aluden a la existencia o ausencia de **elementos culturales** en sus personajes, Cervantes nos presenta a Monipodio como una persona que no sabe leer, *«...y poniéndose Monipodio en medio de ellos, sacó un libro de memoria que traía en la capilla de la capa, y dióselo a Rinconete que leyese, porque él no sabía leer»* (Cervantes 1980: 101) y que tiene que recurrir a los servicios de un chaval para enterarse de lo que hay escrito en el libro. El analfabetismo de Monipodio no está sino reforzando el hecho de que Rincón, siendo mucho más joven posee un mayor bagaje cultural, característica definitoria del pícaro español, poseedor de amplios conocimientos, y una rica cultura de la vida, que se desgrana en dichos y referencias eruditas expresas en sus intervenciones, a pesar de que a veces, no sean correctamente utilizadas desde la adecuación al momento o la circunstancia. En la novela inglesa la presencia de libros nos da idea de una rica existencia cultural, en ciertos sectores de la población, y en la época en la que se desarrollan las novelas. Fagin es propietario de libros, que a juzgar tanto por el tema -vida y hechos de criminales famosos- como por el estado en que se encuentran, no son meramente ornamentales, sino que se refieren a su profesión, evidenciándose la deducción de que el viejo Fagin debía haberlos leído más de una vez: *«...and taking up the book which the Jew had left with him, began to read(...)It was a history of the lives and trials of great criminals; and the pages, were soiled and thumbed with use.»* (Dickens 1983:196)

Los dos dirigentes incluyen en sus bandas **personajes femeninos** sin ningún tipo de prejuicio, aunque con ciertas reservas en el personaje inglés; Fagin, siempre práctico aprecia la inteligencia de las mujeres, sabe que no puede prescindir de ellas en su negocio, pero no deja de reconocer los innumerables problemas que plantea el género femenino: *«It's the worst of having to do with women, said the Jew, replacing his*

club; but they're clever, and we can't get on, in our line, without 'em» (Dickens 1983:167) El mandatario español mantiene una actitud protectora y paternal con las mujeres de su clan a quien no duda en defender si llega a ser necesario: «¿Las manos había él de ser osado ponerlas en el rostro de la Cariharta, ni en sus carnes,...» (Cervantes 1980:93)

Es obvio, por tanto que Fagin y Monipodio, están dotados de rasgos semejantes e idénticas actuaciones, a pesar de mantener particularidades muy diferentes, definitorias de su personalidad, a este respecto no podemos pasar por alto la extraordinaria astucia de Fagin, su capacidad psicológica e inteligencia patentes en la explicación del judío a Noah Claypole, al tratar de dilucidar que la fidelidad de cada uno, es la seguridad de todos, e inventando la perorata en torno a su criterio respecto al «número uno» (Dickens 1983:387-388) Como Schwarzbach explica, las relaciones existentes en el grupo, se rigen por un código basado en el fraude y la traición, siendo éstos los únicos principios que posibilitan la cooperación: «... *we see instead a society whose relations are governed by universal deceit and mutual treachery. (...) Only the possibility of betrayal and the gallows makes cooperation possible»* (Schwarzbach 1979:64)

Siguiendo con el cotejo de las novelas, observamos que el número de los personajes, así como el sexo, nos permite delimitar la existencia de ciertos **pares** que pueden ser equiparados en el análisis bien por su composición (hombre-mujer), bien por la relación interna de la pareja (Nancy-Sikes, Cariharta- Repolido), bien por el carácter de sus componentes (Rincón-Dawkins) Respecto al primer grupo, observamos que casi todas estas parejas están formadas por un varón y una mujer, Escalante-Maniferro, Gananciosa-Chiquiznaque, Cariharta-Repolido; y Charlotte-Noah Claypole, Betsy-Chitling, y Nancy-Sikes. Debemos también señalar que son exactamente tres el número de parejas compuestas de ambos sexos y que estos seis pares se incluyen además, en el segundo grupo por ser muy similar su relación interna. Gananciosa y Escalante están unidas sentimentalmente a Chiquiznaque y Maniferro, son mujeres de vida alegre y despreocupada, amigas de afeites y con escaso sentido del pudor: «*Al volver que volvió Monipodio, entraron con él dos mozas, afeitados los rostros, llenas de color los labios y de albayalde los pechos, cubiertas con medios mantos de anascote, llenas de desenfado y desvergüenza»* (Cervantes 1980:88); ambas poseen buen corazón, y enseguida van a socorrer a su amiga que las necesita: «*Acudieron a socorrerla la Gananciosa y la Escalante, y desabrochándola el pecho,*

la hallaron toda denegrida y como magullada. Echáronle agua en el rostro y ella volvió en sí...» (Cervantes 1980:92)

Sus respectivos caballeros se nos presentan como jóvenes de buena presencia bien vestidos y bravucones: «Llegaron también de los postreros dos bravos y bizarros mozos, de bigotes largos, sombreros de grande falda...» (Cervantes 1980:61) En *Oliver Twist* otros cuatro personajes, de escasa relevancia (exceptuando a Noah), forman pareja, Betsy-Tommy Chitling, y Charlotte-Noah Claypole. Betsy, junto con Nancy, de la que más tarde hablaremos, nos es presentada de modo similar a las mozas cervantinas: «*They were not exactly pretty, perhaps; but they had a great deal of colour in their faces, and looked quite stout and hearty. Being remarkably free and agreeable in their manners...*» (Dickens 1983:111), y al igual que en la novela española presta los correspondientes cuidados femeninos a su amiga en el momento oportuno: «*...and the voice of Miss Betsy, who opportunely arrived to throw water over her friend, and perform other feminine offices for the promotion of her recovery...*» (Dickens 1983:168) Noah posee también el rasgo de bravuconería pero que sólo queda en las palabras. Sin embargo es un personaje más interesado y egoísta que Chiquiznaque y Maniferro. Noah parece ser el único miembro del clan, que siempre pregunta lo que va a sacar, antes de hacer cualquier trabajo: «*What'll yer give me?, asked Noah*» (Dickens 1983:404)

La relación laboral-afectiva existente en los pares anteriores, va a tomar un cariz muy especial en el caso de Cariharta y Repolido y Nancy y Sikes. Estas mujeres son maltratadas sin piedad por sus compañeros, y sin embargo continúan a su lado con un extraño sentimiento del amor que «*may, of course be a genuine emotion and a positive value. But for the compliant person love tends to become an overvalued and confused concept, synonymous with a helpless dependency on others and with compulsive self-sacrifice and suffering*» (Eldredge 1981:258) Julia la Cariharta, del mismo modo que Nancy siente el amor con esta patológica dependencia: «*No diga vuesa merced, señor Monipodio, mal de aquel maldito; que con cuan malo es, le quiero más que a las telas de mi corazón...*» (Cervantes 1980:93)

Existe un claro paralelismo en las dos parejas, no solamente en el trato recibido por las mujeres, hay además otros rasgos que las equipara, como puede ser la alusión a Dios, lógica en Julia la Cariharta, mas inaudita en Nancy, si bien aclaramos que en ésta, es un uso meramente exclamativo «*I have borne all this for you already, as true as God sees me show it*» (Dickens 1983:198) pues ciertamente no tiene muy buena

impresión de las distintas religiones y en particular de sus representantes: «*your naughty religious people would have held their heads up to see me as I am tonight, and preached of flames and vengeance, cried the girl*» (Dickens 1983:411) a pesar de la oportunidad que se le presenta de cambiar de vida, de abandonar todo lo que odia y comenzar en un ambiente nuevo y prometedor; la muchacha es leal con su compañero, e incomprensiblemente vuelve a su lado, presintiendo que con ello sólo se buscará su propia desgracia. Slater, nos explica la ambigüedad psicológica del personaje, y la seriedad con que ha sido tratado por el autor: «*The mystery of her unswerving devotion to the brutish man who is in every way her inferior, and the paradoxical strength and dignity that this devotion gives her, «fallen woman», though she is, fascinate Dickens and inspire him to develop her into the only one of his early female characters that can be taken at all seriously*» (Slater 1983:221)

Repolido y Sikes, son portadores de los caracteres más violentos de los grupos. De modo semejante al de su compañera, Bill Sikes es tratado muy madura y seriamente por parte de Dickens, y no hay quien deje de afirmar que los dos, son los personajes que motivaran el triunfo de la novela :«*But Sikes and Nancy shows how seriously Dickens takes them, and how seriously they are compelled to take themselves. The dimension of these two is the triumph of the nove,...*» (Price 1967:136) Bill Sikes desde el comienzo de su intervención, manifiesta una violencia, al parecer innata, que marcará su actuación en toda la novela; cada gesto o expresión que enmarca a este personaje, se adereza con gestos brutales e impositivos y un lenguaje despreciativo y malhumorado que van conformando la naturaleza de su carácter agrio y desapacible con las personas y con los animales que están a su alrededor: «*This command was accompanied with a kick, which sent the animal to the other end of the room*» (Dickens 1983:136) Su presentación, aunque en principio no quiere ser esencialmente brutal, aparece con unos adjetivos dotados de connotaciones que a la postre denotan rudeza: «*He disclosed, when he had done so, a broad heavy countenance with a beard of three days' growth, and two scowling eyes; one of which displayed various parti-coloured symptoms of having been recently damaged by a blow*» (Dickens 1983:136), su falta de sensibilidad «*...inquired the unsentimental Mr. Sikes*», y su brutalidad se nos hace más evidente al ser descrita por la mujer que le ama: «*He is the boldest, and has been so cruel!*» (Dickens 1983:365) Repolido, al igual que su equivalente inglés es brutal y salvaje, el más violento de los que se describen en la novela española, y de la misma manera que en *Oliver Twist*, su amada nos expresará esta característica: «...y

con la pretina, sin excusar ni recoger los hierros,(...) me dió tantos azotes que me dejó por muerta» (Cervantes 1980:92)

En un tercer grupo, que hace referencia al carácter de sus componentes, incluimos a dos personajes: Rincón y J. Dawkins, y en un plano más relegado a Cortado y a C. Bates. Estos protagonistas aparecen una y otra vez interviniendo en los robos, con formas de actuar muy similar y caracteres semejantes. Los cuatro personajes son descritos como chicos jóvenes, muchachos que al parecer no pasan de los diecisiete o dieciocho años. Decimos al parecer, pues en las dos obras hay una total imprecisión con respecto a las edades de estos personajes: *«se hallaron en ella acaso dos muchachos de hasta edad de catorce a quince años; el uno ni el otro no pasaban de diez y siete»* (Cervantes 1980:71); el autor no especifica la edad de los pícaros, convirtiendo este hecho, como Eleodoro J. Febres nos dice, en suspenso temporal o indefinido: *«Hay imprecisión, por ejemplo, cuando el narrador dice que acaso dos muchachos de hasta edad de catorce a quince años; el uno ni el otro no pasaban de diez y siete (página 177); o, cuando dice: Él que parecía de más edad dijo al más pequeño (página 177) (...) Nótese que este estilo impreciso se convierte, unas veces, en suspenso temporal y otras veces, en suspenso indefinido»* (Febres 1972:102) Este carácter impreciso aparece también en *Oliver Twist.*, Dickens tampoco nos expresa con certeza la edades de Dawkins *«The boy who addressed this inquiry to the young wayfarer, was about his own age...»* (Dickens 1983:100) y Bates *«...accompanied by a very sprightly young friend...»* (Dickens 1983:109)

Rincón y Cortado, tremendamente espabilados y vivos, suelen trabajar conjuntamente con una actuación adecuada en todo momento. Dawkins y Bates se organizan con absoluta compenetración, a la hora de realizar las tareas y también en los momentos difíciles con Fagin: *«But Charley Bates, at this moment, calling his attention by a perfectly terrific howl, he suddenly altered its destination, and flung it full at that young gentleman»* (Dickens 1983:135) Rincón destaca sobre Cortado, es quien toma la iniciativa al entablar conversación, él es el primero que se sincera y también el que primero contesta cuando algo se les pregunta, expresando el parecer de los dos, poseedor de cierta agudeza y psicología, sabe bien como tratar a las personas y reacciona en cada ocasión oportunamente; toma la iniciativa si lo considera oportuno, aunque cuente naturalmente con su compañero: *«Viendo Rinconete, pues, tanta disensión y alboroto,(...) con parecer de entrambos sacó la bolsa del sacristán y dijo:...»* (Cervantes 1980:88) Parece evidente del mismo modo, una leve supremacía en cuanto a la riqueza del léxico y el nivel cultural de este personaje con respecto a los

demás miembros del grupo, como lo demuestra la cita expuesta con anterioridad, en la que Monipodio pide a Rinconete que lea; el propio Miguel de Cervantes explica esta característica, y expone las razones que justifican su superior conocimiento del instrumento lingüístico: «*era Rinconete, aunque muchacho, de muy buen entendimiento, y tenía un buen natural; y como había andado con su padre en el ejercicio de las bulas, sabía algo de buen lenguaje...*» (Cervantes 1980:104) Muestra seguridad al hablar de su trabajo, considerándose a sí mismo como perfectamente apto para el oficio que desempeña, «*así puedo yo ser maestro en la ciencia villanesca*» enorgulleciéndose de él, y considerándolo más una virtud que una desgracia o un mal hábito, que haya de arrastrar durante toda la vida. Rincón pregunta: «*¿Es vuesa merced, por ventura, ladrón?*» la expresión «*por ventura*», realza toda la admiración que este protagonista siente por los que ejercen el robo y el pillaje.

Idéntico orgullo y vanagloria por el oficio desempeñado, se refleja en J. Dawkins, y al igual que Rincón, Dawkins está realmente satisfecho con su modo de ganarse la vida, le avergonzaría ser otra cosa que no fuera ladrón: «*I am; replied the Dodger. I'd scorn to be anything else*», su inteligencia vivaz y despierta y sus rápidas y oportunas intervenciones, son rasgos que avalan su paralelismo con Rincón, aunque aporta una mayor osadía y descaro, que probablemente motivarán su distinto final, mientras Rincón y su compañero se proponen terminar con el tipo de vida depravada que llevan, Dawkins será encarcelado y posiblemente ahorcado.

En cuanto a Cortado y Bates, debemos decir que son muy similares en la relación con sus compañeros. Siempre van, en cierto modo, detrás de ellos y tanto uno como otro se dejan aconsejar por sus «*parteners*» quienes suelen hacerles sombra la mayoría de las veces.

Si pasamos a comentar la actividad laboral, observamos que nuevamente aparecen analogías, tanto en el material robado, como en la estructura de los trabajos que unos y otros realizan. En los hurtos de ambos clanes, además del dinero en metálico se incluye ropa, pañuelos, relojes y libros, y en la sucesión de los pillajes realizados se hace evidente una especie de «*climax*». Así en las dos novelas se empieza con pequeños trabajos, para aumentar progresivamente la cuantía. En la primera referencia a los robos de *Oliver Twist*, el material hurtado consiste en carteras, libros y pañuelos robados por the Dodger, y Bates, pero al final se prepara un «*gran golpe*» con el propósito de sustraer una valiosa vajilla, aunque el trabajo resulta infructuoso: «*Now, my dear, about that crib at Chertsey; when is to be done, bill, eh? When is to be done?*

Such plate, my dear, such plate!...» (Dickens 1983:188) De manera similar transcurren los robos y engaños en *Rinconete y Cortadillo*; paulatinamente, van aumentando su valor. Tenemos un primer trabajo del que los muchachos consiguen doce reales y veinte y dos maravedís, más tarde, uno de los pícaros consiguió una ganancia más sustanciosa. La cuantía del robo se incrementa a medida que va avanzando la obra: «...y sutilmente le sacó, dos camisas buenas, un reloj de sol y un librito de memorias,...» (Cervantes 1980:75), todos estos artículos son transformados posteriormente en una considerable cantidad de dinero, y por último efectúan un robo superior a los anteriores, pero como en el caso de la novela dickensiana, tampoco conseguirán los pícaros quedarse con el dinero hurtado, puesto que a través de un alguacil, amigo del grupo, le será devuelto a su dueño: «y la bolsa se ha de llevar el alguacil, que es un sacristán pariente suyo...» (Cervantes 1980:88)

Para concluir este primer apartado comentaremos que los dos autores dejan patente, ya desde el comienzo, en qué pueden acabar sus personajes, y de igual modo, hacen que el arrepentimiento aflore en alguno de ellos al final de las obras. Este propósito de enmienda ocurre de idéntica forma en una y otra novela. Aunque sean únicamente tres las personas con pensamiento de enmienda, creemos interesante mencionar este punto, por aparecer en ambas novelas, como una conclusión y en cierto sentido como prueba del didactismo existente en los respectivos autores. Sabemos que en aquella época, el final de la mayoría de los criminales de la sociedad inglesa, era la horca, y en España este tipo de delincuentes eran enviados a las galeras, donde trabajaban como esclavos hasta el fin de sus días. No es extraño pues, que en el transcurso de las narraciones, se nos deje entrever lo que puede ser el final de los componentes del grupo, mediante las distintas alusiones a la horca y a las galeras. Fagín ensalza las ventajas de la pena capital, sin pensar que un día puede llegarle a él la hora de disfrutarla, «*What a fine thing capital punishment is! Dead men never repent; dead men never bring awkward stories to light. Ah, it's a fine thing for the trade! Five of 'em strung up in a row, and none left to play booty, or turn white-livered!*» (Dickens 1983:107) *Rinconete y Cortadillo*, nada más llegar a Sevilla, ven los temidos barcos por las gentes de su oficio, ellos al contrario que Fagín, se dan cuenta de que existe la posibilidad de acabar algún día en ellos, «...y había en él seis galeras, cuya vista les hizo suspirar, y aun temer el día que sus culpas los habían de traer a morar en ellas de por vida» (Cervantes 1980:76)

2. *El ambiente del grupo*. Aquí intentamos explicar las analogías referentes al ambiente que envuelve a los grupos de pillastres, repasando el entorno, las edades, el recibimiento e inmersión en el mundo del hampa, y los vicios.

En ninguno de los muchachos del clan Fagín se menciona la existencia de padres que pudieran ocuparse de ellos. Todos parecen ser **huérfanos** o hijastros, y así sucede en *Rinconete y Cortadillo*, si bien es necesario advertir, que la existencia de lazos familiares en esta última, no se echa tanto a faltar, excepto en los propios Rincón y Cortado, por ser adultos y no niños, la mayoría de los personajes cervantinos, y en consecuencia, menos necesitados del amparo familiar. Sin embargo, en *Oliver Twist*, son principalmente niños o adolescentes, de edad no superior a los dieciocho años, los que configuran el grupo, y a pesar de la existencia de personajes de más edad, el predominio de niños en esta novela, recalca el tema central presente en la obra: la explotación del niño. La intención de denuncia social por parte de Dickens, es una de las más primordiales características del autor manifiesta en *Oliver Twist* y en otras de sus novelas. Refiriéndose concretamente a *Oliver Twist*, Hobsbaum dice que «*The novel is, very topically, an attack both upon Malthus's principles of rationalizing population control and on the Poor Laws of 1834*» (Hobsbaum 1981:38) La preocupación por el aspecto social viene determinada por la diferencia cronológica, Por supuesto debemos tener en cuenta que «*En los novelistas el asunto social no falta, pero de la misma manera que sería anacrónico hablar de novela psicológica en el siglo XVII o de novela de tesis, también lo sería hablar no ya de novela social, sino de novela con preocupación social, la cual no se produce hasta el siglo XVIII y especialmente en el siglo XIX...*» (Casalduero 1969:107) De este modo, parece obvio que Miguel de Cervantes no va a mostrar ese interés por la denuncia social que se hace más patente en el autor inglés, y que será, como comentábamos líneas antes, uno de los ejes fundamentales en la mayoría de las novelas dickensianas. En *Rinconete y Cortadillo*, el asunto social queda relegado al interés didáctico. «*Cervantes sostiene que las Novelas tienen una virtud positiva, que consiste en ser, como promete el título, activamente ejemplares*» (Riley 1981:167) Así pues, nos encontramos ante unos personajes de edad diversa, con un desarraigo total, que van a ser instrumentalizados en algunos casos.

La **captación** de los mismos en el mundo del hampa se produce de forma análoga en las dos novelas: no son los personajes llegados a la ciudad los que encuentran al grupo, son más bien ellos los encontrados. Rinconete y Cortadillo, se ven sorprendidos por un componente de la pandilla de Monipodio, llamado Ganchuelo (nótese las

connotaciones semánticas del nombre, rasgo éste general en todos los personajes del grupo de Monipodio), y son conducidos hasta él mismo. Noah y Charlotte, son descubiertos por Fagin en una posada, nada más llegar a Londres, y rápidamente entran a formar parte del grupo. El propio Oliver, a pesar de no ser considerado como un miembro activo en el clan de Fagin, es encontrado por J. Dawkins justo antes de llegar a la gran urbe de Londres. La introducción de los nuevos personajes dentro de los dos clanes se realiza de una manera rápida y sin trabas.

El consumo de **alcohol** por parte de los *cofrades* es otro de los puntos coincidentes en las narraciones, «*Spirits were produced, in consequence of one of the young ladies complaining of a coldness in her inside*» (Dickens 1983:111) Nos damos cuenta de que los personajes femeninos beben alcohol, y lo hacen de modo habitual pero no sin ciertas excusas para justificar el hecho por parte de las mujeres, que lógicamente no tenían la permisibilidad social en determinado tipo de acciones frecuentadas por los hombres. Así la excusa en la novela inglesa es «*in consequence of one of the young ladies complaining of a coldness in her inside*». Curiosamente Cervantes también pone una excusa ante este mismo acto, y más curiosamente aún, la justificación utilizada es muy similar: «*y porque se me hace tarde dadme un traguillo, si teneis, para consolar este estómago, que tan desmayado anda de contin*» (Cervantes 1980:90)

Además de beber alcohol, los muchachos, foráneos y españoles poseen otra característica. En los momentos de ocio, y también como un recurso más de la profesión, los chicos **juegan a las cartas** con gran conocimiento de tretas, e intentando ganar siempre, sin importarles lo más mínimo acudir a la trampa o al engaño. Esta es otra de las peculiaridades del pícaro: «*El juego de naipes con ventaja es uno de los fraudes más socorridos del pícaro malicioso. En todas las muestras del género puede apreciarse también reiteradamente esta ocupación*» (Manrique de Aragón 1977: 192) La primera intervención de Rinconete y Cortadillo, es el engaño con los naipes que se le hace a un arriero: «*y luego se pusieron los dos a jugar a las veintiuna con los ya referidos naipes limpios de polvo y paja...*» (Cervantes 1980: 74)

En *Oliver Twist*, J. Dawkins parece tener una gran habilidad con las cartas, ganando siempre todos los juegos: «*I never see such a feller as you, Jack; you win everything. Even when we've good cards, Charley and I can't make nothing of 'em.*» (Dickens 1983:230)

Dentro del ambiente al que nos estamos refiriendo, es necesario mencionar otro elemento similar que aparece en las novelas: **el soborno**. Como Monipodio bien

explica, el «respetable» alguacil, pasa por alto muchos de los delitos cometidos por los ladrones. «*Más disimula este buen alguacil en un día que nosotros le podemos ni solemos dar en ciento*» (Cervantes 1980:88) En *Oliver Twist*, existe un intento de soborno a los criados de la casa donde van a robar : «*Do you mean to tell me, Bill, said the Jew: softening as the other grew heated: that neither of the two men in the house can be got over?*» (Dickens 1983:188-89)

3. El emplazamiento en el que las novelas se sitúan presenta de nuevo claros puntos de conexión. Desde el inicio de las dos obras, tanto la de Dickens como la de Cervantes, se nos ha situado en el lugar donde se van a desarrollar las peripecias de los personajes, y así hemos entrado en dos ciudades, famosas en la época, por la influencia de ladrones, pillos, estafadores e incluso asesinos; dos **ciudades representativas del hampa**, una en España, Sevilla, y otra en Inglaterra, Londres. Vemos que los personajes han sido colocados en ciudades grandes, con un índice elevado de población, con gran actividad mercantil, y en consecuencia, muy propicias para el desarrollo de actividades al margen de la ley. No se nos da una descripción de las ciudades en sí, simplemente se nos introduce en ellas de una manera rápida, mencionando unas cuantas calles en el caso de Londres: «*They crossed from the Angel into St. John's Road; struck down the small street which terminates at Sadler's Wells Theatre; through Exmouth Street and Coppice Row; down the little court by the side of the workhouse;...*» (Dickens 1983:102), aunque el autor nos menciona las calles con gran escrupulosidad, sin embargo no es más que una descripción un tanto superficial y con una rapidez que apenas nos deja recordar el nombre de una o dos calles; pero nos hace entrever una especie de sinuosas callejuelas y pasadizos que nos sugieren, como dice Schwarzbach, un complicado laberinto : «*Reading the paragraph is like entering a maze, which is precisely what Oliver has done. This is the labyrinth of London*» (Schwarzbach 1979: 46) En Sevilla se nos introduce con la presentación de algún que otro edificio, como puede ser la iglesia: «*Hecho esto se fueron a ver la ciudad, y admiróles la grandeza y suntuosidad de su mayor iglesia, el gran concurso de gente del río, porque era tiempo de cargazón de flota...*» (Cervantes 1980: 76)

La convivencia se lleva a cabo en la casa de los jefes de grupo, y de nuevo aquí aparece una similitud en ambos lugares de encuentro: las casas de los dos clanes son de una **apariencia inhóspita**, llegando a ser deplorable en la novela dickensiana: «*The walls and ceiling of the room were perfectly black with age and dirt*» (Dickens 1983: 105) Las distintas estancias del escondrijo de Fagin parecen tener el mismo aspecto, el abandono y la suciedad convierten la guarida en un lugar inmundo: «*Spiders had*

built their webs in the angles of the walls and ceiling; and sometimes, when Oliver walked softly into a room the mice would scamper across the floor, and run back terrified to their holes» (Dickens 1983:178-9) La descripción de la casa de Monipodio también deja bastante que desear, aunque tiene una característica que no aparece en el alojamiento inglés: la limpieza, patentándose así un evidente contraste manifiesto en toda la novela: «*Lo limpio del pequeño patiecito está en disparidad con la «muy mala apariencia de la casa»* (Febres 1972:105) Evidentemente una casa limpia contrasta con la mala apariencia; el uso de los adjetivos «limpia» y «mala apariencia» se contraponen haciéndonos tener una idea un tanto confusa e imprecisa del verdadero aspecto de la vivienda: «*Y adelantándose un poco el mozo, entró en una casa no muy buena, sino de muy mala apariencia y los dos se quedaron esperando a la puerta. El salió luego y los llamó y ellos entraron, y su guía les mandó esperar en un pequeño patio ladrillado, que de puro limpio y aljimiado parecía que vertía carmín de lo más fino»* (Cervantes 1980:82) En cualquier caso, ninguno de los dos alojamientos, ni el inglés ni el español, parecen ser lugares muy habitables; su deficiente aspecto nos da noticia exacta del tipo de personas que alojan y su muy baja extracción social.

Conclusiones

A la vista de estos renglones nos atrevemos a decir que la idea que defendíamos al comienzo, sobre el influjo cervantino en *OliverTwist*, está más que justificada, a pesar de no haber entrado en el campo de los recursos estilísticos para evitar el desbordamiento (hemos decidido dejarlo para un posterior trabajo) Pero no hemos querido simplemente anotar las similitudes y divergencias en la actuación de los personajes, nuestro trabajo no conseguiría todos sus objetivos si no recalcásemos las influencias culturales que la novela española aporta al autor inglés y que sirven de base para su *clan*, como puede ser la visión del pícaro español y todo el ambiente que rodea al mundo de la picaresca.

Referencias bibliográficas

- Alborg, J. L. 1979. *Historia de la Literatura Española*, I. Madrid: Gredos.
Bataillon, M. 1982. *Pícaros y Picaresca*. Madrid: Taurus.
Casalduero, J. 1969. *Sentido y forma de las «Novelas ejemplares»*. Madrid: Gredos.
Cervantes Saavedra, M. 1980. *Rinconete y Cortadillo*. Madrid: Espasa-Calpe.

1980. *La Gitanilla*. Madrid: Espasa-Calpe.
1982. *Don Quijote de la Mancha*. Barcelona: Orbis.
- Dickens, C. 1983. *Oliver Twist*. Penguin Books.
1975. *The Posthumous Papers of the Pickwick Club*. Penguin Books.
- Eldredge, Patricia R. 1981. «The Lost Self of Esther Summerson: A Horneyan Interpretation of Bleak House». *The Literary Review*, Vol. 24, nº 2, Winter.
- Febres, E. J. 1972. «Rinconete y Cortadillo: Estructura y otros valores estéticos». *Anales Cervantinos*, XI.
- Forster, E. M. 1978. *Aspects of the Novel*, Penguin Books, 1978.
- Gale, Steven H. 1973. «Cervantes' Influence on Dickens, with comparative emphasis on Don Quijote and Pickwick Papers». *Anales Cervantinos*, XII. Madrid.
- Hobsbaum, P. 1977. *A Reader's Guide to Charles Dickens*. Londres: Hudson.
- Johnson, E. 1979. *Charles Dickens. His Tragedy and Triumph*. Penguin.
- Lázaro Carreter, F. 1981. *Diccionario de términos filológicos*. Madrid: Gredos.
- Manrique de Aragón, J. 1977. *Peligrosidad social y picaresca*. Barcelona: Aubi.
- Palomo, M. del P. 1976. *La Literatura clásica española*. Barcelona: Planeta.
- Parker, A. 1975. *Los Pícaros en la Literatura*. Madrid: Gredos.
- Price, M. (ed.) 1967. *Dickens. A Collection of Critical Essays*. Englewood Cliffs, W. J.: Prentice-Hall.
- Riley, E. 1981. *Teoría de la novela en Cervantes*. Madrid: Taurus.
- Ruiz P, J. 1964. *Literatura Española y Universal*. Madrid: Gredos.
- Sanders, A. 1982. *Charles Dickens: Resurrectionist*. New York: St Martin's Press.
- Schwarzbach, F. S. 1979. *Dickens and the City*. Atholone P.
- Slater, M. 1983. *Dickens and Women*. Standford: Standford University Press.
- Watt, I. 1979. *The Rise of the Novel*. Penguin Books.

Lesson planning: Towards purposeful learning and effective teaching

Jane Jones

King's College, University of London

Abstract

My aim is to show that lesson planning is a key feature of effective teaching in that it is evidence of much deeper, reflective activity. This reflection focuses upon issues fundamental to all teaching which includes the aims, the delivery, the learning processes involved and evaluation mechanisms. I take many, but not all, of the important questions and interrogate them, with exemplification and justification.

I conclude that lesson planning is a creative process which provides a framework for purposeful learning.

Introduction

Lesson planning ought not to be the special responsibility of trainee teachers but, rather, a hallmark of the professionalism of all teachers. Lesson planning is at the very essence of reflexivity concerning the fundamental questions of what the teacher intends that the pupils should learn and how this is to be achieved. Experienced teachers sometimes claim that they do not plan lessons; what they probably mean is that they do not write their plans down but rather draw on their mental computerised bank of lesson units, a store of wisdom held in the memory on account of familiarity and regular usage.

There are pragmatic considerations too. School learning time is precious and all too short, the time allocated for modern foreign language learning not always generous.

It is important, therefore, to make the most productive use of that time with reference, in particular, to questions of the identification of appropriate linguistic objectives and linguistic sequencing. This will involve issues of short, medium and long-term planning as the teacher locates the present learning needs within a greater framework of linguistic progression.

Linguistic objectives, sequencing and progression

The proliferation of competency-based models, tightly defined performance criteria and the definition of objectives, has undoubtedly been useful in developing the concept of learning progression in particular. Indeed, it is high impossible to decide whether progression in learning has taken place unless we are clear about the stages of learning and about how performance may be expected to indicate that a change in learning in general and in linguistic knowledge in particular has taken place. This is all part and parcel of the modern notions of accountability and evidence-based learning, with clear performance indicators which can be made available for scrutiny and comparison. However modern linguists have also reacted against the overkill of what Schön (1983) calls *technical rationality*, with its mechanistic overtones and generally constraining applied science approach. In professional terms, Schön urges that teachers «*develop an epistemology of practice which places technical problem solving within a broader context of reflective inquiry*» (Ibid:69) This parallels the view of language, which, whilst basically a rule-governed activity, is essentially creative and can accommodate a wide range of idiosyncratic, unpredictable and innovative language combinations.

Nonetheless, the concern is to determine what might constitute the core learning of each lesson unit, the baseline which all must attain although some learners it is hoped, will exceed that expectation. The core learning will be described principally in linguistic terms, specifying the exact items of lexis and syntax. Working within a spiralling model of language learning, the teacher will need to consider what needs to be pre-taught or revised, and to consider the ensuing items of follow-up lessons, so that these will form a learning continuum of reinforcement, combining the known with the unknown, to allow new and expanded use of language. Thus, for example, the *passé composé* in French using, as it does, the auxiliary verbs *avoir* and *être*, presumes that the learners will already have met these auxiliaries so that the learning focus can be on the composite nature of the tense as a whole, its past participles and any

necessary agreement. Once this tense has been practised sufficiently, at a later stage, the conditional perfect can be modelled on it, learners perhaps able to use it by analogy without any formal instruction. At a much simpler level, it will be evident that adjectival agreements will be random and meaningless unless the pupils are aware of the gender distinctions of nouns. Those teachers who would delay or even pretend to dismiss such basic grammatical structures for school learners do them a great disservice and simply compound the problems.

Other decisions relating to the core learning will consider the number of examples, the appropriateness of the selected items and the accuracy of the language. There is no shame in language teachers needing to check the up-to-datedness of language, the accuracy of examples (my survey of some English textbooks for young learners has found much curious, stilted and ungrammatical English in some of the books) and the pronunciation of items; quite the reverse as teachers should feel confident and professional in their concern to provide the best language models possible. Reference to native speakers, more competent and/or more experienced practitioners and reference material is part of a language teacher's continuing professional development. It is an exercise which teachers should see as enriching and linguistically enabling, an integral part of a teacher's personal progressive learning curve, complementing the progression of the learners.

Teaching approach

This term I intend as a broad, embracing concept which includes matters of pedagogy, methodology and the whole framework of how the content is parcelled up and delivered. As with the definition of learning objectives, there is a multitude of questions to address which will inform the choice of teaching approach. Whilst a teacher is likely to have a particular teaching persona reflecting certain personality traits as well as methodological preferences, each class or teaching group has a particular group personality as a result of its range of ability and particular cluster of personalities. This leads us to vary our approach accordingly, perhaps more formal with one group, more grammar-focused with another, informal with yet another, simplified and basic with another. In other words, we apply the construct of differentiation to our approach, our definition of learning outcomes and our expectations. This is entirely as it should be, sensitive to and recognising the diversity

of learners and their needs. It will involve organisational and management issues to ensure that the best conditions for learning are in place.

In practical terms, an early consideration will be the question of how to introduce the learning objectives to pupils. This is a crucial point in the learning process and the introduction needs careful scripting. The teacher will need to decide whether to give an overview of the whole lesson and the expectations of the learners, or alternatively, whether to launch in immediately with exposure to the language items to immerse the learners in the subject matter, requiring the pupils to use their powers of deduction. Marland, (1993:129) author and headteacher, suggests that we should *sign-post* a lesson: «Pupils ... need to know where the lesson is going, how much of the time they will have in which to choose their own activities, ... or what proportion of the period will be devoted to full-class questions-and-answer in a language lesson. For too many pupils, most lessons are a more or less exciting mystery tour, in which they never know how long they are going to be at one activity before they are set down or whipped off for another. The teacher needs to establish *signposts* in a lesson»¹.

A further key factor, especially with new learning, is the *memorability* factor, involving a presentation procedure which will have an impact on the learners and create a strong association with the new items. Amongst the mundane, routine lessons which we, as teachers, deliver as a matter of course, these special lessons represent our *star* performances, in which we invest a bit more time and energy than usual. They are markers of especially important learning stages.

A further consideration is that of deciding the extent to which either the target language or mother tongue is used. This has become a futile and tiresome debate amongst language teachers, although there are signs that the argumentative tension is lessening as teachers accept that, of course, it is desirable to use as much target language as possible but that there are occasions when a little judicious use of the mother tongue is not only necessary but perhaps also helpful to learners. An example of this concerns grammatical structures where a simple explanation in the mother tongue following intensive exposure and practice in the target language, will clarify and de-mystify learning for the pupil. This is an important point since it is reasonable to assume that some learners within any group may not have understood or will have made erroneous assumptions. Research on the use of audio-visual methodology shows that pupils interpret visuals in a variety of ways and can even parrot associated

¹ Marland, M. 1993. *The Craft of the Classroom*. Heinemann. Oxford.

language utterances without understanding what they are saying. Let me illustrate this point with an anecdote.

The picture in a course book, widely used in Britain in the 70's and early 80's, shows a little girl with a shopping basket, an *equals* sign (=), a town in the distance and a tortoise! When I asked the pupils what they thought they were saying based on their interpretation of the visual image and what they heard, they assumed the girl was going shopping to buy a pet tortoise or had a pet tortoise and was thinking about it as she walked to town. In fact, the phrase which the pupils were repeating in association with the picture was «elle ne marche pas vite» (she is not walking quickly)! For English pupils learning French, this is a phrase which belies even intelligent guesswork, especially since this was the first introduction to a negative. This is an extreme example but a memorable one and always a good example with which to alert trainee teachers to the problems of visuals and to the possibility of erroneous learning which may ensue.

Difficulties in learning and error-making

It is a new requirement, and an entirely welcome one, for trainee teachers in England and Wales to show an awareness of and the ability to predict probable areas of difficulty and to be able to develop strategies to both pre-empt or cope with error once made. Experienced language teachers will be aware of the errors learners regularly make and, perhaps, a sharper focus on a consideration as to why this should be so would be beneficial to both teacher and learner.

In metalinguistic terms, Richards (in Schumann and Stenson²) refers to Selinker's description of characteristics of what he called interlanguage and five processes which he identifies as central to second language learning. These I find particularly apposite to the consideration of the learners' errors. These five processes are: *language transfer* whereby erroneous transfer is attributed to interference, *transfer of training* where errors derive from the teaching method employed, *strategies of learning*, *strategies of communication* and the *re-organisation of linguistic materials* otherwise known as over-generalisation in the case of incorrect re-organisation. Experienced language teachers will be sensitive to such processes and will have experience of pupils

² Richards, J. «Error Analysis and Second Language Strategies», in J. Schumann and N. Stenson (eds.) 1974. *New Frontiers in Second Language Learning*. Mass: Newbury House.

engaging in correct and appropriate transfer as well. All of these processes have resonance in the present widespread acceptance and understanding of communicative methodology. Learners also make mistakes due to factors such as memory, length of utterance or plain fatigue. Whatever the possible derivation, reflection upon likely difficulties in teachers' planning will make the teacher alert to the possibility and ready with both combative and constructive strategies which will aid the learners to make successful deductions and analogies. Attention to the selection of teaching materials to be used and learning activities in which learners will be engaged is a concomitant of such a focus.

The learning focus

Whilst learning activities mirror to an extent the choice of teaching approach, there is again a wide range of choices to be made concerning the most productive and appropriate range of activities. The language teacher would probably relate the activities to the skill areas and decide, for example, whether an equal balance of skills was appropriate or whether an oral only approach would be the best, or perhaps intensive listening, quiet reading and writing or, indeed, any combination of these. Furthermore, skill-based activities could be organised slightly differently, for example, on a carousel basis with different groups engaged in different skill activities, rotating when instructed to do so by the teacher. The sequencing of activities is important to ensure that the learners have had sufficient teacher input to enable them to practise themselves.

The predilection for pair and group work is all very well but it requires a considerable amount of organisation. The composition of groups will need to be pre-planned so as to ensure the minimum of disruption, and a socio-metric mix which enables learners, either of differing abilities or in homogeneous groups, to work together. The task of the group needs very careful definition so that group members understand what they have to do. It is useful to appoint a group leader who can be relied upon to have a co-ordinating role; it is in this case essential that the group leader fully understands the task in hand, perhaps be given special instructions and cue cards. It is depressing to witness so-called group work degenerate into general gossip in the mother tongue because of a lack of structure and direction. All too frequently, question-formats have been insufficiently rehearsed, the teacher concentrating all too readily on responses at the expense of the necessary stimulus questions. Subsequently,

the group work which presumably is designed to engage pupils in interactive language activity is disabled by an inability to function in a key dimension.

Skills, teacher input, group work, all of these need a carefully apportioned amount of time, the teacher pre-planning the activities yet showing flexibility as learning progress is evaluated during the lesson, amendments and adjustments being made as necessary, decisions taken about deferment or speeding up if an activity is proceeding faster than anticipated. Such informed decisions can only be made on the basis of an overall plan so that parts of the lesson procedural jigsaw can be moved around. Trainee teachers invariably mistime activities but practice in timing and a careful recording of the timing of activities are useful learning mechanisms. Once the end of lesson bell has sounded, however this is indicated, pupils switch off and nothing can turn this tide. The ending of the lesson merits as much careful planning as the beginning, with time left to review the lesson, for homework to be discussed and for an orderly wind-down and 'cool-down' of the pupils. Yet another depressing vision is of the teacher having to shout above a sea of noise and movement when, technically, the lesson has ended but, unfortunately, the teacher has not yet completed what was intended. Kyriacou (1986:57) stresses the need «to debrief the pupils about the nature of the learning which should have been accomplished» and not ... «to assume that most learning is self-evident in its purpose and nature». Furthermore, «This ...can be extended to the explicit consideration of how a particular lesson may relate to previous and future lessons or indeed activities in other subjects, in order to create a greater sense of coherence for a course as a whole and to foster greater transfer of learning» (Ibid:58)

Teaching materials and resources

I come now to a consideration of teaching materials which the teacher will select to resource a lesson plan and the chosen activities. I would lay great stress on the teacher's role in selecting and rejecting materials even when one is obliged to follow a textbook. This can and should be done selectively, rejecting inappropriate or dull sections for example, supplementing the course with creations of one's own or alternative sets of available materials. Following a course book slavishly is tedious for both teachers and the learners, ascribing to the course book a sense of overimportance which is not merited. The teacher should confidently dictate the pace and decide the linguistic sequencing of the programme of study and resource it appropriately.

Some materials are better than others but all materials need careful scrutiny for language content, iconographic representation, social and cultural information and inference and for the identification of deficiencies which will need to be attended to.

New teachers in particular and those who have no fixed subject teaching base also need the appropriate stationery, visual aids, and in a multi-media subject technology, equipment which is readily functioning. It is not unknown for *travelling* or *commuting* teachers to need a suitcase for the paraphernalia of present day modern foreign language teaching. I would postulate that one reason why the technological revolution has been slower to penetrate language classrooms than in other subjects is because of the unreliability of equipment and the time needed to set things up. I have long argued that languages should be reclassified within the technological sphere since good audio-visual equipment is crucial to language teaching, computer applications and software increasingly useful and enticing, soon to become indispensable. This would provide the language teacher with an entitlement to technical support, hitherto reserved for science subjects. This remains a pipedream for the moment and, for the time being, resourcefulness and a measure of technical expertise will be the responsibility of the language teacher.

Assessment of learning

Gone are the days when assessment or testing had a purely summative function and was restricted to pencil-and-paper type tests. Assessment is now embraced as a function of teaching and learning and is entirely integral to these processes. Assessment is, as such, an integral part of the planning cycle. Whilst summative assessment in the shape of end of unit/term/year tests remain in place, formative assessment has evolved as an important mechanism of evaluation; of course materials, of teacher performance and of learning outcome, providing a constant qualitative and quantitative supply of data and feedback to all relevant and interested parties. The data can be used to identify weaknesses as well as highlight strengths and successes, important reflective activity which can help teachers to plan for improvement. Where learners are given feedback, and it is desirable that this should be so, they can also reflect upon their learning, employing ipsative assessment strategies such as grade comparison and target-setting, monitoring their own progress and taking some responsibility for their learning.

Devising tests or using the tests available commercially is relatively straightforward although these need the same critical attention which, I argued earlier, should be given to textbook material. Formative assessment derives from the lesson activities and materials themselves, with varying degrees of formality. At the informal end of the spectrum, there are occasions when the teacher evaluates oral responses to questions, and when the teacher is automatically registering and evaluating the quality of response, its linguistic accuracy and complexity, pronunciation and intonation. Most commonly, and more formally, the teacher looks at pieces of written work because it is practically the easiest and most obvious evidence to evaluate. But, in communicative methodology which places a premium on oral and aural skills, due assessment must be made of performance in these skills, during lesson time, on the spot, whilst the performance is taking place; grades, marks, or comments noted down. New teachers in particular find this very hard to do which is understandable for, at the same time, they have to grapple with the techniques of teaching and often, class management problems too. This is why lesson and indeed unit planning should automatically include assessment, identifying those parts of the lesson which will be utilised for formative assessment purposes so that teaching, assessment and learning are seen and planned as complementary activities.

Concluding Remarks

Lesson planning is too often dismissed as a chore, even an irrelevance for which busy teachers have little time. What I have tried to argue is that lesson planning is but the surface evidence of a reflective process which is fundamental to effective teaching and subsequently productive learning. It constitutes a cycle which looks backwards as well as forwards when planning the present to provide a continuum of coherence and continuity.

Planning requires that attention be given to a range of important questions, from philosophical questions concerning the nature of desirable and worthwhile learning outcomes, through the practicalities of implementation to evaluative judgements about effectiveness and quality. Whilst most teachers undertake planning individually, it is an activity which can be enjoyed and exploited collaboratively, sharing ideas with colleagues, taking on board cross-curricular opportunities and links with whole-school language policies, locating the foreign language within a greater learning and linguistic whole. All of these dimensions can be knitted together in a planning matrix indicating

a rich web of inter-related teaching, learning and resource opportunities. Planning, above all, dispenses with the unsatisfactory nature of random and haphazard unplanned activity which *chunks* learning inconsecutively and incoherently.

Planning underpins purposeful learning and effective teaching and frees the teacher to concentrate on quality delivery and engagement with the learners.

La canción comprometida en el aula de inglés

Pedro Leal Cruz
Universidad de La Laguna

1. Introducción

El principal objetivo de este artículo es presentar una selección de canciones muy conocidas con marcada carga de contenido e indicar formas de explotarlas en la clase de inglés. Conviene saber que al mercado salen grandes cantidades de canciones llamadas *pop* o comerciales; algunas se hacen muy populares, incluso clásicas dentro del género; ahora bien no podemos decir que aparecen muchas canciones comprometidas con alguna causa, bien política, bien social. Hemos recopilado una serie de ellas de los últimos cuarenta años (algunas muy conocidas) que van a formar el corpus de este pequeño artículo.

Conviene decir que debido al carácter limitado del artículo no damos las letras de las canciones en su totalidad, ahora bien damos cantantes, autores, títulos y fechas de primera aparición en el mercado con el fin de que el lector interesado pueda tener un acceso rápido y fácil a las mismas. Debido a la popularidad de la mayoría de ellas esperamos que el lector motivado no tenga ningún problema.

2. El uso de la canción como recurso didáctico

Huelga decir que alrededor de nosotros tenemos un material muy valioso para la enseñanza del inglés sobre todo a niños y adolescentes. A veces tontamente lo despreciamos, bien porque no nos damos cuenta de que, aunque ya no seamos niños o adolescentes, nuestras clases van dirigidas a personas que sí lo son, bien porque

pasamos olímpicamente de la canción como recurso didáctico. Existe un factor psicológico importante y es que el adolescente por lo general es amante de la canción comercial.

Oímos canciones continuamente bien por la radio bien por televisión; a veces sin desearlo: en un supermercado, en un bar, en la playa, incluso cuando vamos por la calle. Normalmente son las canciones más conocidas en ese momento y que no tienen que ser obligatoriamente las recién salidas al mercado. A veces presenciamos como una canción que fue un éxito hace diez, quince o veinte años o más, vuelve a aparecer en las listas de éxitos, bien en versión original, bien en actualizada (no siempre esta versión es mejor que la primera)

Por otra parte sucede que la mayoría de las canciones que aparecen están en inglés, la lengua que enseñamos. Nuestros alumnos conocen el ritmo de la canción, y muchas veces incluso la tararean pero no lo hacen correctamente por la sencilla razón de que desconocen la letra de la misma. A veces se limitan a tatarrear el título que aparece en la cubierta del disco, compacto o cassette y continúan con un canturreo incomprensible por el hecho de que (repito) no conocen la letra de la misma. Es decir vemos en nuestros alumnos (en los adolescentes, en general) una tendencia y una inclinación natural hacia la canción. Inclinación que podría aumentar si vieran una actitud positiva por nuestra parte hacia la música moderna. Además, yo me pregunto, si es una inclinación natural que se produce en la mayoría de los adolescentes, ¿por qué no explotarla? Conviene decir que si lo vamos a hacer de una manera negativa, convendría mejor no hacerlo. Debemos procurar que el uso de la canción en la clase sea una actividad creativa y sobre todo divertida: que el alumno se divierta mientras aprenda.

La gran ventaja de la canción radica en el hecho de que puede ser recordada con gran facilidad, sin duda mucho más que un poema y muchísimo más que cualquier otro texto. El alumno, a diferencia de un texto, difícilmente podría olvidar una canción que voluntariamente ha aprendido en clase o en casa ante un equipo musical o un televisor. A título de ejemplo conviene saber que aún podemos cantar canciones, infantiles o no, que aprendimos cuando éramos niños. Debo confesar aquí que aprendí canciones en inglés (incluso de memoria) y que no sólo me enseñaron a pronunciar mejor la lengua sino a entrenarme en algunas estructuras gramaticales y a retener y familiarizarme con léxico, hoy corriente pero en aquella época desconocido. No me arrepiento en modo alguno de haber memorizado canciones.

La canción moderna generalmente consta de dos partes: el estribillo (que se repite una y otra vez a lo largo de la canción) y el resto. El estribillo es la parte más memorable de la canción no sólo porque se repite indefinidamente en la misma, sino porque es la parte más *pegadiza* y por ello la que se retiene con mayor facilidad. Debemos por ello prestarle mucha atención, incluso a veces ignorando el resto de la canción. A menudo vemos que realmente la parte que interesa es el estribillo.

3. ¿Toda canción es útil como recurso didáctico?

Todos hemos visto libros con canciones creadas con el único objetivo de enseñar/aprender inglés. Estas están seleccionadas con todo cuidado y exquisitamente compuestas para su uso en clase. La mayoría de ellas hacen referencia a estructuras gramaticales sobre las que se quiere hacer hincapié. Estas canciones sin lugar a dudas no deben desaprovecharse pues con ellas bien utilizadas en clase se pueden alcanzar resultados excelentes.

Hay un inconveniente: el alumno no conoce la canción y muchas veces ésta no entra en los parámetros que él baraja para considerarla *chachi*, y el resultado suele ser desastroso: el profesor ve que el alumno no sólo se aburre sino que se desmotiva. En este caso creo que lo mejor que podemos hacer es cambiar de táctica o no utilizar la canción como recurso didáctico. En mi experiencia como profesor que utiliza la canción en la clase me he dado cuenta que la que no gusta, no gusta a la mayoría de la clase.

Por otra parte existen canciones muy pegadizas pero no aconsejables en la clase. Suelen tener un ritmo rápido y poco cuidado gramatical y fonético. Estos elementos fónicos y estas estructuras gramaticales anormales normalmente suelen grabarse en la mente de nuestros alumnos y entrar en conflicto con los *no anormales* que se les ha enseñado. El alumno llega a estar desorientado.

Debo confesar que lo que voy a decir no lo hubiera dicho hace un par de años: El inglés no es sólo el académico. Hay un tipo que es el que habla una gran mayoría de los angloparlantes, que llamamos coloquial. No hay dos lenguas; es la misma. Por una parte un angloparlante que habla inglés académico, entiende perfectamente cuando se le habla en inglés coloquial; por otra un angloparlante que habla inglés coloquial generalmente entiende cuando se le dirige en inglés académico. Creo que debemos considerar de una vez por todas la lengua inglesa coloquial tanto británica como

americana aunque ésta permanezca en el alumno sólo como lengua pasiva (lengua que la persona conoce pero no utiliza) de una manera tanto verbal como escrita. A veces nos asombramos cuando vamos a enseñar formas coloquiales como «gonna» (*going to*), «ain't» (*isn't/ aren't/ haven't/ hasn't*) y vemos que nuestros alumnos ya las conocen. Creo que la actitud de profesor y sobre todo del alumno hacia el inglés coloquial está cambiando.

Realmente vemos la importancia del inglés coloquial cuando *tocamos* un país angloparlante. A pesar de haber estado años aprendiendo la lengua inglesa, ésta nos parece *chino* cuando cualquier empleado del aeropuerto se dirige a nosotros. En resumen, diré que mi opinión sobre la canción comercial en inglés coloquial como recurso didáctico es la siguiente: El profesor debe utilizarla por una parte acorde con el nivel y edad del alumno, por otra acorde con la *vulgaridad* de la letra de la canción, y por otra acorde con la popularidad de ésta. Una canción *muy coloquial* y poco popular en modo alguno debe utilizarse para alumnos principiantes. Ahora bien una canción relativamente coloquial pero muy popular, sí valdría como recurso didáctico para alumnos de nivel medio o avanzado. Este alumno, mayormente si está motivado en la canción, ya conoce los vulgarismos que pudieran aparecer en la misma.

4. La canción comprometida

La canción comercial, comprometida con problemas del mundo actual, no es muy corriente. Aparecen muchas canciones en lengua inglesa pero sólo algunas muy contadas hacen hincapié en los problemas que actualmente atañen principalmente a los jóvenes.

Además son contados los cantantes compositores que se dedican a estos menesteres. Todos recordamos cantantes como Joan Baez, Bob Dylan, John Lennon, Cat Stevens, etc. Las canciones comprometidas tienen una serie de características que las diferencian de las comerciales:

1. Generalmente tienen mayor texto.
2. El estribillo se repite menos y no tiene tanta importancia.
- 3- Tienen unas estructuras gramaticales y un léxico mucho más complicado.

Debemos explotar el fondo de la canción comprometida, no la forma; aunque si ambos se pudieran utilizar tanto mejor. Las canciones comprometidas que hemos recogido y que forman el corpus del artículo son las siguientes (Orden alfabético):

Titulo	Cantante	Año
<i>Another Brick in the Wall</i>	Pink Floyd	1972
<i>Bangladesh</i>	George Harrison	60s
<i>Belfast</i>	Boney M	1977
<i>Blowing in the Wind</i>	Bob Dylan	60s
<i>Born in the USA</i>	Bruce Springsteen	1984
<i>Consuela Biaz</i>	Boney M	1981
<i>Don't Worry Be Happy</i>	Bobby McFerrin	80s
<i>El Lute</i>	Boney M	1979
<i>Everybody's Talking</i>	Neil Diamond	70s
<i>Father and Son</i>	Cat Stevens	1970
<i>Fernando</i>	ABBA	1976
<i>Get up Stand up</i>	Bob Marley	70s
<i>Gimme Hope Jo'anna</i>	Eddy Grant	1988
<i>Give Peace a Chance</i>	Plastic Ono Band	1969
<i>Hurricane</i>	Bob Dylan	1975
<i>I'd Like to Teach the World to Sing</i>	The New Seekers	1972
<i>If I had a Hammer</i>	Trini Lopez	1964
<i>Imagine</i>	John Lennon	1971
<i>In the Ghetto</i>	Elvis Presley	1968
<i>Indian Reservation</i>	Don Fardon	60s
<i>My Sweet Lord</i>	George Harrison	1970
<i>19</i>	Paul Hardcastle	1985
<i>No no no</i>	The Voices of EH	1970
<i>Peace Train</i>	Cat Stevens	1971
<i>People Got to be Free</i>	The Rascals	1968
<i>Radio Gaga</i>	Queen	1985
<i>Revolution</i>	The Beatles	1968
<i>Running in the Family</i>	Level 42	1987
<i>Russians</i>	Sting	1981
<i>School is Out</i>	Alice Cooper	1972
<i>She's Leaving Home</i>	The Beatles	1967
<i>Shout</i>	Tears for Fears	1989
<i>Streets of Philadelphia</i>	Bruce Springsteen	90s
<i>The Ballad of the Green Berets</i>	Sgt Barry Sadler	1966
<i>The Fool on the Hill</i>	The Beatles	60s
<i>The Night Chicago Died</i>	Paper Lace	70s
<i>They Dance Alone (Gueca Solo)</i>	Sting	90s
<i>Video Killed the Radio Star</i>	The Buggles	1979
<i>We Are the World</i>	USA Africa	1985
<i>We don't Need another Hero</i>	Tina Turner	80s
<i>We Kill the World</i>	Boney M	1981
<i>You're the Voice</i>	John Farnham	1987

5. Formas de explotar las canciones comprometidas en la clase de inglés

Debido al escaso número en el mercado deberíamos considerar sólo su contenido, no su forma. Es por ello que sólo damos técnicas para explotar el primero. Repito, podría explotarse la forma como en cualquier otra canción.

1. *Contraste*. Una forma muy sutil y provechosa de explotar el contenido de las canciones es contrastando dos o tres canciones de elevada carga semántica. Los temas a explotar pueden ser varios. Debe darse la letra completa de las dos o tres canciones a contrastar y hacer hincapié en aquellas partes donde el problema se presenta con mayor virulencia. El alumno aprende inglés y se familiariza con algunos problemas del mundo actual (muchos de ellos concernientes a la juventud) He aquí algunos temas tratados:

A. *Abismo generacional*. Todos sabemos que entre una generación y la siguiente (padre/ hijo) se produce en mayor o menor medida una especie de abismo que a veces llega a ser fatal. Una manera de presentar el problema sería mostrar en clase tres canciones que tratan de este tema, como por ejemplo: *Running in the Family*, *She's Leaving Home* y *Father and Son* y observar la semejanza en el texto de las mismas: El hijo que por problemas familiares abandona el hogar.

– *Running in the Family*:

*One night my brother Joe and me / Climbed down the family tree /
That grew outside our bedroom window.*

– *She's Leaving Home*:

Quietly turning the backdoor key / Stepping outside she's free.

– *Father and Son*:

Now there's a way / And I know that I have to go away / I know I have to go.

B. *Falta de solidaridad con el desarraigado*. Contrástese *Streets of Philadelphia* con *Everybody's Talking*.

– *Streets of Philadelphia*:

*I was unrecognisable to myself, saw my reflection in a window / And I didn't know
my own face / So brother gonna leave me wasting alone / In the streets of
Philadelphia.*

– *Everybody's Talking*:

People stop and stare I don't see their faces / Only the shadows of their eyes.

C. *Educación*. Uno de los tópicos menos tratados en la canción comercial lamentablemente es la educación. Dos canciones que tratan el tema son *Another Brick in the Wall* y *School is Out* ¿Por qué no contrastarlas? Obsérvase el ataque mordaz y despiadado contra la educación tradicional:

– *Another Brick in the Wall*:

No more sarcasm in the classroom / Teacher leave the kids alone.

– *School's Out*:

School is out for Summer / School is out forever / School is blown to pieces.

D. *La guerra*. Una de las constantes de la canción comercial comprometida es la conclusión de la guerra de una vez por todas. Un buen ejercicio podría ser contrastar canciones de matiz patriótico con antibelicistas. Obsérvase textos de *The Ballad of the Green Berets* con *19* por ejemplo:

– *The Ballad of the Green Berets*:

Put silver wings on my son's chest / Make him one of America's best / He'll be a man that'll test one day / Have him win the green beret.

– *19*:

All those who remember the war / They wouldn't forget what they've seen / Destruction of men en masse / Whose average age was nineteen.

E. *Búsqueda de la paz*. Contrástese *Give Peace a Chance* con *Imagine*, ambas de John Lennon:

– *Give Peace a Chance*:

All we are saying is give peace a chance.

– *Imagine*:

Imagine all the people living life in peace.

F. *Un mundo mejor*. La consecución de un mundo mejor es la constante de algunas canciones. Contrástese *I'd Like to Teach the World to Sing* con *If I had a Hammer*:

– *I'd Like to teach the World to Sing*:

I'd like to teach the world to sing in perfect harmony.

– *If I had a Hammer*:

If I had a hammer, I'd hammer in the morning ...

I'd hammer out the love between my brothers and my sisters.

G. *Aniquilación de la indios*. Otro tema tratado en varias canciones es la aniquilación de los indios (sobre todo de América del Norte) Véanse la semejanza entre:

– *Indian Reservation:*

Cherokee people Cherokee tribe / So proud you lived so proud you died.

– *Fernando:*

I can see it in your eyes how proud you were to fight / For freedom in this land.

H. *Terrorismo*. Ha sido tratado (sobre todo el de Irlanda del Norte) en algunas canciones. Veáanse las dos siguientes:

– *Belfast:*

The children 'cause the children are leaving.

– *Zombie:*

Another head hangs lowly. Child is slowly taken / And the violence caused such silence.

I. *Nostalgia por el tiempo que pasa*. En muchas canciones se puede observar una preocupación por el pasado que desaparece y con él muchas de las cosas que con él existían. Veáse el contraste entre estas dos famosas canciones preocupadas por la desaparición de la radio: *Video Killed the Radio Star* y *Radio Gaga* Obsérvese los siguientes textos:

– *Video Killed the Radio Star:*

Video killed the radio star, video killed the radio star / Pictures came and broke your heart, oh oh oh oh.

– *Radio Gaga:*

We watch the shows, we watch the stars / On video for hours and hours

We hardly need to use our ears / How music changes through the years.

2. Otra forma de explotar la canción comercial comprometida podría consistir en mostrar la letra de la canción y trabajar sobre ella como si de un texto se tratara. Ya hemos indicado que la diferencia entre uno y otro es que mientras la canción tiene un ritmo y unas pautas que la hacen poco olvidadiza el texto carece de ello. Aparte, claro está, del divertimento de la canción.

Con canciones se podrían tratar muchos temas de actualidad, aparte de los ya citados en el apartado del contraste. He aquí algunos:

- Mundo que desaparece: *We Kill the World:*
I see mushrooms, atomic mushrooms / I see rockets, missiles in the sky ...
Poor world, poor world.
- Guerra fría: *Russians:*
In Europe and America, there's growing feeling of hysteria conditioned to respond
to all the threats / In the rhetorical speeches of the Soviets.
- Desaparecidos en combate. *Born in the USA:*
Had a brother at Khe Sahn fighting off the Viet Cong / They're still there he's all
gone.
- Ansias de revolución: *Revolution:*
You say you want a revolution. Well you know / We all want to change the world.
- Cambio de mentalidad. *Shout:*
Those one-track minds that took you for a working boy / Kiss them goodbye you
shouldn't jump for joy.
- Búsqueda de la libertad: *People Got to Be Free:*
All the world over, it's so easy to see / People everywhere just wanna be free.
- Contra el miedo e inmovilismo. *You're the Voice:*
You're the voice, try and understand it / Take your voice and make it clear oh oh
oh oh / We're not going to sit in silence.
- Solidaridad. *We are the World:*
There comes a time when we heed a certain call / When the world must come
together as one.
- Dictadura. *They Dance Alone:*
Hey Mr Pinochet you've sown a bitter crop / It's foreign money that supports you.
- Guerrilla. *Consuela Biaz:*
A young man lay where he fell in the ruins of his dreams.
- Apartheid. *Give me Hope Jo'anna:*
She's got a system they call apartheid / It keeps her brother in subjection.
- Cambio político. *El Lute:*
But they caught him in vain / 'Cause a change came for Spain and El Lute.
- Discriminación racial. *Hurricane:*
If you're black you might as well not show up / On the street 'less you wanna draw
the heat.

- Hambrunas. *Bangladesh*:
When the sun sinks in the west / Die a million people of the Bangladesh.
- Contra el estrés. *Don't Worry be Happy*:
In every life we have some trouble / When you worry you make it double.
- Contra la Mafia. *The Night Chicago Died*:
*When a man named Alcapone tried to make this town his own
And he called his gang to war with the forces of the law.*
- Una misma religión para todos. *My Sweet Lord*:
My sweet Lord, my Lord Hallelujah / My Lord Hari Krishna.
- Comprensión del incomprendido. *The Fool on the Hill*:
And nobody seems to like him.
- Destrucción del hombre. *We don't Need another Hero*:
We are the children, last generation / We are the ones they left behind.
- Delincuencia. *In the Ghetto*:
And his hunger burns / So he starts to roam the streets at night.
- Defensa de los derechos. *Get Up Stand Up*:
Get up stand up, stand for your rights.

A modo de conclusion

Espero que el lector tenga un corpus que le pueda servir de guía por si quisiera utilizar la canción (que aquí hemos dominado *comprometida*) en el aula de inglés.

Conviene decir que un mayor número de técnicas se podrían utilizar para su explotación en la clase, como la de «verdadero/falso» aplicado sobre el contenido, etc. Ahora bien, yo sugeriría que la letra de estas canciones, debido a la complejidad de la mayoría de ellas, se presentase al alumno en su totalidad. En este caso, aparte de mejorar el inglés, el alumno se familiariza con problemas actuales.

Acabo aconsejando al profesor que utilice este material que tiene a su alrededor. El alumno (y muchas veces el profesor) aprende mientras se divierte.

No se vayan, vamos a publicidad: la educación del consumidor en el diseño del área de inglés en bachillerato

**Patricia Martínez Rico, I.B. Castalla
Miguel A. Campos Pardillos, Universidad de Alicante**

Resumen

Es de todos conocida la desorientación de los profesores ante los retos que supone la implantación del nuevo sistema educativo. De entre los nuevos términos que nos inundan (atención a la diversidad, constructivismo, aprendizaje autónomo) destaca el de los temas transversales, que recogen la inquietud de la sociedad hacia cuestiones actuales, en pro de una formación integral del alumno; en este sentido, la clase de inglés representa el contexto idóneo para el tratamiento de cualquiera de estos temas. El objetivo de este trabajo es ver cómo actividades que, sin duda, ya se vienen realizando por parte del profesorado de idiomas, se pueden enmarcar en el contexto de, por ejemplo, la educación del consumidor. Acotaremos el tema proponiendo la explotación de uno de sus subtemas, la publicidad, para el nuevo bachillerato.

Introducción

Nos gustaría comenzar este trabajo haciendo una pregunta: ¿Qué es lo que se nos pide a los profesores? Lejos está, por suerte o por desgracia (por el esfuerzo que ello representa), la concepción de que somos meros transmisores de conocimientos. La sociedad, los padres, nos piden algo más que enseñar una pasiva o un condicional de tercer tipo. Para acercarnos a la solución sobre cuál es el papel que desempeñamos en

el aula y la sociedad, recordemos lo que nos dice la LOGSE en su preámbulo, del cual hemos seleccionado tres citas:

En la educación se transmiten y ejercitan los valores que hacen posible la vida en sociedad(...)

(...) toda transformación, grande o pequeña, comprendida con el progreso social ha venido acompañada, cuando no precedida, de una revitalización e impulso de la educación, de una esperanza confiada en sus posibilidades transformadoras (...)

En esa sociedad del futuro, configurada progresivamente como una sociedad del saber, la educación compartirá con otras instancias sociales la transmisión de información y conocimientos, pero adquirirá aún mayor relevancia su capacidad para ordenarlos críticamente, para darles un sentido personal y moral, para generar aptitudes y hábitos individuales y colectivos, para desarrollar aptitudes, para preservar en su esencia, adaptándolos a las situaciones emergentes, los valores con los que nos identificamos individual y colectivamente (...)

En este sentido surgen los temas transversales, cuestiones que nuestra programación didáctica tiene que incorporar si hemos de dar respuesta a esta demanda social y facilitar una formación integral.

El profesor de lenguas se halla en una posición ideal para la formación en valores, dado que nuestra asignatura es un molde muy agradecido para cuantos contenidos le queramos otorgar. En este paso, que para los docentes supone pasar del *learning English* al *learning in English*, hemos optado por la educación del consumidor, y dentro de él por la publicidad.

La elección del tema viene dada por la vieja máxima del «si no puedes con el enemigo, únete a él». Neil Postman (citado por Baldini 1986: 21) subrayaba que, en términos absolutos, el número de horas que un joven está expuesto a la televisión y a la publicidad supera con mucho al tiempo que pasa en la escuela, y que por término medio entre los cinco y dieciocho años una persona recibe del orden de 675.000 spots publicitarios, a razón de mil por semana. Nos encontramos, por tanto, con un componente cuya omnipresencia mediática hace que tenga un poder de influencia mayor que el de la propia escuela, y el introducirlo en el aula nos permitirá un doble objetivo: servirnos de su indudable atractivo para dotar a nuestra lengua de contenidos, y otorgar a nuestro alumnado la capacidad de desarrollar un ojo crítico que actúe como filtro de conocimientos.

La actividad que presentamos está planificada y realizada con alumnos de COU, y abarca un número de 24 sesiones de una hora, sobre un periodo de dos meses. La

elección se realiza en función del nivel de competencia lingüística de los alumnos, amén de otras consideraciones no menos importantes, cual es la interconexión con las áreas temáticas de selectividad propuestas en la Universidad de Alicante para el curso 1995-96, que fueron las siguientes¹:

1. Education (Spanish, British and American Universities, foreign languages, travelling, grants, training courses, etc.)
2. Minding your manners (communicative competence, courtesy, social etiquette, social relationships, social status, etc.)
3. Computers and state-of-the-art technology: social and cultural applications.
4. Culture: literature, music, painting, theatre and cinema.
5. The environment: recycling, pollution and its effects.
6. Looking after yourself: health and food.
7. Cultural differences Spain / English-speaking countries.

En este caso concreto, el área intercurricular de la LOGSE «Educación del consumidor» corresponde, en nuestra opinión, a las áreas temáticas citadas quinta y sexta.

La programación se realizó según las siguientes etapas:

0. Conocimientos previos.
 1. Despertar interés.
 2. Profundización.
 3. Producción. Consolidación.
 4. Promoción de actitudes.

Etapa 0. Conocimientos previos.

Desde una perspectiva constructivista, cualquier programación ha de comenzar por evaluar los conocimientos y actitudes previas del alumnado. Para ello, se repartió una fotocopia para que se realizaran encuestas a todo el instituto, repartidos por niveles (cada alumno entrevista a cinco compañeros de segundo de ESO, o de 2º o 3º de BUP), que preguntaba cuál era el anuncio favorito del entrevistado, de qué producto se

¹ La coincidencia con las áreas de selectividad se convierte en una motivación extra para el alumnado.

trataba, por qué le llamaba la atención, que tipo de anuncios le agradaban o desagradaban y las horas de televisión que veía diariamente.

A la hora de evaluar estas encuestas, lo deseable es que la parte técnica (elaboración de porcentajes, tabulación y presentación en gráficos) se realice en la clase de matemáticas; los gráficos ya realizados se pueden comentar en el aula de inglés.

Etapa 1. Despertar interés.

Dado el atractivo ineludible e innegable de la imagen, pensamos que la mejor introducción puede ser trabajar con anuncios televisivos ingleses, dada la considerable diferencia de estilo y el uso del sentido del humor.

En una de las actividades, se trata de predecir vocabulario, pasando todos los anuncios seguidos sin sonidos, escribiendo las palabras que sugieren los alumnos y pasándolos con voz, parando al acabar cada uno. Nuestra otra actividad preferida, también destinada a estimular la predicción, consiste en mostrar el anuncio interrumpiéndolo justo antes de aparecer el producto en pantalla.

Para no centrarnos únicamente en la publicidad televisiva, diseñamos otra actividad similar, consistente en mostrar la imagen del anuncio, pidiéndoles que adivinaran cuál era el producto. Esto permite reflexionar sobre las asociaciones entre producto e imagen (un gato debe de corresponder a un producto muy silencioso) y comenzar a introducir los temas asociados a la publicidad como excusa (la ecología como estrategia para vender)²

Etapa 2. Profundización.

Para esta etapa, que lleva aparejado un estudio más exhaustivo del fenómeno publicitario, se recurrió a la visión crítica mediante el uso de anuncios publicados en prensa. Con una serie de 36 diapositivas, todos los alumnos pueden participar, y cada uno puede hacer una presentación a la clase. Primero, el profesor presenta un modelo de estudio, y cada alumno dispone de una ficha:

² Otras actividades, tipo *total physical response*, consistían en asociar el eslógan al anuncio recorriendo el aula para colocarlo, etc.

Teacher

Show the slides and comment on a couple of them following these guidelines:

- * What is the first thing that catches your attention?
- * What does it advertise?; a product? which? a service (bank, train, etc.)?; institutional advice?
- * Identify the slogan
- * Identify the body (the information about the product)
- * Identify the foot (brandname and logo)
- * Which is the target group (age, sex, social status...)?
- * Now, explain the slogan.

Student

When you comment on a slide, follow these guidelines:

The first thing that catches my attention is...

It advertises...

The slogan is...

The body of the ad is...

The foot is...

It is addressed to...

The slogan means that...

Sirviéndose de esta ficha, tras el modelo propuesto, todos los alumnos salen a comentar un anuncio, con el guión en la mano. A continuación, proponemos otras dos actividades, ambas consistentes en clasificar los fragmentos de anuncios propuestos. En la primera, los alumnos han de clasificarlos según la estrategia empleada:

Student

Classify these slogans according to the following concepts: patriotism (P), ecology (E), europeism (EU), health (H), beauty (B), family (F)

- * The new Mitsubishi Space Runner. For families who need a little room. And the new Space Wagon. For families who need an extension.
- * Nissan Primera. The performance car for a country called Europe.
- * In the flesh it's even sexier (Volvo)
- * Environmentally, the new Range Rover is also friendlier.
- * Do you know that nearly £10, 000, 000 was spent last year by our own people for foreign motor products? A colossal loss to British trade and British workers. No government can cure unemployment if this sort of thing goes on. Do you realize this? You should.
- * First we protect the car from the environment. Then we protect the environment from the car. (Audi)
- * One thing Europe seems to agree about. (VW Golf)
- * The six-cilinder Napier. All-British.
- * Now even the chairman can re-cycle to work. (Saab)
- * Shell distributes more oil refined from crude oil produced within the British Empire than all other petrol distributing companies in Great Britain combined.
- * You too can have a body like mine. (Alfa Romeo)
- * If you're a family man, you'll enjoy the spacious luxury of the Renault 21.
- * Perfect for ferrying your children and your friends to and from school. (Mercedes 230 TE)
- * Britons, never despair! His Majesty's Army Service Corps use Vulcan Cars. Order your Vulcan now and assist in keeping British workmen employed.

En la segunda, el criterio de clasificación es el *target* o grupo de destinatarios implícito (naturalmente, la decisión de los alumnos ha de explicarse en la medida de lo posible, según vocabulario, registro, etc.):

Student

Classify these slogans according to the target group:

- * Age: Old Age Pensioners (OAP), Adults (A), Fathers with Children (Ch), Young people (Y)
- * Sex: Male (M), Female (F)
- * Social class: High (H), Low (L)
- * Job: Businessmen (B)

Sometimes, more than one variable has been used. Be prepared to justify your answer.

- * Bargain car of the year. (Lada)
- * As any owner will tell you, it's a man's best friend. (Peugeot Diesels)
- * The small car with a tiny price tag. (Renault 5 Campus)
- * The bitter taste of poor quality remains long after the sweet taste of low price is forgotten. (Rover)
- * The Clio has a blistering 0 to 60 mph time of 7.8 seconds and a top speed of 130 mph. (Renault Clio 16 Valve)
- * Where the pursuit of excellence inevitably leads you. (Volvo 940)
- * The Orion Equipe. Not as expensive as people think.
- * Mr Jones and Mr Krempler were neighbors. They each had three thousand dollars. With his money, Mr Jones bought himself a three thousand-dollar car. With his money, Mr Krempler bought himself a new refrigerator, a new range, a new washer, a new dryer, a record player, two new television sets, and a brand new Volkswagen. Now Mr Jones is faced with that age-old problem: keeping up with the Kremplers.
- * It is very easy to drive and to park. Women handle the car with ease. (Rolls-Royce)
- * And just in case little fingers get a little inquisitive en route, don't worry; child proof locks are standard too. (Honda)
- * You're young. You're foolish. But you're not stupid. (Nissan Sunny)
- * Made for executive life. (Hyundai)

A continuación, llega el trabajo lingüístico, que entraña uno de los objetivos (aunque no el más importante, pues es el contenido el que importa, y al fin y al cabo la lengua vehicular es el inglés) Se trabaja con textos, de entre la variedad que nos

ofrecen los libros de texto; no se trata tanto de crear material nuevo como de aportar una nueva utilidad al ya existente (ver bibliografía)

Los objetivos de este trabajo se centran en la adquisición de vocabulario sobre el tema, pero especialmente de contenido. Se utiliza, además del material graduado, material auténtico, de revistas, periódicos y enciclopedias, para practicar las técnicas de *skimming* y *scanning*.

A través de estos textos, los alumnos se introducen en la estructura de la agencia publicitaria³ y en la problemática del ramo. En un principio, los textos pueden parecer complicados, pero la actividad es mucho más sencilla, pues se trata únicamente de extraer información perfectamente delimitada.

Como corolario, se utilizó un texto auténtico procedente del *Sunday Times*; la clase se divide en cuatro grupos, y de manera individual el alumno busca la respuesta a las preguntas que pueda. Posteriormente, se hacen grupos de cuatro con representantes de cada uno de los fragmentos y se procede al intercambio de información, hasta que se da respuesta a todas las cuestiones.

Etapas 3. Producción. Consolidación.

Esta etapa está encaminada a que los alumnos elaboren su propio anuncio, siguiendo el mismo esquema que se ha estado trabajando en la fase previa con las diapositivas, a saber: Delimitación del producto:

Definición del *target* o grupo de destinatarios:

Estrategia (qué se promete):

Eslogan:

Marca:

Para la realización del anuncio los alumnos dispusieron de una semana; antes de la producción final, es conveniente una pequeña reunión con el profesor, a fin de supervisar el proceso y subsanar pequeños problemas lingüísticos o conceptuales. Una vez elaborados, se expusieron en clase, aunque también pueden utilizarse los pasillos del centro para rebasar las fronteras del aula.

³ Es interesante comentar que, durante la conferencia que pone fin a la unidad didáctica, muchos alumnos se mostraron interesados por cuáles eran los estudios universitarios conducentes a trabajar en publicidad y dónde podían cursarse.

Se propuso a los alumnos la posibilidad de una conferencia en inglés a cargo de un experto en publicidad, lo cual fue aceptado con mucho agrado. Esta conferencia se celebró en la Casa de Cultura de la localidad, para permitir la asistencia simultánea de los tres grupos de COU; dado que la conferencia constituía el colofón de todo un proceso de aprendizaje sobre la publicidad, intentamos prepararla para obtener el mayor rendimiento.

Este proceso de preparación consistía en la elaboración por parte de cada alumno de al menos un par de preguntas que quisieran formular al conferenciante; estas preguntas se escribieron en una transparencia, se corrigieron en gran grupo con una doble finalidad: en primer lugar, que la formulación fuera gramatical y conceptualmente correcta, para evitar faltas de comprensión por parte del conferenciante y para dar seguridad al alumno, y en segundo lugar para evitar la repetición de preguntas. Cada alumno podía formular, al menos una pregunta.

De este modo, la conferencia constaba de dos partes: una más breve, de introducción y visión general del tema, en la que se repasan conceptos publicitarios:

How to write attractive headlines

- 1) The headline is like a flag. Use it to attract, and not to exclude.
- 2) Appeal to the reader's self-interest.
- 3) Always try to insert the idea that something is new.
- 4) Some magic words are always useful.
- 5) Include the name of the product in the headline, if possible.
- 6) Include your selling promise in the headline.
- 7) Make sure that your headline gets people to continue reading.
- 8) Do not make your headline too complicated, even if seems to you very clever.

y una segunda a modo de coloquio entre el ponente y los asistentes, en las que se utilizaban las preguntas preparadas.

Etapa 4. Promoción de actitudes.

En esta etapa se trata de fomentar la interacción del alumno con su entorno inmediato; una posibilidad, que no hemos llevado a cabo este año, consiste en la elaboración del *Young Consumer's Top Ten*, en el que en grupos se elaboran los diez mandamientos del joven consumidor.

La otra actividad que sí hemos puesto en práctica, consideramos que con razonable éxito, es la elaboración de una carta de protesta respecto a un anuncio que hiera de algún modo la sensibilidad del alumno. Es importante educar a los alumnos en la necesidad de participar activamente en la transformación de la sociedad a través de su intervención en, por ejemplo, los medios de comunicación y las asociaciones de consumidores. Éstos nos ofrecen un espacio, frecuentemente poco valorado, puesto que la opinión pública no es más que hacer pública la propia opinión.

Debemos, por tanto, concienciar a nuestros alumnos sobre la necesidad de *actuar* en lugar de limitarse a la crítica estéril.

Se presentó un modelo de un anuncio que, en este caso, molestaba a la profesora, por la utilización de un hombre como objeto, que caía en los mismos tópicos criticados. Se analizó la carta, con sus partes, la configuración argumentativa (hay que decir algo positivo), para que luego cada alumno aplique el modelo a su caso. Contemplamos la posibilidad de que estas cartas, tras una breve revisión, se remitan efectivamente a las empresas.

Conclusiones

Podría plantearse que estas actividades, en cierto modo, son en su mayoría las que hemos realizado en clase durante muchos años. En este sentido, cabe anotar dos cuestiones fundamentales. En primer lugar, y al igual que anota Rinvolucri en sus *Grammar games*, la actividad o el juego no ha de concebirse ni como un premio, ni como un entretenimiento, ni como una forma de llenar esos diez minutos que quedan al final de la clase, sino que forma parte del diseño de la asignatura. Conscientemente, hemos puesto los contenidos por encima de la mera estructura lingüística, y creemos que ya no estamos *learning English*, sino *learning in English*.

Por otra parte, en esta contribución hemos tratado de integrar la publicidad en el marco más amplio de la formación del consumidor, para relacionarlo con los objetivos más generales del sistema educativo, a los cuales el profesor de idiomas no puede

sustraerse. De este modo, nos gustaría acabar esta presentación con una cita, de autor desconocido, para subrayar la importancia de educar en valores:

Dear Teacher:

I am a survivor of a concentration camp. My eyes saw what no man should witness: Gas chambers built by learned engineers. Infants killed by trained nurses. Women and babies shot by high school and college graduates.

So, I am suspicious of education. My request is: Help your students become more human. Your efforts must never produce [...] educated Eichmanns. Reading, writing and arithmetic are important only if they serve to make our children more human.

Bibliografía

* Sobre lenguaje publicitario:

Baldini, Massimo (1987): *Le fantaparole: il linguaggio della pubblicità*. Roma: Armando.

Feliú, Emilio (1984): *Los Lenguajes de la Publicidad*. Alicante: Universidad.

Galliot, Marcel (1955): *Essai sur la langue de la reclame contemporaine*. Toulouse: Edouard Privat.

Greven, H. (1982): *La langue des slogans publicitaires en anglais contemporain*. Paris/Publications de l'Université de Rouen, PUF.

Leech, Geoffrey N. (1976): *English in Advertising: A Linguistic Study of Advertising in Great Britain*. London: Longman.

Römer, Ruth (1968): *Die Sprache der Anzeigerwerbung*. Dusseldorf: Pädagogischer Verlag.

* Sobre aplicaciones didácticas de la publicidad:

Carrier, Michael (s.a.): «Marketing Game» y «Adverts», pp. 79-80 de *Take 5. Games and Activities for the Language Learner*. Nelson.

Fernández Carmona, Rodrigo (1990): *Adverts as Texts. Material para el profesor*. (Colección Materiales reforma, n.º. 9) Generalitat Valenciana.

Lieutaud, Simone, y Moll, Genevieve (1983): *97 publicités télévisées pour découvrir la langue et la civilisation françaises*. Hachette (cinta de vídeo y libreto de explotación didáctica)

Sion, Christopher, ed. (1985): «Advertisements» (p. 22), «Appreciating Advertisements» (p. 35), «Ambiguity in Advertising» (p. 36) y «Students for Sale» (p. 56), en *Recipes for Tired Teachers*. Reading, Mass.: Addison-Wesley.

Wild, Michael, ed. (1981): *La publicité*. London: Arnold. (edición original en Verlag Moritz Diesterweg 1976)

Además, gran número de artículos y ejercicios propuestos en *Le français dans le monde*, así como numerosos ejercicios en *Archipel* 1 y 2.

Como sacar provecho de ciertos errores de traducción en la clase de inglés

Silvia Molina Plaza
Universidad de Castilla-La Mancha

1. Introducción

La traducción ha estado vinculada desde la antigüedad al aprendizaje de otras culturas y lenguas. El mundo greco-romano y medieval era conocedor de la traducción y sus técnicas tal como atestiguan los estudios de Horacio, Catulo, Cicerón y San Jerónimo o la Escuela de Traductores de Toledo, transmisora de la cultura islámica y griega a la Europa medieval. Durante el paso de los siglos hasta 1970 ha existido una estrecha unión entre la gramática y la traducción. Los especialistas han denominado este vínculo en la enseñanza de lenguas extranjeras el *Método Gramática-Traducción* (Albentosa 1993:86) Esta asociación de la práctica traductora a la gramática no fue beneficiosa para la traducción ya que los defensores del enfoque *funcional-nocional* o *comunicativo* relegaron a partir de 1971 el uso de la traducción en la clase de L2 al considerar que era una actividad no-comunicativa, aburrida, difícil e inoperante.

Sin obviar los aciertos del enfoque funcional-nocional, es cierto que este rechazo visceral al uso de la traducción era injustificado. En múltiples ocasiones es fácil comprobar que la traducción de estructuras y vocablos otorga mayor fluidez a la comunicación y, por tanto, no se detiene la marcha normal de la clase. Desde el momento que varios profesionales cayeron en la cuenta de este simple fenómeno y cuando el enfoque comunicativo empezó a carecer de ideas novedosas, se potenció el resurgimiento de la práctica traductora desde una perspectiva renovada, reinterpretada y «comunicativa».

Tras esta sucinta presentación del problema de la incorporación de la traducción en la clase de L2, comento a continuación la organización de este trabajo. En primer lugar, resumo en el punto 2 (La traducción desde un enfoque comunicativo) los estudios de Duff (1989) y Alcalde Martín et al. (1994:157-175) que demuestran precisamente cómo la traducción es un complemento excelente y una actividad comunicativa en la clase de L2. En el punto 3 (Errores frecuentes en la clase de traducción universitaria) presento parte de los resultados de un estudio realizado en la Facultad de Letras de Ciudad Real relativo al aprovechamiento de errores de traducción y, por último, se muestra en el punto 4 (Traducción de un texto divulgativo para estudiantes de nivel intermedio) que la traducción de un texto para estudiantes de inglés de nivel intermedio no universitario permite conocer varios errores y vislumbrar su erradicación.

2. La traducción desde un enfoque comunicativo

2.A. El estudio de Duff (*Translation* 1989) concibe la traducción como un recurso para el aprendizaje de la L2 y no como un fin en sí mismo, tal como suele hacer la mayoría de publicaciones sobre traducción. Las razones por las que defiende la inclusión de la traducción en el silabus de aprendizaje de la lengua extranjera son cinco: la influencia de la lengua materna, el carácter natural de la actividad translatoria, la mejora de la destreza comunicativa, el carácter *auténtico* del lenguaje y la utilidad de la traducción. A continuación, se pormenorizan estas cinco razones.

La traducción permite darnos cuenta de la influencia de la lengua materna, visible en cuestiones tales como la elección de lexemas, el orden de palabras, etc., a la hora de comunicarnos en la L2 y posibilita igualmente corregir estos errores casi *inconscientes*, producidos por la fijación en la mente de ciertas estructuras lingüísticas de nuestra lengua materna.

Por otra parte, la traducción es una actividad *natural* que acontece cotidianamente en diversos contextos situacionales tales como aeropuertos, empresas, oficinas, comercios. ¿Por qué no usarla en la clase de L2 también?

La tercera razón que aduce Duff es la mejora de la competencia comunicativa puesto que la competencia lingüística del estudiante de una lengua extranjera ha de ser bidireccional; es decir, se ha de comunicar en y desde la lengua extranjera. Los libros de texto prestan gran atención al desarrollo de la competencia en la L2 pero ofrecen un escaso contraste entre las estructuras comunicativas de ambas lenguas (v.g. la

expresión del *past progressive* en castellano) La contraposición entre ambos sistemas lingüísticos y culturales es imprescindible para una comunicación satisfactoria, tal como constatan varios y varias profesionales en su trabajo cotidiano, de modo que la traducción es una práctica ideal para lograr este objetivo.

La cuarta razón alegada es el carácter *auténtico* y no inventado de los textos que se eligen para traducir. La traducción de textos de temática, estilos y registros diversos permite al alumnado familiarizarse con un uso amplio del lenguaje real y cotidiano, no sólo con el universo de discurso limitado que a veces se ofrece en los textos para el aprendizaje del inglés.

Duff presenta como quinta razón la *utilidad* de la traducción desglosada en cuatro puntos. El primero es el carácter polémico de la actividad traductora, que invita al trabajo oral en grupo entre el alumnado al debatir las posibles respuestas y a practicar también la lectura. El segundo punto indica que la traducción desarrolla tres cualidades importantes para el aprendizaje de lenguas: exactitud, claridad y flexibilidad. Duff resume esta idea de la siguiente forma: *Capacita al alumn@¹ a buscar (flexibilidad) las palabras más idóneas (exactitud) para expresar el significado (claridad)* El tercer punto en torno a la utilidad de la traducción radica en que el profesorado puede seleccionar un material auténtico que ilustre algunos aspectos conflictivos para el alumnado de inglés (ej. oraciones pasivas) Al trabajar estos problemas, l@s alumn@s pueden ver la conexión entre la gramática y el uso. El punto cuarto y último que arguye es el papel importante que ejerce la traducción en la difusión de manifestaciones culturales y políticas variopintas (cine, literatura, reuniones internacionales, juegos olímpicos, etc.)

A modo de conclusión de esta somera presentación del estudio de Duff, tan sólo mencionar las áreas principales que desarrolla para potenciar una mejor enseñanza de la L2 (Duff, 1989:16):

- 1 El contexto y el registro.
- 2 El orden de palabras y la referencia.
- 3 Los tiempos verbales, el modo y el aspecto.
- 4 Conceptos y nociones.

¹ El signo @ engloba indistintamente a lo masculino y a lo femenino. Varios estudios psicolingüísticos realizados en Estados Unidos (Martyna 1980) evidencian que l@s hablantes consideran en múltiples ocasiones que el masculino genérico no hace referencia a ambos sexos sino únicamente al sexo masculino.

5 Frases idiomáticas.

2.B. Alcalde y otros autores (1994) llevaron a cabo un proyecto conjunto de traducción e interpretación en tres Institutos de Bachillerato con un enfoque actual desde un punto de vista social y tecnológico. La motivación principal para poner en práctica la actividad fue combatir la monotonía y el desinterés que muestra el alumnado de centros de enseñanzas medias que estudia una L2 por obligación y no voluntariamente.

Esquemáticamente los objetivos básicos del proyecto fueron: 1) Crear en el alumnado el hábito de darse cuenta del inglés que nos rodea por medio de una serie de tácticas relacionadas con la traducción. 2) Hacer al alumnado consciente de la presencia de la traducción en el mundo actual. Valorar la labor del traductor/a desde un punto de vista práctico. 3) Forzar la reflexión sobre el idioma propio y despertar la sensibilidad por la expresión precisa con el vocabulario adecuado. 4) Posibilitar que el alumnado reflexione sobre el hecho mismo de la traducción, su complejidad y la importancia de las buenas traducciones. 5) Hacer pensar a l@s estudiantes sobre los diferentes tipos de traducción (literaria, técnica, etc.) 6) Destacar la importancia de los diccionarios. Presentar diccionarios de varios tipos (bilingües, de sinónimos, tesauros, ideológicos,...etc.)

En cuanto a la aplicación lingüística del proyecto relacionada con la traducción directa de textos procedentes de la prensa, canciones, películas y textos literarios, cabe afirmar que si bien en los niveles más bajos l@s autores/as estimaron inviable la traducción de material auténtico, consideraron sin embargo que las posibilidades en el nivel medio-superior eran enormes y variadas. Cifran la clave del éxito en la elección de un material útil, actual o interesante para el alumnado. En este estudio concreto, se centraron en un material –los chistes, textos literarios y traducción técnica– que pensaron que reunía estas características.

En el primer caso, ofrecieron al alumnado la posibilidad de escoger aquellas bromas que desearan traducir, instándoles a que siguieran conservando su calidad de chistes una vez traducidas.

En el segundo caso, propusieron una gama amplia de textos en prosa y verso, englobando en esta última categoría las canciones. Como ejemplo de traducción de texto literario en prosa ofrecen un breve fragmento de *The Sheltering Sky* en el que se produjeron los siguientes problemas:

- Tendencia acusada a la traducción literal.

- Desconocimiento de algún uso especial de los verbos.
- Influencia del estilo inglés en español (v.g. reiteración de los pronombres personales)
- *Consecutio temporum*.

Como ejemplo de texto en verso eligen el coro inicial de la obra teatral *Murder in the Cathedral* de T.S. Eliot. La traducción de este coro se realizó en grupos con diccionario, contando con la asistencia del profesor/a para corregir errores gramaticales y para ayudar a elegir el significado de las palabras adecuado al contexto. Según Alcalde Martín et al. (1994:164) uno de los problemas fundamentales radicó en la confusión en el uso de los tiempos verbales (*Consecutio temporum*)

Si bien me parece loable el intento de aproximar a nuestras y nuestros estudiantes el apasionante mundo de la poesía, la estrategia de traducir textos como el coro inicial de *Asesinato en la Catedral* para el alumnado de COU me parece francamente arriesgada y poco recomendable por las siguientes razones que expongo a continuación². La primera es que se trata de una temática ajena a la experiencia actual de las y los estudiantes (las relaciones Iglesia-Estado en la Inglaterra medieval) La segunda es la traducción adecuada de figuras retóricas tales como las metáforas³ («The land became brown sharp points of death in a waste of water and mud» - pág.11), las aliteraciones («Root and shoot shall eat our eyes and ears»-pág.12) y paralelismos («Some malady is coming upon us. We wait, we wait,/ And the saints and martyrs wait, for those who shall be/ martyrs and saints»-pág. 13) La tercera razón es el número elevado de palabras polisémicas que aparecen en el texto («draw, decline, waste, shy, bend, bed») y el cuarto motivo es el uso de expresiones y vocabulario obsoleto («tribulation, presage, sombre, Saints at all Wallows») Creo que se puede emplear algún texto de poesía más asequible, actual y breve (Ej. *Cartographies of Silence* de la poetisa norteamericana Adrienne Rich⁴) que evite que la traducción de poemas se pueda convertir en una actividad contraproducente.

² Deseo agradecer la colaboración de Ana Isabel Utande y Amparo Marco que encomendaron a sus alumnos y alumnas de COU de IB madrileños la traducción de este coro y me indicaron los problemas básicos que encontraron.

³ «Una de las principales dificultades que ha de vencer el traductor literario es el lenguaje metafórico» (Álvarez, 1991:211)

⁴ A conversation begins / with a lie. And each / speaker of the so-called common language feels / the ice-floe split, the drift apart / as if powerless, as if up agaisnt / a force of nature / a poem can begin / with a lie. And be torn up

Tras este breve inciso crítico, deseo concluir con algunos comentarios positivos sobre el trabajo de Alcalde Martin et al. relativo a la traducción de textos auténticos. Me parece muy interesante la inclusión de traducciones de instrucciones de aparatos electrónicos en inglés como primer acercamiento a la traducción técnica, ya que es una actividad «útil» y permite trabajar cuestiones de índole léxica tales como la terminología de procedencia latina en textos de esta tipología, los «falsos amigos» y la dificultad que ofrece en ocasiones el vocabulario subtécnico. Por otra parte, coincido plenamente con los beneficios que se obtienen de incorporar la traducción en la clase de L2 (Alcalde Martin 1994:160):

(Los alumnos) se interesan por las relaciones entre las lenguas, se fijan en los anglicismos que aparecen en nuestro idioma, se dan cuenta de la importancia de los idiomas de cara al futuro de Europa y utilizan con mayor soltura el diccionario.

3. Errores frecuentes en la clase de traducción universitaria

Los resultados que se van a exponer a continuación son fruto de mi experiencia personal adquirida durante la docencia de la asignatura *Teoría y práctica de la traducción (inglés-español)* durante tres cursos académicos en cuarto de Filología Inglesa en la Universidad de Castilla-La Mancha.

El primer día de clase se define lo que se entiende básicamente por traducción y se indican los objetivos principales generales que ha de tener una buena traducción (Álvarez Calleja 1991:16):

Que la versión final no parezca un texto traducido, sino que esté expresada de forma natural; que la impresión que produzca en el lector de la lengua término sea similar a la producida por el texto original en su lector, y que reproduzca todo el contenido y, cuando sea posible, refleje también la forma de la lengua, junto con los efectos estilísticos o emotivos.

La consecución de estos objetivos señalados a menudo tropieza con obstáculos diversos tales como las dificultades sintácticas y léxicas de lengua original (LO), problemas semánticos debidos a una falta de información contextual o conocimiento cultural sobre un tema concreto, etc.

Procedo a continuación a citar ocho errores bastante frecuentes de mis estudiantes eligiendo dos textos en prosa para ilustrarlos (véase apéndice textos 1 y 2): *Homage to Catalonia* (HTC) de G. Orwell y *Houses* (H) de D.Leavitt.

3.1 Interferencia del sistema de la LO

Aunque recomiendo a mis estudiantes la lectura atenta del texto que vamos a traducir al menos tres veces, en varias ocasiones me han *confesado* que tienden a leer el texto por encima y buscan las palabras que desconocen en diccionarios preferentemente bilingües. Por tanto, enfocan su atención en las unidades más pequeñas (las palabras) y se dedican menos a revisar las unidades superiores (cláusulas, oraciones) Esta actitud propicia varios **anglicismos gramaticales** por la persistencia de usos peculiares de la lengua inglesa que no encuentran una correspondencia equivalente en castellano. Véase los siguientes ejemplos procedentes de la clasificación de Lorenzo (1980:82) en *El anglicismo en el español de hoy*

3.1.1 Uso excesivo de adjetivos posesivos⁵

(HTC) *The massed ranks of militiamen with **their** knapsacks on **their** backs and **their** rolled blankets.*

(VA) Las hileras de milicianos con sus mochilas en sus espaldas y sus mantas enrolladas.

(SMP) Las hileras de milicianos con las mochilas a la espalda y las mantas enrolladas.

3.1.2 Abuso del adjetivo antepuesto al sustantivo

(HTC) *When the **harrassed**, **sweating** officers managed to marshal us*

(VA) Cuando los agobiados, sudorosos oficiales lograron formarnos

(SMP) Cuando los oficiales agobiados y sudorosos lograron formarnos.

(H) *I had taken a lot of the snapshots myself, and written the **descriptive** tags underneath them.*

(VA) ...había tomado muchas fotos yo mismo y había escrito las descriptivas etiquetas bajo ellas.

(SMP) había hecho muchas de las fotos y había escrito los rótulos descriptivos debajo de ellas.

3.1.3 Verbos que se introducen con una preposición que no es correcta en castellano.

(H) *The night before I had gone back to my wife.*

(VA) La noche anterior había vuelto a mi mujer.

(SMP) La noche anterior había vuelto con mi mujer.

⁵ Abreviaturas usadas: (H) Houses; (HTC) Homage to Catalonia; (L2) segunda lengua; (LO) Lengua original; (SMP) Silvia Molina Plaza; (VA) Versión alumnado.

3.1.4 Abuso de la forma progresiva inglesa

(H) *An old man and woman were peering at...*

(VA) un hombre viejo y una mujer estaban mirando....

(SMP) una pareja de ancianos miraba.....

Como conclusión a este primer error, un breve comentario respecto a la metodología que empleo para intentar subsanarlo: doy a los estudiantes uno de estos dos textos traducidos por un/a compañer@ del curso anterior y buscan en clase los errores. La discusión permite elevar al plano consciente los anglicismos sintácticos y constatar las diferencias estructurales entre las dos lenguas. Posteriormente, hago hincapié a nivel teórico en los anglicismos sintácticos más frecuentes y por último se realizan traducciones de varios textos para comprobar si la teoría ha sido asimilada.

3.2 Conocimiento insuficiente de la LO

El desconocimiento del valor polisémico de ciertos lexemas, frases idiomáticas y cuestiones de índole gramatical-semántica (por ej. la cohesión y la coherencia) provocan en numerosas ocasiones traducciones literales desacertadas.

En el primer ejemplo de HTC, el desconocimiento de la polisemia de *room* en la oración *the train was packed so tight that there was barely room even on the floor...* produce una traducción chocante en castellano: el tren estaba tan lleno que no había habitación incluso en el suelo (¡!) En el segundo ejemplo de (H) el problema surge por las distintas funciones gramaticales de *round* y el principal significado en inglés actual de *resort town*:

(H).. *We live year-round in a resort town*

(VA).. Vivimos alrededor de un año en una ciudad balneario.

(SMP).. Vivimos todo el año en una ciudad turística.

La forma principal de superar esta dificultad se logra mediante el manejo de buenos diccionarios monolingües ingleses y gramáticas para un conocimiento más extenso y preciso de la L2.

3.3. Falta de naturalidad en la expresión

Para lograr una expresión natural en la lengua término (LT) Newmark (1992:42) propone *olvidar* momentáneamente que existe un texto en LO para comprobar si el texto en LT está escrito en un lenguaje corriente:

Normalmente, uno sólo podrá hacer esto si se desentiende provisionalmente del texto en la LO y lee su propia traducción como si el original no existiera.

El uso natural comprende una variedad de cuestiones a tener en cuenta tales como el orden de las palabras, rasgos aspectuales del verbo, colocaciones, metáforas, etc. Veamos a continuación un ejemplo de uso poco natural en castellano:

(H).. *The little snapshots of houses pinned up in the window, discussing their prices in loud voices.*

(VA).. las pequeñas fotos de casas sujetas con alfileres en la ventana, discutiendo sus precios en altas voces.

(SMP).. las pequeñas fotos de casas que había en la ventana, discutiendo los precios en voz alta.

3.4 Traducción errónea de conceptos culturales

La cultura concebida como el conjunto de modos de vida y costumbres, conocimientos y grado de desarrollo artístico y científico de un pueblo se manifiesta, entre otras formas, a través de una lengua particular, que es uno de sus principales vehículos de expresión.

Si bien hay algunos conceptos que se pueden considerar como universales (silla, mesa) hay otros que son sin embargo propios de una cultura determinada (ej. butifarra, *porridge*). Estas palabras «culturales» no se pueden traducir literalmente y en la mayor parte de las ocasiones la traductora o traductor deben traducirlas mediante un término genérico complementado de diversas formas según las culturas (*porridge*: «gachas de avena», butifarra: «*typical Catalanian sausage*»). Se presentan otros tres ejemplos a continuación en contexto.

En el primer ejemplo, la ignorancia de la historia reciente de España, en este caso los distintos bandos de la guerra civil, emerge en la traducción de *militiamen* en el sintagma nominal «...*the massed ranks of militiamen*» por «militares», precisamente el término ordinariamente contrapuesto a los «milicianos» con los que convivió Orwell.

En el segundo ejemplo, el desconocimiento de la popular serie espacial de televisión «La nave Enterprise» de la década de los sesenta provoca la traducción del comentario *It's like living in the Starship Enterprise* por «Es como vivir en la nave de la empresa».

En último lugar, la escasa familiaridad con ciertos aspectos cotidianos de la cultura anglosajona se hace patente en la falta de conocimiento de la festividad del Día de los Caídos en la siguiente traducción:

(H) *Next week things would start gearing up for the Memorial Day Closings.*

(VA) La semana próxima las cosas empezarían a animarse para las celebraciones del día conmemorativo.

3.5 Traducción literal de expresiones idiomáticas

Las expresiones idiomáticas coloquiales y los refranes otorgan colorido y fuerza expresiva al idioma. Por este motivo, es necesaria su traducción como tales en la LT para lograr la misma expresividad. A veces se reproduce la misma imagen, de igual frecuencia y uso análogo, en la LT con lo que no hay problemas a la hora de traducir (*to have a heart of gold*, «tener un corazón de oro») No obstante, en otros contextos es preciso adaptar la imagen que aparece en la LO con una imagen estándar de la LT (*snail pace*, «paso de tortuga»)

Sirva como muestra ilustrativa de traducción literal el desconocimiento de algunas estudiantes de la expresión idiomática coloquial *let alone* en este ejemplo:

(HTC) *The train was packed so tight that there was barely room even on the floor, let alone on the seats.*

(VA)..dejando los asientos

(SMP).. por no hablar de los asientos

He aquí otra de las ventajas de incorporar la traducción en la clase de L2, ampliar el bagaje de expresiones idiomáticas.

3.6 La traducción directa

Newmark (1992:121) incluye bajo esta categoría lo que también se conoce como *calco* o *préstamo*, o sea la traducción literal de colocaciones corrientes. Sirva como ejemplo la traducción incorrecta de la palabra inglesa *adorable* ya que en castellano según el Diccionario María Moliner (pág. 62) sólo «se aplica a la persona que inspira cariño y simpatía» y nunca a objetos inanimados:

(H) *(the wife) pointed out to a snapshot of a small, cedar-shingled house... «It's adorable!» the wife said,...*

(VA)..¡es adorable!

(SMP)..¡es preciosa!.

3.7 Transposición

La transposición entendida como la sustitución de una clase de palabras de la LO por otras de la LT es un procedimiento de traducción necesario en ocasiones para no primar las categorías lingüísticas de la LO a expensas del significado del mensaje. Así la transposición logra obtener un lenguaje aceptable para las lectoras y lectores de la versión traducida. La transposición se puede producir a varios niveles⁶: singular por plural (*furniture*: «muebles»), adverbio en LO por locución adverbial en la LT (*gruffly*: «de manera brusca»), grupo por cláusula (*with the peace of immediate contact*: «con la paz que da el contacto inmediato»), grupo nominal por grupo verbal (*no smoking*: «prohibido fumar»), etc.

Se puede observar la falta de transposición en el ejemplo:

(HTC).. *a tremendous and finally succesful hissing for silence*

(VA)..un tremendo y finalmente existoso silbido para el silencio

(SMP)..un tremendo siseo para imponer el silencio que al cabo tuvo éxito.

En mi versión efectúo una doble transposición: grupo preposicional a cláusula verbal *for silence*: «para imponer silencio»; grupo adjetival a cláusula relativa *finally succesful*: «que al cabo tuvo éxito».

3.8 Traducción de pesos y medidas

Parte de los estudiosos de traducción consideran que la traducción de pesos y medidas del sistema imperial inglés al castellano como una cuestión poco importante e igualmente se escucha con relativa frecuencia en los doblajes de películas «millas, libras, galones», etc. Disiento de esta opinión en obras de ficción ya que, salvo en las que se quiera mantener el colorido local, se ha de tener en cuenta que el público lector español medio no está familiarizado en numerosas ocasiones con el sistema anglosajón. Por ello, recomiendo a mis estudiantes la conversión al sistema métrico decimal y les insto a traducir cifras aproximadas por sus cifras aproximadas correspondientes.

Así, desaconsejo la traducción de (HTC) *a foot of that bright red sausage* por «un pie de ese embutido rojo brillante» o la traducción de *three or four miles* en el mismo texto por «tres o cuatro millas».

⁶ Los ejemplos proceden de Newmark (1992:122 y ss.) y Álvarez Calleja (1991:195 y ss.)

Como conclusión a este punto 3, debo indicar que si bien la función principal de traducir estos textos no radicaba en el aprendizaje de la L2 si estimo que mis estudiantes han mejorado su competencia comunicativa en la misma no sólo a nivel lingüístico (anglicismos sintácticos, frases idiomáticas, valor polisémico de las palabras, etc.), sino también cultural; nivel éste último que suele quedar inexplicablemente en un plano más secundario en la clase de idiomas.

4. Traducción de un texto divulgativo para estudiantes de nivel intermedio: la introducción del libro *Gender* (1986) de Pat Mayes

According to the book of Genesis, God first created man. Woman was not only an afterthought, but an amenity. For close on two thousand years this holy scripture was believed to justify her subordination and explain her inferiority for even as a copy she was not a very good copy. There were differences. She was not one of his best efforts.

(Elaine Morgan. 1972. *The Descent of Woman*. Souvenir Press)

When God made man she was only practising.

(Graffiti on the wall of a women's lavatory, 1975)

Both these statements (although the first is heavy with irony) illustrate a debate that must seem, to many students, to be a confused, confusing and contradictory argument. Is one sex «superior» to the other? And if it is, who decides the criteria for superiority? Further, what are the consequences of being a member of the «inferior» group? This text will attempt to set the argument in context and introduce students to some of the key areas of debate.

By the age of two most children are aware of the primary division of the species into male and female. The differences are clear at birth and become more marked as we mature. The biological differences are decided at the moment of conception and, in all but a very few cases, present a non-controversial issue. The possession of one set of genitals or another clearly predisposes us to one type of activity; at some time in our life we may decide to become a mother or a father. Which of these we become is a matter of biology, not choice. But when the terms «masculine» or «feminine» are used and when an individual is described as «manly» or «girlish» judgements are being made which are a product of culture, rather than chromosomes. Being born male or female has implications far beyond the possibility of some day being a father or a mother. On the basis of an individual's sex, predictions can be made about areas of his or her life quite remote from their potential parenting activities.

It is possible, for example, to estimate their chances of being a patient in a mental hospital, of their being a victim of violence, of their possible educational achievement, and even of their potential earning power. (págs. 1-2)

Los motivos para elegir este texto auténtico son diversos. En primer lugar, pertenece a una serie de sociología destinada a estudiantes británicos que han de examinarse de los «A-levels». Por consiguiente, es un material adecuado por su contenido para nuestro alumnado de Bachillerato y COU. En segundo lugar, trata un tema candente y polémico, «uno de los temas más fascinantes de la vida contemporánea»(Pearson, Turner y Todd Mancillas 1993:21): el sexismo. En tercer lugar, permite trabajar cuestiones lingüísticas que posibilitan un mejor conocimiento de las estructuras sintácticas y léxico-semánticas de la L2 y su contraste con las españolas tales como a) las oraciones pasivas inglesas, b) la referencia anafórica, c) el orden de los adjetivos calificativos en el sintagma nominal y d) los «falsos amigos».

a) *Las oraciones pasivas inglesas*

La construcción con pasiva es mucho más frecuente en inglés que en español, que prefiere en muchos casos la forma impersonal, la pasiva refleja con «se» , o simplemente la voz activa. Por tanto, hay que alertar a l@s alumn@s sobre esta diferencia entre ambos idiomas e impedir este «anglicismo sintáctico», visible en la versión del alumnado en los dos ejemplos siguientes:

1) *This holy scripture was believed to justify...*

(VA) Esta Santa Escritura fue creída para justificar...

(SMP) Se creía que esta Escritura Sagrada justificaba...

2) *The biological differences are decided at the moment of conception.*

(VA) Las diferencias biológicas son decididas en el momento...

(SMP) Las diferencias biológicas se deciden en el momento...

b) *La referencia anafórica*

Se ha enseñado a alumnas y alumnos a trabajar con la oración pero no a nivel textual. Ello provoca en ocasiones problemas en la referencia anafórica. Veamos un ejemplo tras las citas que encabezan el texto: la interpretación correcta del demostrativo en la oración siguiente: *Both these statements...illustrate a debate* exige «mirar hacia atrás» en el texto. Sin embargo, vari@s alumn@s no detectaron la conexión entre los elementos co-referenciales o, dicho de otra manera, entre la información ya conocida –las citas– (**tema**) y la información nueva (**rema**) En palabras de Newmark (1992:42):

la estructura (cohesiva), pues, sigue el hilo del pensamiento, determina, digamos, la dirección de d'ailleurs («además», «también», «sin embargo») en un texto, garantiza que los dos puntos tengan continuación, que ultérieur haga referencia a algo posterior, que haya una secuencia temporal, espacial y lógica en el texto.

c) *El orden de los adjetivos.*

Se vuelve a hacer hincapié en una cuestión ya mencionada en el punto 3 de este trabajo: el anglicismo sintáctico provocado por el abuso del adjetivo calificativo antepuesto al sustantivo. Si bien el español admite en lenguaje poético y en ciertos contextos el adjetivo atributivo, no es conveniente permitir traducciones como la reseñada a continuación:

*By the age of two most children are aware of the **primary** division of the species*

(VA) A la edad de dos años la mayoría de los niños son conscientes de la primaria división de la especie.

(SMP)..son conscientes de la división primaria de la especie.

d) Los «falsos amigos»

Si bien no hay que tener miedo en ocasiones a la traducción literal, en otras sin embargo hay que tener cuidado con aquellas palabras que parecen significar lo mismo en la LT y no obstante poseen otro significado, los «falsos amigos». Existe un ejemplo en el texto de Mayes: traducir *argument* por argumento da lugar a una traducción totalmente errónea.

*This text will attempt to set the **argument** in context*

(VA) Este texto intentará establecer el argumento en contexto

(SMP) Este libro intentará poner la discusión en contexto.

Bibliografía básica

- Alarcos Llorach. 1994. *Gramática de la Lengua Española*. Madrid: Espasa Calpe.
- Albentosa, J.I. 1993. «La enseñanza de la lengua inglesa desde los años setenta: Enfoques y métodos, una visión crítica». *Revista del Departamento de Filología Moderna*, nº4, págs. 85-96.
- Alcalde Martín, J.L et al. 1994. «Traductores e intérpretes», en Fernández Nistal, P. (coord.) *Aspectos de la traducción Inglés/Español*. Universidad de Valladolid: ICE.

- Alfaro, F. 1970. *Diccionario de Anglicismos*. Madrid: Gredos.
- Álvarez Calleja. 1991. *Estudios de Traducción Inglés-Español*. Madrid: UNED.
- Duff, A. 1989. *Translation*. Oxford: Oxford University Press.
- Leavitt, D. 1990. *Houses*. Harmondsworth: Penguin Books.
- Mayes, P. 1986. *Gender*. Harlow: Longman.
- Newmark, P. 1987. *A Textbook of Translation*. London: Prentice Hall.

Apéndice

Texto A: *Homage to Catalonia* (1938) by G. Orwell

The train was due to leave at eight, and it was about ten past eight when the harassed, sweating officers managed to marshal us in the barrack square. I remember very vividly the torchlit scene -the uproar and the excitement, the red flags flapping in the torchlight, the massed ranks of militiamen with their knapsacks on their backs and their rolled blankets worn bandolier-wise across the shoulder; and the shouting and the clatter of boots and tin pannikins, and then a tremendous and finally successful hissing for silence; and then some political commissar standing beneath a huge rolling red banner and making us a speech in Catalan. Finally they marched us to the station, taking the longest route, three or four miles, so as to show us to the whole town. In the Ramblas they halted us while a borrowed band played some revolutionary tune or other. Once again the conquering hero stuff -shouting and enthusiasm, red flags and red and black flags everywhere, friendly crowds thronging the pavement to have a look at us, women waving from the windows. How natural it all seemed then; how remote and improbable now!. The train was packed so tight with men that there was barely room even on the floor, let alone on the seats. At the last moment Williams's wife came rushing down the platform and gave us a bottle of wine and a foot of that bright red sausage which tastes of soap and gives you diarrhoea. The train crawled out of Catalonia and on to the plateau of Aragon at the normal wartime speed of something under twenty kilometres an hour.

Texto B: *Houses* (1990) by D. Leavitt

When I arrived at my office that morning -the morning after Susan took me back- an old man and women were wearing wide-brimmed hats and sweatpants were peering at the little snapshots of houses pinned up in the window, discussing their prices in loud voices. There was nothing in this, except that it was still spring, and the costume and demeanor of the couple emphatically suggested summer vacations. It was very early in the day as well as the season -not yet eight and not yet April. They had the look of people who never slept, people who propelled themselves through life on sheer

adrenaline, and they also had the look of kindness and good intentions gone awry which so often seems to motivate people like that.

I lingered for a few moments outside the office door before going in, so that I could hear their conversation. I had taken a lot of the snapshots myself, and written the descriptive tags underneath them, and I was curious which houses would pique their interest. At first, of course, they looked at the mansions—one of them, oceanfront with ten bathrooms and two pools, was listed for \$ 10.5 million. «Can you imagine?» the wife said. «Mostly it's corporations that buy those», the husband answered. Then their attention shifted to some more moderately priced, but still expensive, contemporaries. «I don't know, it's like living in the starship Enterprise, if you ask me», the wife said. «Personally, I never would get used to a house like that», the husband chuckled. Then the wife's mouth opened and she said, «will you look at this, Ed? Just look!» and pointed to a snapshot of a small, cedar-shingled house which I happened to know stood not five hundred feet from the office—\$165, 000, price negotiable. «It's adorable!» the wife said. «It's just like the house in my dream!».

I wanted to tell her it was my dream house too, my dream house first, to beg her not to buy it. But I held back. I reminded myself I already has a house. I reminded myself I had a wife, a dog.

(...) What had happened was this: the night before, I had gone back to my wife after three months of living with a man. I was thirty-two years old, and more than anything in the world, I wanted things to slow down, slow down.

It was a quiet morning. We live year-round in a resort town, and except for the summer months, not a whole lot goes on here. Next week things would start gearing up for the Memorial Day closings—my wife Susan's law firm was already frantic with work— but for the moment I was in a lull.

Desideratas para un método de alemán en el ámbito del turismo

Georg Pichler
Universidad de Alcalá

Resumen

El punto de partida de estas reflexiones es una paradoja: precisamente en el idioma de la población considerada como *Reise-Weltmeister* -«campeón del mundo en viajes»- (Opaschowski 1996:28) no existe un método cualificado para un grupo meta, que –no sólo en España– está aumentando cada día más; me refiero a los alumnos de los Estudios de Turismo. Por consiguiente, quiero ofrecer algunas reflexiones acerca de cómo debería caracterizarse un posible método para este grupo. Para ello, en el presente estudio se van a definir este grupo y la situación actual de la enseñanza del alemán en los Estudios de Turismo, se analizarán tanto los métodos existentes como las relaciones en el ámbito del turismo entre España y los países de lengua alemana y, por último, se desglosarán los campos temáticos más relevantes e imprescindibles para la enseñanza del alemán como lengua específica en el marco del turismo.

Zusammenfassung

Ausgangspunkt dieser Überlegungen ist ein Paradoxon: gerade in der Sprache der «Reiseweltmeister» (so der Freizeitforscher Horst W. Opaschowski) existiert kein geeignetes Lehrwerk für Deutsch, um eine relativ neue, nicht nur in Spanien rasch im Ansteigen begriffene Zielgruppe zu unterrichten, nämlich die Studenten der spanischen

diplomatura de turismo. Deshalb sollen hier ein paar Überlegungen angestellt werden, wie ein mögliches Lehrwerk aussehen könnte. Dazu werden die grundsätzlichen Voraussetzungen für ein derartiges Lehrwerk analysiert, die Zielgruppe sowie die Unterrichtssituation definiert, bestehende Lehrwerke einer Kritik unterzogen, die

Beziehungen auf dem Tourismussektor zwischen den deutschsprachigen Ländern und Spanien kurz analysiert sowie die wichtigsten thematischen Felder herausgearbeitet, die für einen «Fachsprachenunterricht Tourismus» unumgänglich sind.

1. La Diplomatura de Turismo

Desde que fue decretado por el BOE (Real Decreto 604/1996, del 15 de abril de 1996) el título universitario de *Diplomado en Turismo*, la *Diplomatura de Turismo*, de tres años de duración, ha experimentado un auge sin precedentes. Mientras que en el tercer año de su existencia, el curso académico 1998/99, el diploma se ofrecía en 30 centros pertenecientes a 23 universidades públicas y en 8 de 16 universidades privadas (*El País* del 2.6.1998), al año siguiente ya existían 39 centros de 27 universidades públicas que ofrecían esta diplomatura (*El País*, 8.6.1999) Puesto que en la mayoría de estas universidades se estudian dos o tres idiomas –normalmente inglés como primera lengua, alemán y/o francés como segunda–, se abre un amplio campo para la enseñanza del alemán. Dado que el Real Decreto no especifica ni la duración de la enseñanza de los idiomas ni el que ha de ser alcanzado, esta duración varía según las universidades. En el caso del alemán se puede partir de una duración media de dos años¹, lo que permitiría alcanzar un nivel correspondiente a la *Grundstufe*, e incluso en algunos casos un nivel básico de *Mittelstufe*.

La futura profesión de los diplomados en turismo se mueve dentro de un margen muy amplio. Es probable que la mayoría de ellos desarrolle su actividad profesional en posiciones de cierto nivel en empresas hoteleras y de restauración, en agencias de viajes, mayoristas u organizaciones internacionales, profesiones todas ellas para las que se precisan unos conocimientos elevados –tanto a nivel escrito como a nivel oral–. La competencia lingüística de los futuros diplomados habrá de sobrepasar conocimientos lingüísticos generales y básicos, incluyendo no sólo el ámbito de hotel, cocina, transporte, sino también la terminología específica del mundo empresarial, el lenguaje de negocios, la correspondencia de negocios, al igual que unos amplios conocimientos de cultura (*Landeskunde*) de los países de lengua alemana, como también –en una forma de interculturalidad recíproca– de España en este caso, ya que

¹ Resultado de una encuesta realizada en el marco del «Arbeitsgruppe Deutsch für Tourismus».

con frecuencia los diplomados tendrán que explicar en términos de la cultura meta fenómenos específicos de la cultura de partida.

2. Los métodos existentes

Mientras que para el inglés o francés existe una amplia y variada gama de métodos específicos para los estudios de turismo (y de hostelería), carecemos de un método específico de alemán que cubra todos los campos del variopinto mundo del turismo. En los últimos años se han publicado numerosos métodos centrados globalmente en el mundo laboral, de la empresa o la economía, como por ejemplo *Dialog Beruf* o *Deutsch lernen für den Beruf*, que, sin embargo, no tienen en cuenta las necesidades especiales que requiere la enseñanza del alemán para el turismo². Dentro de este área de libros dedicados al mundo profesional existen tres métodos específicos para los estudiantes del turismo, cada uno de dos tomos:

- *Zimmer frei: Deutsch in Hotel und Restaurant* (1981); tomo 2: *Herzlich willkommen. Deutsch für Fortgeschrittene in Hotel, Restaurant und Tourismus* (1986);
- *Hotellerie und Gastronomie 1+2* (1988);
- *Deutsch im Hotel 1+2* (1987)

Además de estos métodos para un público internacional pueden encontrarse algunas obras regionales enmarcadas en países determinados (Grecia o Polonia) que por su enfoque ciertamente acotado no pueden utilizarse fuera de su contexto y que no siempre cumplen con todos los requisitos didácticos.

Como complemento –en el terreno de la hostelería– a los métodos de turismo (y para la enseñanza en general) existen dos libros. El primero es *Deutsch in Küche und Restaurant*, de Franz Eppert, en el que se ofrecen conocimientos básicos de la cocina y del restaurante, *elaborados* no sólo desde un punto de vista didáctico, sino también culinario: desde los utensilios de la cocina hasta refranes gastronómicos, pasando por recetas y menús. Rolf Ehnert calificó este libro de «método específico de las técnicas

² Como excepción queremos mencionar *Unternehmen Deutsch* (Conlin 1995) que contiene un excelente capítulo dedicado al turismo, sin embargo a un nivel lingüístico bastante elevado.

de cocina para la enseñanza del alemán como lengua extranjera, que se halla a medio camino entre el capítulo de un método (...) y un método centrado en la cultura sobre el tema de la comida» (Ehnert 1980:200) También existe un –a veces muy útil– diccionario gastronómico en el que pueden consultarse en cinco idiomas (alemán, inglés, francés, italiano y español) no sólo un amplio surtido de comidas, sino también algunas recetas y los términos propios de cocina y restaurante (Neiger 1999)

Más allá de las obras mencionadas sólo existen unos pocos capítulos en métodos generales donde se trata de forma más bien global el temario de la restauración y la hostelería. ¿Cuáles son, pues, las características de estos tres métodos? ¿Cuáles son sus logros y sus fallos?

Dos de estas tres obras no requieren conocimientos previos: *Zimmer frei* y *Hotellerie und Gastronomie 1* están orientados a principiantes, mientras que *Herzlich willkommen*, *Hotellerie und Gastronomie 2* y *Deutsch im Hotel 1+2* pueden emplearse después de haber impartidas unas cien horas.

Respecto a las necesidades específicas que los Estudios de Turismo imponen a los estudiantes, profesores y métodos, las tres obras mencionadas muestran las mismas carencias fundamentales. Por un lado, les falta una concepción metódica y rigurosa y no consiguen combinar los conocimientos necesarios (el turismo en todas sus facetas) con una didactización eficaz. Para ellos se adapta perfectamente lo que Dietrich Sturm (1990: 331) escribe sobre la presentación de la comida en numerosos métodos de «alemán como lengua extranjera»: «(...) aparte de los ingredientes químicos de costumbre, la comida alemana (contiene) sobre todo mucha gramática: preposiciones, oraciones subordinadas y el imperativo, ¡y eso en grandes cantidades!» Los tres métodos son obras eminentemente comunicativas que pretenden, de forma pragmática, ofrecer situaciones reales. No obstante, no sólo no consiguen encubrir la progresión gramatical que constituye su verdadero móvil, sino que tampoco entran más que de manera muy superficial en temas relacionados con la cultura, comportamientos sociales o en cuestiones lingüísticas más allá de la simple utilidad bajo una perspectiva comunicativa.

En segundo lugar están ideados para el personal de rango medio de hoteles y restaurantes y apenas penetran en ámbitos lingüísticos que pertenecen a la economía o al mundo empresarial, de suma importancia para los estudiantes de la Diplomatura de Turismo. Y, en tercer lugar, desde el punto de vista metodológico los tres libros han quedado bastante anticuados. *Hotellerie und Gastronomie 1*, en particular, tiene un

diseño pésimo, tanto didáctica como gráficamente; el segundo tomo es de mayor calidad y ofrece mucha información cultural y numerosos ejercicios por escrito (cartas), pero no pasa de ser más que un método convencional.

Centrándonos en el aspecto metodológico, *Zimmer frei* y *Herzlich willkommen* ofrecen una solución más acertada, no obstante también aquí falla la realización gráfica. Ambos tomos apenas tocan cuestiones culturales, didácticamente se reducen a un programa de *drills* algo superficial que pasa rápidamente por las situaciones verbales y escritas más relevantes. La temática ofrecida se centra, casi exclusivamente, en la función de vendedores, porteros y camareros. El trabajo escrito que se exige es escaso, la mayoría de los diálogos son algo simples y a menudo banales –*small talk* para satisfacer las necesidades básicas del turismo de masas–.

El mejor método es, sin lugar a dudas, *Deutsch im Hotel*, que requiere un nivel de conocimientos de aproximadamente cien horas. Sin embargo, tampoco este libro ofrece un contenido válido para la docencia universitaria. Dejando a un lado algunos aspectos formales (su realización gráfica no siempre muy lograda y las viñetas pseudo-divertidas), presenta la misma carencia que las obras mencionadas: su contenido abarca temas propios de la labor del personal de servicio de rango inferior y medio que entra en contacto directo con los clientes, por lo que el nivel lingüístico resulta ser bastante reducido. El libro se (auto)limita a ofrecer actos verbales más o menos técnicos, centrados en el ámbito del hotel y del restaurante. Los temas propuestos son muy variados y cubren en gran parte las áreas más importantes, pese a que el aspecto (inter)cultural se reduce también aquí a unos pocos detalles. La obra tiene un enfoque específicamente comunicativo, un aspecto que, a causa de los diálogos monótonos y repetitivos, no siempre se consigue. *Deutsch im Hotel* centra cada lección en un tema e introduce o repasa mediante estos módulos temáticos diferentes capítulos gramaticales. Una idea muy lograda es el repaso global del vocabulario, con todas sus posibilidades de combinación al final de cada tema, mientras que tanto los diálogos –que en el cassette a veces son difíciles de entender por su complejidad y su rapidez– como la gramática de referencia demasiado simple al final del libro destacan como los puntos débiles. La segunda parte ofrece una amplia gama de modelos de cartas de los diferentes ámbitos del turismo, cuya eficacia se ve menguada por la falta de estructuración y de claridad.

¿Cómo tendría que ser un método de alemán que ofrezca a los estudiantes de la *diplomatura de turismo* no sólo los conocimientos fundamentales del idioma aplicados

a su ámbito profesional sino, además, una didactización eficaz de estos contenidos? Para ello hay que tener en cuenta varios factores: por un lado, las diferentes profesiones a las que da acceso esta carrera: hotel, restaurante, transporte, agencia de viajes, guía turístico, profesiones que habría que cubrir en todas sus facetas y a un nivel elevado. Hay que considerar, por otro lado, la situación específica del turismo en España, así como la importancia del turismo español que se dirige a los países de lengua alemana.

3. España y los países de lengua alemana en el sector del turismo

Según el número de viajeros, España es el tercer país destino del mundo. La mayoría de los viajes son de vacaciones y descanso que transcurren en hoteles. El mayor número de viajeros procede de Alemania, seguido de Gran Bretaña, Francia e Italia, siendo, clasificado por idiomas, el inglés (Gran Bretaña y Estados Unidos) primero, segundo el alemán (Alemania, Austria, Suiza) y tercero el francés (Francia, Bélgica, Suiza; véanse las figuras 1 y 2)

Fig. 1: Turismo internacional: número de turistas en miles (1993)

(Fuente: Fischer Weltalmanach 1997)

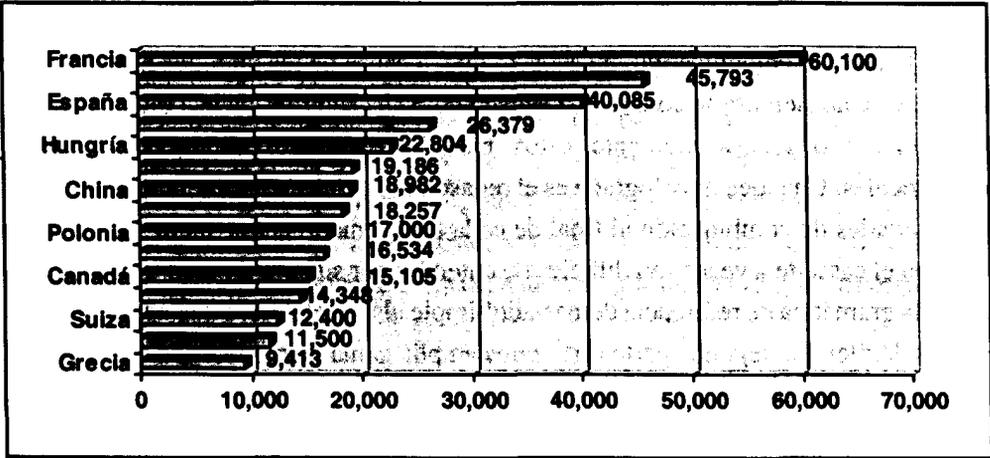
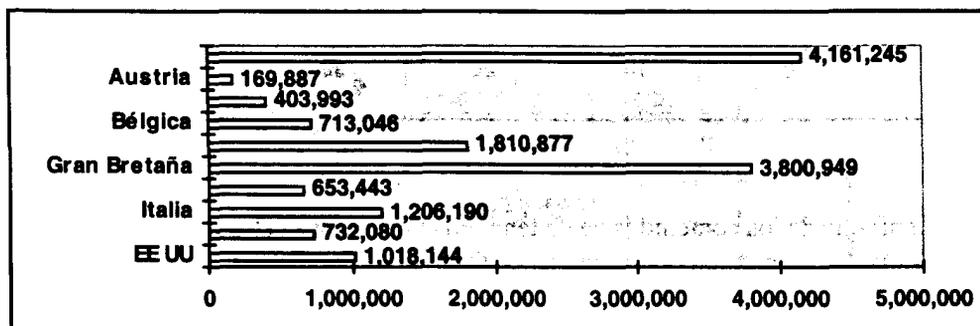


Fig. 2: Viajeros con diferentes residencias alojados en establecimientos hoteleros de España (1997)

(Fuente: Boletín Mensual de Estadística)

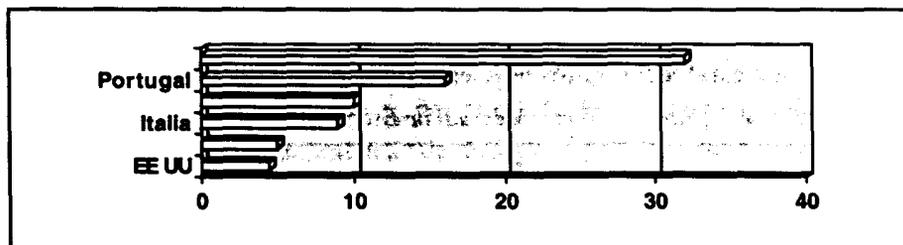


A la inversa, la mayoría de los viajes al extranjero desde España tienen como destino Francia y Portugal (por proximidad geográfica), así como Alemania (véase figura 3) En los tres países de lengua alemana, los turistas españoles representan un porcentaje relativamente pequeño, que en Alemania alcanza apenas el 2,3 %, en Suiza el 1,7 % y en Austria el 0,5 % de los visitantes³. En estos países, los viajeros españoles prefieren un turismo cultural o de ciudades, apenas buscan vacaciones de playa, balneario o deportes. Tanto en España como en estos tres países, el verano es la temporada alta (véase la figura 4, en la que se analizan los intereses primordiales de los españoles para hacer unas vacaciones en Alemania)

³ Informaciones según las oficinas de turismo de Austria y Alemania de Madrid (Deutsche Zentrale für Tourismus: *Marktführer Spanien*. Madrid 1998) y *Hotel- und Kurbetriebe in der Schweiz 1996*, publicado por el Bundesamt für Statistik, Berna 1997.

Fig. 3: Países destinos principales del turismo español (1996)

(Fuente: *Deutsche Zentrale für Tourismus, Madrid*)



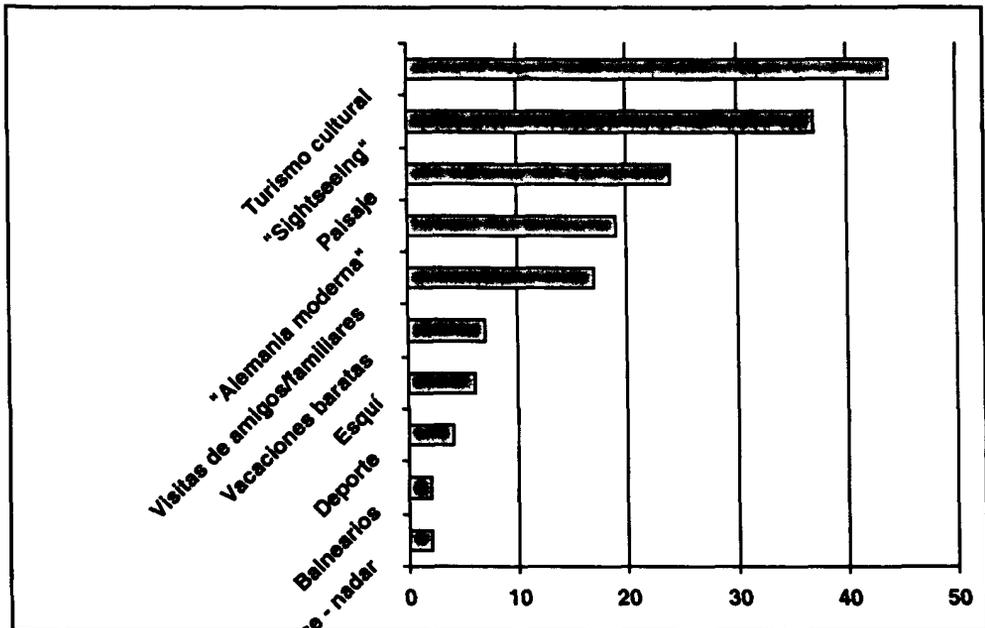
El enfoque de los contenidos ha de tener en cuenta todos estos datos de los que se desprende que los Diplomados en Turismo deberían estar preparados en mayor medida para el turismo germano en España que para el turismo español hacia el extranjero, un turismo centrado especialmente en las «vacaciones de descanso» en todas sus facetas.

4. Didactización

Como objetivo fundamental y sobre una base lo más amplia posible que tenga en cuenta todas las salidas profesionales de la *Diplomatura de Turismo*, el método debería proporcionar una «capacidad comunicativa específica», es decir, «la capacidad de los respectivos alumnos de producir o recibir los textos específicos (en lengua materna y/o extranjera) como unidades lingüísticas determinadas por aspectos interculturales, sociales y funcionales, organizadas de forma lógica, estructuradas semánticamente, linear-secuencionales y ordenadas jerárquicamente», así como «capacitar al estudiante a realizar actos comunicativos» (Baumann 1995: 333 y 334)

Fig. 4: Tipo de vacaciones - interesados en %

(Fuente: Deutsche Zentrale für Tourismus, Madrid)



Para ello, Dietmar Rössler (1994: 63 y ss.) distingue tres formas diferentes de aprendizaje de una lengua específica. La primera de ellas se sitúa en el aprendizaje estrictamente delimitado a las habilidades necesitadas dentro de la lengua específica, un caso que sólo parece razonable si existen «objetivos claramente definidos». Dentro de la segunda forma, postulada por Buhlmann y Fearn (1987: 86), habría que diferenciar tres fases: en la primera se enseñarían las bases lingüísticas de forma general (fase 1) para después introducir la enseñanza de la materia específica (fase 3) mediante la enseñanza de la lengua específica (fase 2). La tercera forma –que en nuestro contexto parece ser la más adecuada– entremezcla desde el principio elementos específicos en un aprendizaje aún bastante general, combinando así tanto una base lingüística muy amplia con las necesidades concretas y prácticas de un área determinada.

El material empleado en el método habrá de ser auténtico y su didactización debería realizarse bajo la supervisión de al menos dos expertos en la materia del turismo: un español y uno de lengua alemana. Dado que la mayor parte de los grupos

de alemán en las Escuelas Universitarias de Turismo son bastante numerosos, el método debería completarse con un libro de ejercicios y material de autoaprendizaje, caracterizados ambos por la pluralidad metodológica: ejercicios de gramática, fonética, *drills*, textos de lectura para el trabajo en casa, modelos de correspondencia, información adicional sobre la cultura de los países de lengua alemana y de las respectivas instituciones turísticas etc. Con vistas al futuro desarrollo de la didáctica, existe la posibilidad de abrir el método a Internet (fuente de información inabarcable y de ejercicios a todos los niveles) y de incluir ejercicios de comprensión, fonética y vocabulario siguiendo el ejemplo del CD-Rom *Ruf mal an*.

5. Enfoque temático

El enfoque temático de la enseñanza está predeterminado por las propiedades del ámbito del turismo, si bien habría que matizarlo por las características determinadas del turismo en España (véase los datos estadísticos) En general, existen cinco puntos fundamentales que, a pesar de su diferente realización, coinciden en muchos aspectos. En sexto punto resume los distintos tipos de turismo, siguiendo y ampliando el modelo del método francés *Les métier du tourisme* (1987/91) que prepara a los alumnos para el examen de la Cámara de Comercio e Industria de Francia. En él se presentan estas formas de turismo mediante ocho «itinéraires».

5.1. Enfoque Temático

1. Hotel:

- Conocimientos básicos de las diferentes formas hoteleras y de las distintas partes de un hotel en todos los detalles, incluyendo las diferencias entre España y los países de lengua alemana
 - Términos técnicos con las abreviaturas específicas (*EZ, DZ, ÜF, Meldeschein* etc.)
 - Tratamiento de clientes: formas de comunicación, fórmulas de cortesía, oferta de servicios
- Conocimientos detallados del entorno hostelero, comunicación oral y por escrito con mayoristas acerca de reservas, cancelaciones, reclamaciones etc.
- Información, prestaciones de diferentes servicios, describir el camino.
- Rellenar fichas, facturación, divisas, cambiar dinero.

2. Gastronomía.

- Conocimientos fundamentales de la gastronomía en todos sus aspectos
 - Diferencias en los hábitos gastronómicos
 - Conocimiento de las diferentes comidas y bebidas consideradas como típicas
 - Conocimiento de las diferentes formas sociales en las comidas (en privado y en público)
- Leer y redactar cartas y menús.
- Diálogos camarero-cliente: pedir, servir, pagar; describir, explicar y recomendar .
- Describir, explicar y recomendar comidas y bebidas.

3. Agencias de viajes

- Amplios conocimientos del lenguaje de negocios y del turismo, orales y por escrito
 - Leer, analizar, elaborar, redactar, reescribir folletos y programas de actividades culturales y de ocio: terminología fundamental, convenciones lingüísticas (traducción)
 - Importante: cultura (*Landeskunde*) de los países de lengua alemana y de España (incluidos conocimientos del sector turístico)
 - Dar información sobre diferentes destinos, precios, posibilidades de viajar.
- Hacer ofertas (escrito y oral)
- Entender, traducir, explicar, reelaborar, confeccionar textos específicos (oral y escrito)

4. Medios de transporte, tráfico.

- Transporte público:
- Avión, aeropuerto: llegada, salida, información en el aeropuerto, conocimiento de los términos técnicos más importantes del aeropuerto, del avión y de las líneas aéreas
 - Tren, estación de trenes: llegada, salida, horarios, tipos de trenes
 - Barco, puerto: los diferentes tipos de barcos: cruceros, veleros, ferrys, hidrofoil
 - Transporte en la ciudad: autobús, tranvía, metro
- Preguntar por el camino, describir el camino, paradas, horarios de salida y llegada

- Pedir el billete, reservar una plaza, pagar, cambio
- Transporte particular: Coche, taxi, bicicleta, moto
- Preguntar por el camino, alquilar un coche, estación de servicios, reparación, llamar /pedir un taxi (de forma directa / por teléfono), preguntar por el precio, indicar la dirección / la ruta, propina

5. Guía

- Amplios conocimientos geográficos e (inter)culturales, capacidad de comparar la cultura de un país con la de otro
- Competencia oral, capacidad de monologar libremente (de memoria improvisado)
- Capacidad de filtrar lo más importante de textos complejos
- Traducción directa e inversa, habilidad para cambiar entre dos o varios idiomas
- Gran capacidad oral
- Estrategias de lectura

6. Conocimientos teóricos y prácticos

- Turismo cultural, turismo de salud, turismo religioso
- Viajes de negocios; Turismo para grupos de diferentes edades
- Turismo de aventura, turismo de lujo, turismo de veraneo, turismo de invierno
- Turismo sostenible, rural, alternativo . Turismo de deportes
- Terminología técnica
- Las peculiaridades culturales
- Las particularidades, instituciones y su funcionamiento en el ámbito del turismo

BIBLIOGRAFÍA:

- Barberis, Paola und Elena Bruno. 1987. *Deutsch im Hotel 1*. Múnich: Hueber.
- Barberis, Paola und Elena Bruno. 1989. *Deutsch im Hotel 2*. Múnich: Hueber.
- Baumann, Klaus-Dieter. 1995. «Fachsprachen und Fachsprachendidaktik», en Karl-Richard Bausch et alii (ed.): *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. 3ª ed. Tübinga, Basilea: Francke. (= UTB Wissenschaft.) p. 332-338.

- Becker, Norbert et alii. 1997. *Dialog Beruf 1*. Múnich: Hueber.
- Chantelaue Chiari, Odile et alii. 1987/91. *Les métier du tourisme*. Vanves: Hachette.
- Clalüna-Hopf, Monika und Marilu Plettenberg. 1988. *Hotellerie und Gastronomie*. Tomo. 1. Bonn, Bad Godesberg: Kessler.
- Clalüna-Hopf, Monika und Marilu Plettenberg. 1991. *Hotellerie und Gastronomie*. Tomo 2. Bonn, Bad Godesberg: Kessler.
- Cohen, Ulrike und Karl-Heinz Osterloh. 1981. *Zimmer frei: Deutsch in Hotel und Restaurant*. Berlín et.al.: Langenscheidt.
- Cohen, Ulrike und Karl-Heinz Osterloh. 1986. *Herzlich willkommen*. Deutsch für Fortgeschrittene in Hotel, Restaurant und Tourismus. Berlín et.al.: Langenscheidt.
- Conlin, Christine. 1995. *Unternehmen Deutsch*. London: Chancerel.
- Ehnert, Rolf. 1980. «Einige Anmerkungen zum Thema Essen und Trinken in Lehrwerken Deutsch als Fremdsprache», en Wolfgang Kühlwein und Albert Raasch (ed.): *Sprache und Verstehen*. Tomo 2. Tübinga: Narr, p. 198-201.
- Eppert, Franz. 1994. *Deutsch in Küche und Restaurant. Eine Einführung in die Gastronomie*. Múnich: Hueber.
- Fischer Weltalmanach. 1997. Frankfurt/Main: Fischer.
- Ladousse, Gillian Porter. 1995. *Going Places. English for work and travel*. Oxford: Heinemann.
- Namuth, Kerstin und Thomas Lüthi. 1998. *Gesprächstraining Deutsch für den Beruf*. Múnich: Verlag für Deutsch.
- Neiger, Elisabeth. 1999. *Gastronomisches Wörterbuch in fünf Sprachen*. 11ª ed. aumentada. Gießen: Pfanneberg.
- Opaschowski, Horst W. 1996. *Tourismus. Systematische Einführung - Analysen und Prognosen*. 2ª ed. revisada. Opladen: Leske+Budrich.(=Freizeit- und Tourismusstudien. 3)
- Rösler, Dietmar. 1994. *Deutsch als Fremdsprache*. Stuttgart, Weimar: Metzler. (= Sammlung Metzler. 280.)
- Schmidinger, Susanne et alii. 1996. *Willkommen in Griechenland. Deutsch für Hotel und Gastronomie*. Atenas: Deutsches Kurshaus.
- Sturm, Dietrich. «Bestellen und bezahlen und sonst nichts? Das Thema Essen in Lehrbüchern für Deutsch als Fremdsprache», en *Jahrbuch DaF* 16, 1990, p. 329-345.
- N.N.: «Selectividad. Oferta de plazas para el curso 1998-99». Suplemento de *El País*, 2.6.1998.
- N.N.: «Selectividad. Oferta de plazas para el curso 1999-2000». Suplemento de *El País*, 8.6.1999.

Experiencia de trabajo en grupo en 3º eso

Mª Teresa Rincón García
Profesora de Enseñanza Secundaria

Resumen

Se presenta una ficha para la recogida diaria de datos sobre el trabajo en grupo por parte de los alumnos, fomentando así la autoevaluación y la coevaluación. Esta ficha permite evaluar los procedimientos y actitudes mediante unos indicadores sencillos y comprensibles para el alumno, en los que quedan reflejados los objetivos de cada sesión.

Abstract

An evaluation sheet which covers self-assessment and co-evaluation of the students when working in group is presented. This sheet helps to evaluate their procedures and attitudes by means of clear and simple criteria, comprehensible for the students. It allows teachers to monitor the students' performance and progress in the on-going formative evaluation, and it gathers the objectives of each day concerned with participation, interaction, co-operation, fulfilment of duties, development as autonomous learners, etc. This sheet is to be filled in by the students themselves in the last five minutes of class after each group-working session.

1. Mi objetivo: evaluar conceptos, procedimientos y actitudes

Una de las tareas básicas de toda evaluación es informar a los alumnos de aquellos aspectos en los que van a ser evaluados. No me preocupaba en exceso lo que se refiere a los conceptos, pero sí lo que afecta a procedimientos y actitudes por la novedad que suponía el evaluarlos de forma continuada y sistemática. Una vez que puse en claro lo que yo misma entendía por «procedimientos» y «actitudes» en mi área –inglés– se me planteaban dos interrogantes:

- cómo transmitírselo a mis alumnos, y
- cómo recoger esa información de una manera seria y convincente, y transformarla en una calificación numérica que me facilitara la elaboración de juicios sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje considerado globalmente para que la evaluación de un alumno fuera integral e integrada.

Quería además adoptar en la práctica cotidiana del aula el espíritu del trabajo en equipo, fomentando la participación y cooperación de todos los sujetos implicados en un grupo, y la propia responsabilidad de asumir la autoevaluación y coevaluación.

2. Explicar a mis alumnos qué eran conceptos, procedimientos y actitudes.

Para conseguir este objetivo tenía que comunicarles claramente aquello que me interesaba conseguir y que debía convertirse en su propio objetivo.

En un principio les expliqué verbalmente qué era aquello de «conceptos», «procedimientos» y «actitudes» con la pretensión de que adoptaran estas palabras e ideas y nos refiriéramos a las mismas llamándolas por un mismo nombre. Los «conceptos» no me crearon problemas pero, evidentemente, no tuve demasiado éxito con «procedimientos» y «actitudes», y estos dos términos no pasaron de ser algo poco concreto y casi misterioso para ellos, tal y como lo fueron para mí la primera vez que los oí nombrar.

Me propuse entonces crear unos breves indicadores de evaluación de procedimientos mente el español en vez del inglés para esta primera experiencia, aunque no descarto referirme a ellos en la lengua objeto una vez que se familiaricen con los mismos. Para llegar a usarlos con soltura y operatividad, era evidente que tenía que utilizar esos mismos indicadores en repetidas ocasiones, así que tenían que ser de rápida ejecución y aplicables en diferentes contextos.

El resultado final de mi trabajo fue una ficha para que cada grupo se auto y coevaluara (en cuanto a procedimientos y actitudes) después de cada sesión en el aula.

3. Mi propuesta de trabajo en equipo. Formación de los grupos

Propuse a mis alumnos de 3º de E.S.O. el trabajo en grupo a mitad de curso para revisar los puntos gramaticales, las funciones, el vocabulario, los recursos comuni-

cativos, etc. que habíamos tratado en las unidades didácticas vistas hasta entonces. (Les presenté una primera lista, y con sus modificaciones y aportaciones «negociamos» un total de 36 puntos básicos a tratar.)

Los niveles de mis alumnos eran muy dispares, y sin pretender unificarlos pensé que al menos aquellos alumnos menos aventajados podrían beneficiarse del nivel de contenidos adquirido por sus compañeros, quizás mostraran más interés, prestaran más atención e incluso entendieran mejor si uno de sus propios compañeros les explicara lo que yo misma ya les había explicado más de una vez sin el éxito deseado en ocasiones. A su vez, aquellos alumnos más aventajados podrían ejercitar sus dotes de organización e investigación, de descubrir en un libros de consulta algo más allá de lo que yo les había explicado, de encontrar una esquema mejor para un concepto, y simplemente experimentar la sensación de ayudar a sus compañeros. (Señalo aquí que vi la cara de «frustración» en algunos de ellos cuando no conseguían avanzar con algunos alumnos con los que yo misma había fracasado. Creo que entendieron un poco mejor el difícil papel del profesor. Aunque traté de evitar ese ambiente de rechazo, sé y me consta que algunos estuvieron descontentos con sus compañeros de grupo y cargaron con más trabajo del debido por negligencia de otros. Dejé que asumieran esa situación e intentaran resolverla entre ellos, – eso también supone un tipo de aprendizaje.)

En cada aula propuse hacer 6 grupos. Tengo que confesar que en esta negociación dejaron en mis manos la formación de esos grupos, y que la agrupación que les mostré y apareció como algo totalmente aleatorio y casual había sido fruto de mi previa «experimentación» y análisis de forma que todos los grupos resultantes tuvieran esperanzas de éxito.

4. Tarea a desarrollar por cada grupo.

De esos 36 temas previstos, cada grupo tenía que preparar –de forma esquemática– 6. Me presentaban el borrador de cada tema y yo les señalaba aquellos aspectos que tenían que revisar, o les aportaba nuevos materiales que podían utilizar. Una vez corregido lo plasmaban en una cartulina. Y a la vez cada alumno se confeccionaba una ficha personal del mismo. (El final de todo el proceso era que todo alumno tuviera sus 36 fichas personales, y para ello se intercambiaron las cartulinas, fichas, o, simplemente, lo trabajaron en casa con el método ya adquirido)

El nombre de cada grupo era el de un color diferente, y de ese mismo color eran sus cartulinas, lo cual permitía un mayor control y seguimiento de cada equipo.

5. Forma de evaluar el trabajo de los alumnos: auto y coevaluación. Creación de unos indicadores de evaluación y una ficha de recogida de datos.

La parte de conceptos quedaría calificada según el resultado de esas cartulinas y la exposición oral que cada miembro del grupo haría de un tema a sus compañeros, para que al final todos los alumnos tuvieran las 36 fichas. (Aquí sería el profesor quien tuviera más peso a la hora de decidir una calificación, aunque trataría de analizar y consensuar con ellos esa decisión.)

Para evaluar la parte de procedimientos y actitudes les propuse rellenar la siguiente ficha por grupo al final de cada sesión de trabajo en el aula.

DIARY OF THE TEAM.

LEVEL: ___ ° E.S.O. ___

Leader of the group:

DATE: / / 199

we have learnt ...

TODAY

we have done ...

we will work on ...

NEXT DAY

we will need / bring ...

«procedimientos»: 1. 2. 3. 4. 5. Total:

MARKS:

«actitudes»:

1. 2. 3. 4. 5.

Total:

COMMENTS:

NAMES AND SIGNATURES OF THE MEMBERS OF THE GROUP:

1.leader: ...

2. ...

3. ...

4. ...

5. ...

Los números que aparecen junto a procedimientos y actitudes se refieren a las preguntas que detallo a continuación (a menudo varias preguntas eran necesarias dentro de un mismo apartado) En ellas aparecen referencias a conceptos muy significativos en la Reforma educativa: solidaridad, tolerancia, respeto, autonomía, organización, cuidado del material, etc. Para cada una de estas preguntas los alumnos debían dar a su grupo una nota numérica del 0 al 2 de forma que al sumarlas se obtiene un total sobre 10 puntos tanto para procedimientos como para actitudes.

* Preguntas para evaluar los PROCEDIMIENTOS:

1. ¿Nos hemos organizado, distribuído, planificado bien el trabajo?

¿Teníamos claro lo que teníamos que hacer en cada momento?

¿Hemos cumplido todo el trabajo que nos habíamos propuesto hacer?

¿Hemos trabajado todos por igual aunque no todos hayamos hecho lo mismo?

¿Sabemos qué están haciendo los otros miembros del grupo?

Al final de nuestro trabajo, ¿sabemos todos lo mismo?

2. ¿Hemos utilizado diferentes fuentes de información (apuntes, diccionarios, gráficas...)?

¿Hemos utilizado una bibliografía variada?

3. ¿Hemos sido capaces de ordenar, resumir, organizar la información encontrada de forma esquemática?

4. ¿Hemos inventado nuestros propios ejemplos, y estos eran correctos?

5. ¿Hemos entregado el trabajo limpio y ordenado, bien organizado, resaltando los epígrafes e incluyendo todos datos necesarios?

¿Hemos entregado la ficha rellena y firmada por todos?

* Preguntas para evaluar las ACTITUDES:

1. ¿He ido y vuelto de la biblioteca en silencio y con orden?

¿He dejado los libros, material y sillas de la biblioteca bien colocados? ó

¿He organizado las mesas y sillas en clase en silencio y con orden?

(Dependiendo de si el trabajo se realiza en la biblioteca o en el aula se escogen las dos primeras o la tercera pregunta.)

2. ¿Hemos acudido a clase con puntualidad?

¿Nos hemos puesto pronto a trabajar?

¿Hemos aprovechado el tiempo al máximo?

¿Nos hemos programado bien el tiempo?

3. ¿He sido solidario, tolerante, respetuoso con mis compañeros de grupo?

¿He ayudado a mis compañeros y les he explicado lo que no entendían?

¿He escuchado y respetado las ideas y opiniones de mis compañeros, aunque no estuviera de acuerdo con ellas?

4. ¿He trabajado procurando no molestar a los otros grupos?

¿Han tenido que llamarme la atención por mi mal comportamiento o actitud?

5. ¿Ha trabajado el grupo de forma autónoma?

¿Hemos necesitado en exceso la ayuda del profesor?

¿Hemos tenido que depender de él a cada paso?

Día a día yo iba revisando, comentando con mis alumnos, –e incluso modificando al alza o a la baja si era necesario–, las calificaciones que ellos mismos se iban otorgando. Una vez recogidas las fichas de todas las sesiones, hice la media de las calificaciones y obtuve así una nota numérica de procedimientos y otra de actitudes para cada grupo. El resto de preguntas que tenían que contestar en la ficha servía para ayudarles a revisar lo que habían hecho ese día y cuáles eran sus objetivos para el día siguiente, controlar su evolución, que supieran lo que tenían que traer y quién

se encargaba de ello, etc. Mediante este sistema mis alumnos sabían exactamente lo que yo esperaba de ellos en cada momento.

Sólo quedaba ya por decidir qué tanto por ciento se otorgaba a conceptos, a procedimientos, y cuál a actitudes. Tengo que señalar que ya que el trabajo era en equipo, les comuniqué desde un principio que la calificación obtenida en cada uno de los tres tipos de contenidos –conceptos, procedimientos y actitudes– también sería común para todo el grupo. Yo observaba la actuación de cada alumno e intentaba ayudarles a nivel individual (y grupal) en el aula, pero me pareció más coherente adoptar esta decisión para potenciar el trabajo en equipo.

6. Conclusión: la ficha me facilitó el trabajo de evaluación en la reforma.

Resumiendo, el resultado final de mi trabajo sobre evaluación fue la creación de una ficha para que cada grupo se auto y coevaluara después de cada sesión en el aula con referencia a procedimientos y actitudes, principalmente. Y considero que esta ficha también puede ser usada en otras asignaturas e incluso ser adaptada para evaluar el trabajo individual. Quizá mi trabajo no suponga un gran descubrimiento en el mundo de la educación hoy en día, pero sí me facilitó la tarea de recogida de información, y tuve la sensación de ajustarme más a lo que la Reforma exigía de mi actuación educativa en el aula.

Bibliografía:

- MEC. Real Decreto 1345/1991, de 6 de septiembre, por el que se establece el currículo de la Educación Secundario Obligatoria. Apartado de Lenguas Extranjeras. BOE del 13 de septiembre de 1991, suplemento del número 220.
- Estaire, S. y Zanon, J. 1994. *Planning Classwork. A Task Based Approach*. Oxford: Heinemann.

Los procedimientos

Carmen Sáez Penoucos
Profesora de Enseñanza Secundaria

1. Introducción

El MEC ha puesto especial énfasis, al redactar el currículo de las enseñanzas infantil, primaria y secundaria, en los métodos pedagógicos y en los medios que se han de poner en práctica para alcanzar los objetivos programados, es decir, en **cómo enseñar**.

De manera general un currículo es un conjunto de fines, de objetivos específicos, de contenidos organizados de forma secuenciada, de medios didácticos, de actividades de aprendizaje y de criterios de evaluación que midan el grado de consecución de los objetivos.

En este cuadro de referencia el alumno es el actor principal de su aprendizaje; de ahí la importancia que se da a la participación personal, activa y comprometida en el proceso de aprendizaje para alcanzar los objetivos que se hayan programado.

El currículo debe tener en cuenta las necesidades, los intereses, las expectativas, las motivaciones de los alumnos, así como su estado de desarrollo psicológico e intelectual. Se deben proponer objetivos claramente definidos, realistas y accesibles a todo el grupo y adaptados al ritmo de cada uno de los alumnos, dándoles los medios de alcanzarlos y los útiles que permitan evaluar si los han conseguido. Los principios metodológicos propuestos son:

- enfoque globalizador en la forma de abordar los problemas y las situaciones;
- actividad constructiva del alumno como protagonista de su aprendizaje;
- motivación, suscitando el interés por lo que hace;

- recurso a la actividad lúdica para romper la dicotomía juego/trabajo

Lo interesante es cómo se abordan conjuntamente los diferentes aspectos de la enseñanza/aprendizaje de una lengua pero teniendo muy presente el desarrollo adquisitivo del alumno, la competencia pragmática lingüística y funcional y la adquisición de saberes de diversos órdenes (sociales, estéticos, etc....)

2. ¿Qué son los procedimientos?

La palabra **procedimiento**, según una buena parte de los expertos que empezaron a aplicarla al proceso de enseñanza/aprendizaje, engloba la idea de **estrategias y técnicas de aprendizaje**, pero a su vez el diccionario de la Real Academia de la Lengua dice que *procedimiento* es método de ejercer, que *estra tegia* es el arte para dirigir un asunto, y que *técnica* es el conjunto de procedimientos de que se sirve una ciencia, un arte y una habilidad para usar de esos procedimientos. Para C. COLL, procedimiento es «...un conjunto de acciones ordenadas y orientadas a la consecución de una meta». En esta definición se incluye la idea de destrezas, de técnicas y de estrategias.

Procedimientos son, como se ha dicho anteriormente, destrezas, estrategias, técnicas de aprendizaje a través de las cuales el alumno conseguirá, por sí mismo, adquirir nuevos conocimientos, ser más autónomo en su aprendizaje tanto en la adquisición de conceptos, *saberes*, como en el desarrollo de actitudes, *saber ser* y *saber estar*, favoreciendo que el alumno sea consciente de su proceso de aprendizaje, que sepa colaborar y recibir ayuda, y que llegue a valorar lo que una materia le puede aportar, dentro y fuera del ámbito escolar. A veces hay si no confusión, sí una indefinición entre procedimientos y metodología. El procedimiento es **el saber hacer**, la destreza que se intenta que el alumno adquiera/construya, es *un contenido escolar*, programable y cuyo aprendizaje puede realizarse con distintos métodos y actividades. La metodología informa sobre el modo de trabajar los contenidos en el aula.

3. ¿Cómo programar los procedimientos?

El hablar de procedimientos nos obliga a preguntarnos qué queremos enseñar y, sobre todo, qué queremos que nuestros alumnos aprendan. La respuesta debe coincidir con los objetivos que el M.E.C. marca para el área de L.E.

En la metodología llamada tradicional el eje de la programación eran los conceptos lingüísticos, había que dominar las reglas gramaticales, saber vocabulario, pronunciar correctamente. El cambio se ha ido dando paso a paso y en un enfoque comunicativo la meta final es conseguir los objetivos, las capacidades y a su servicio están los conceptos, las actitudes para dar una formación global y los procedimientos. En función de éstos se programan los contenidos lingüísticos necesarios para poder llevar a cabo las propuestas procedimentales.

En el currículo, tal como nos lo presenta el MEC, los procedimientos aparecen programados con una progresión que va en espiral, pero que es reiterativa. Se repiten más o menos cíclicamente. Ese debe ser el método de trabajarlos, en un nivel muy sencillo, al principio, para retomarlos sistemáticamente en tareas diferentes pero con un objetivo común. Hay que evitar oponer funcional y comunicativo, pero la enseñanza/aprendizaje de una L.E. debe ir más allá de lo funcional. En anuncios de inmobiliarias, por ejemplo, se trabaja conjuntamente lo cultural y el léxico.

El objetivo de los contenidos procedimentales no es el aprendizaje de un producto lingüístico *per se*, sino el desarrollo de las estrategias y técnicas que van a permitir al alumno adquirir las destrezas necesarias para comprender y expresarse en la lengua objeto de aprendizaje. El entender y hacerse entender no es tarea fácil, conlleva reglas de construcción que rigen la organización del discurso. La enseñanza/ aprendizaje debe contribuir a que el alumno conozca el funcionamiento de la lengua en la situación de comunicación en que se produce y no con la finalidad de establecer una norma o un modelo único.

Hay que programar actividades que, directa o indirectamente, real o figuradamente, tengan una intención comunicativa. Por ejemplo, se puede trabajar la descripción a través de la correspondencia, la narración contando un hecho del que ha sido testigo presencial, ambas en un concurso tipo: «Qui est-ce?, qu'est-ce qu'il lit?, qui était-ce?».

Los procedimientos que se programen deberán tener como meta que el alumno llegue a manipular la lengua hasta poder utilizarla en un nivel de comunicación adecuado al momento de su aprendizaje. Deberá ser capaz de comprender y expresarse oral y por escrito, de reutilizar y manipular *saberes* (lingüísticos, socio-culturales...) y de poner en práctica estrategias que le permitan la comunicación. Esta idea general de los procedimientos engloba fases intermedias en las que se

ponen en marcha procedimientos más concretos: requisitos, reutilización con otras actividades, etc.

3.1. Requisitos previos: afectividad, análisis de necesidades/ prioridades, negociación.

Hay pasos previos que, si no son indispensables, sí ayudan y mucho, a lo largo del proceso de enseñanza/aprendizaje; estos son: la afectividad, la negociación –que el alumno sepa por qué y para qué se le pide ese esfuerzo, ese trabajo– y el análisis de necesidades/ prioridades. El objetivo es que los alumnos aprendan sin aburrirse y sean conscientes de lo que hacen y por qué lo hacen, y todo dentro de un ambiente de trabajo serio y atractivo.

A. La afectividad. Louis Porcher habla de la importancia de la afectividad como uno de los componentes primordiales del aprendizaje, y más concretamente de la enseñanza, puesto que se trata de un trabajo colectivo donde los problemas de relación son capitales, y en toda relación está implícita la afectividad (positiva o negativa) Si la afectividad existe en toda relación humana, existe también en el aula, no puede dejarse a la puerta de la clase. El mismo L. Porcher dice que no tiene ninguna duda sobre el decisivo valor de la afectividad, porque el alumno no es un instrumento que aprende, ni el profesor una maquina que enseña.

Admitida la omnipresencia de la afectividad será conveniente ver cuales son algunos de sus componentes:

- El deseo de aprender, de saber, de enseñar
- La seducción: profesor/alumnos, alumno/profesor, alumno/alumno.
- El conflicto entre: profesor/alumnos, alumno/profesor, alumno/alumno.
- El miedo a hablar, a no saber, a no ser notado...
- La ansiedad por ser mal visto, mal juzgado...
- La angustia de las relaciones personales / públicas (en la clase la relación es siempre doble)
- Los amores, los odios ...

Análisis de necesidades/prioridades. Si nuestro objetivo es conseguir que los alumnos se sirvan de la lengua para hacer o decir algo, si estamos en una metodología comunicativa, el planteamiento de los procedimientos será aquel en el que los alumnos *necesiten* utilizar el francés, y mucho mejor si lo hacen de modo natural y espontáneo. Para ello el primer paso será darles materiales en francés,

materiales que, aunque utilice el castellano para trabajar, le obliguen a manipular la lengua francesa para poder llegar a resolver el problema, «le défi», que se le propone.

La negociación. Es parte integrante del acto pedagógico. Una pedagogía de la negociación es la que considera la enseñanza/ aprendizaje como un contrato entre iguales (lo que no significa que todos tengan el mismo papel) La idea de negociación está ligada a los enfoques funcionales y comunicativos, que han introducido, en la enseñanza de las lenguas, conceptos como: necesidad de autonomía, prioridad del alumno... En toda enseñanza el objetivo es el aprendizaje que el alumno realiza.

En el proceso de enseñanza/aprendizaje es el alumno quien debe construir su propio recorrido. Él es el elemento activo. No hay que olvidar que un profesor no enseña si el alumno no aprende o no quiere aprender, de ahí la importancia de la motivación, de la negociación, es decir, de hacerle participe, de que sea sujeto activo de su aprendizaje. Es indispensable que el profesor tenga en cuenta las necesidades y los intereses de los alumnos, así como, sus procesos, sus tiempos, sus estrategias de aprendizaje, es decir lo que comportan **los procedimientos**.

La enseñanza debe estar al servicio del aprendizaje, luego el docente debe actuar en función del alumno. Pero el alumno no es *único*, como tampoco son siempre idénticas las capacidades, la situación, la motivación, etc. La negociación en una clase/grupo puede variar según los componentes, los objetivos propuestos, los contenidos, el momento... Lo importante es que en el proceso de enseñanza/aprendizaje se discuta, se debata, se negocie, que todo esté abierto.

3.2.Los procedimientos en función de los objetivos.

En el esquema de L.E., en realidad, los pasos que hay entre objetivos y evaluación, constituyen los procedimientos. Estos dependen de las teorías en las que se base nuestra metodología, de la situación o de las situaciones en que nos encontremos, de los materiales de que dispongamos, de la forma como llevemos el conjunto a la práctica.

Sin embargo, si queremos que la enseñanza del francés sea atractiva, no puede olvidarse que la selección de materiales debe ser:

- * *variada*, valorizando la información que aportan, porque la lengua vehicula una cultura, porque se aprende en un contexto que los sitúa en distintas épocas. Un objetivo puede alcanzarse por variados caminos y con actividades diversas;
- * *integradora*, trabajando las diferentes competencias de manera integrada, y no aislada, pasando del escrito al oral y viceversa, potenciando la competencia discursiva junto a la referencial, a la sociocultural...
- * *autónoma y respetuosa* con el alumnado a quien se le propone, evitando el infantilizar la propuesta so pretexto de facilitar la comprensión
- * *rentable*, huyendo de textos no auténticos –con frases gramaticales, o con un vocabulario artificial–, o de la repetición de ejercicios mecánicos
- * *progresiva*, el alumno, dentro de su autonomía, debe ser capaz de poder percibir su propio progreso en el uso y manejo de la lengua.

3.3. Relación de los procedimientos con los conceptos y las actitudes.

Como ya se ha dicho, la enseñanza de la lengua extranjera centrada en contenidos lingüísticos tenía como meta conocer la norma, las reglas, sin decir **cómo hacerlo**. Todo se basaba en el *buen hacer* del profesor al que, por otra parte, nadie había enseñado a enseñar.

Los procedimientos como actividades, como estrategias, como técnicas de aprendizaje, no son nuevos. El profesor, y sobre todo el profesor de L.E., los ha puesto en práctica, los ha trabajado y hecho trabajar desde siempre. Quizá lo que ha cambiado es que antes estas técnicas, estas actividades, estas estrategias estaban al servicio del aprendizaje de unos contenidos lingüísticos y ahora se programan para poder comunicar, para hacer o decir algo con la lengua.

La bondad y utilidad de las actividades de enseñanza, de su secuenciación didáctica, del método, no están en ellas mismas, sino en el grado de ajuste y articulación al ritmo de construcción personal de los significados y del sentido que cada alumno crea, por eso se ha de prever que las estrategias didácticas que promueven el aprendizaje de los distintos tipos de contenidos sean diferentes.

El valor de las actividades de escucha atenta, de interpretación, de manipulación, de descubrimiento, etc..., con las que se pretende avivar los procesos de aprendizaje de determinados procedimientos lo definirá, en último término, su contribución al proceso de construcción de los significados correspondientes. La primera exigencia es que sean flexibles, para que vayan ajustándose al ritmo con el que el alumno construye los significados.

A la hora de programar los procedimientos es conveniente:

3.3.1. Fijar tipo y grado de aprendizaje respecto a los contenidos, elegir una secuencia ordenada de actividades de aprendizaje/enseñanza y evaluación. Es un proceso que invita a repensar, recrear y revisar.

3.3.2. Identificar la naturaleza de las actividades, en función de cómo se aprende y cómo se enseña.

3.3.3. Atender a las exigencias del aprendizaje significativo de los procedimientos. Preguntarse por lo que el alumno ya sabe hacer, por lo que ya conoce. Trabajar los procedimientos requiere una intensa actividad de sensibilización en su actuación, de atención, de retención y recuerdo, de representación mental del proceso de actuación, de búsqueda de sentido, de personalización, de control y revisión de la actuación. La mayoría de estos procesos se ven favorecidos por el hecho de que aparezcan en situaciones y contextos materiales ricos, variados e interesantes. Un aprendizaje significativo apunta en una dirección de trabajo autónomo por parte del alumno, con el fin de que no tenga que depender de los demás para saber cómo, cuándo, dónde y qué hacer.

3.3.4. Tener en cuenta las dimensiones específicas del aprendizaje de los procedimientos:

a) la adquisición del conocimiento indispensable relativo a la actuación concreta. Es conveniente que tengan suficiente número de informaciones relevantes referidas al procedimiento programado;

b) el dominio del conjunto de las acciones que definen o de que consta el procedimiento. Dentro de estas acciones hay múltiples subdivisiones:

- composición y organización de las acciones, los diferentes pasos, el orden conveniente
- rapidez, integración y precisión del conjunto de las acciones
- grado de generalización, de flexibilidad en la aplicación, de las condiciones que llevan a otras acciones
- grado de automatismo

Es conveniente programar actividades ya realizadas con otros conceptos, porque al conocer la técnica, les facilita los nuevos aprendizajes.

c) la conotación afectiva de la actividad procedimental. Los procedimientos se aprenden porque se les dota de sentido, porque tienen interés.

3.4 Programación y progresión de los procedimientos: intra-unidad e inter-unidades.

El punto de partida para la programación, en general, de procedimientos será definir las capacidades, es decir, los objetivos que los alumnos deben haber logrado al final del ciclo. En la secuenciación se delimitará hasta dónde llegar en cada curso, hasta dónde en cada trimestre, y cuánto se deja para los otros, y hasta dónde abarca cada unidad y qué queda para las restantes. Pero, sobre todo, prever en la programación las posibles lagunas que en todos o en algunos alumnos se puedan detectar a lo largo del proceso.

El problema es que, de momento, programamos en abstracto, no sabemos cómo serán los alumnos de 1º, 2º o 3º y, a veces, también desconocemos cuántos y quiénes de los alumnos de un curso van a seguir en 4º o en 1º de bachillerato.

La palabra **procedimiento**, según una buena parte de los expertos que empezaron a aplicarla al proceso de enseñanza/aprendizaje, engloba la idea de **estrategias y técnicas de aprendizaje**, pero a su vez el diccionario de la Academia dice que *procedimiento* es método de ejercer, que *estrategia* es el arte para dirigir un asunto, y que *técnica* es el conjunto de procedimientos de que se sirve una ciencia, un arte y una habilidad para usar de esos procedimientos. Para C. Coll procedimiento es «...un conjunto de acciones ordenadas y orientadas a la consecución de una meta». En esta definición se incluye la idea de destrezas, de técnicas y de estrategias.

Procedimientos son, como se ha dicho anteriormente, destrezas, estrategias, técnicas de aprendizaje a través de las cuales el alumno conseguirá, por sí mismo, adquirir nuevos conocimientos, ser más autónomo en su aprendizaje tanto en la adquisición de conceptos, «saberes», como en el desarrollo de actitudes, «saber ser» y «saber estar», favoreciendo que el alumno sea consciente de su proceso de aprendizaje, que sepa colaborar y recibir ayuda, y que llegue a valorar lo que una materia le puede aportar, dentro y fuera del ámbito escolar.

Sin embargo, tenemos un punto claro y es que pretendemos obtener un aprendizaje significativo con alumnos que si no tienen, o sí, conocimientos lingüísticos previos de francés, sí los tienen en lengua materna y en la 1ª L.E. que hayan estudiado y, algo mucho más importante, tienen «repères» socio-culturales

positivos o negativos –ahí se impone un trabajo especial con las actitudes– en los que apoyarnos para «déclencher» una primera sensibilización. Pero, además, en el momento de programar tareas, actividades, procedimientos ya concretos, hemos de tener muy en cuenta la edad de los alumnos, el número, el ambiente de la clase (trabajo en grupos grandes o pequeños, en parejas, individualmente, etc.)

Si en un primer momento las destrezas pasivas son dominantes, porque hay que sensibilizar a los alumnos a una lengua nueva, a un ritmo desconocido, es indispensable integrar las cuatro destrezas, los cuatro bloques de contenidos, presentar la lengua en su totalidad y presentarla como un útil para hacer o decir algo, para comunicar. En el aprendizaje, la progresión no es lineal, sino global, de ahí, la posibilidad de excluir lo que no es estrictamente necesario en ese momento. Posteriormente se irá completando el programa oficial y reutilizando lo ya visto y no adquirido. Esa será una de las pautas que han de marcar la progresión.

Es conveniente hacer un pequeño control al final de cada fase o de cada unidad que permita al alumno conocer su progreso y al profesor detectar las carencias para subsanar esas lagunas en las adquisiciones mediante tareas adecuadas en las fases y/o en las unidades siguientes. Es decir, la programación en abstracto de septiembre tendrá, a veces, que ser completada, ampliada o reestructurada según los resultados de esos controles o, simplemente, según el grado de ejecución de las tareas realizadas

3.5. Evaluación de los procedimientos.

En el momento de evaluar los procedimientos hay que tener en cuenta:

- la dedicación a la tarea y la predisposición para llevarla a cabo, las ganas de ser productivo, el gusto por hacer su trabajo cada vez mejor, mas deprisa, con mayor precisión, el esfuerzo, el afán por superar dificultades, la resistencia al fracaso...
- lo que sabe o no sabe un alumno es el resultado de las estrategias o de los procesos desarrollados o no mientras se aprende;
- los errores no son esencialmente fallos, sino, a veces, la evidencia de una generalización, de una transferencia que ha exigido una reflexión consciente o inconsciente. El error puede ser una marca de progreso. Es uno de los momentos de animar al alumno, dándole refuerzos positivos, siguiendo las propuestas de la «pédagogie de la réussite»;
- el procesamiento de la información, a veces, exige un silencio que no es falta de atención ni de interés;

– la construcción creativa no siempre genera una respuesta.

Es conveniente, además de lo anterior, verificar que la relación entre comprensión-percepción y expresión-creatividad no está desequilibrada. No hay buena expresión si la comprensión no es correcta.

Utilización de lecturas graduadas de inglés y francés en BUP y COU

Miguel Angel Salgüero Arroyo
F. Xavier Gisbert da Cruz
Profesores de Enseñanza Secundaria

Resumen

Se exponen sucintamente algunas experiencias en el uso de lecturas graduadas en las clases de inglés y francés, empezando por los criterios de selección, la elección, las distintas actividades dentro y fuera del aula para que el alumno desarrolle las distintas habilidades lingüísticas y algunas sugerencias para la explotación.

Seguidamente, desde una perspectiva eminentemente práctica, utilizando material auténtico, se procederá al desarrollo de un texto seleccionado para uno de los niveles de B.U.P. de inglés.

1. Importancia de la lectura

Consideramos la lectura como un entrenamiento básico en todos los aspectos de la segunda lengua. La lectura es sin duda la base de todo un buen trabajo. Sólo con la observación del trabajo escrito podremos aprender otras habilidades en el campo de la composición o la interpretación del lenguaje. La lectura debe entenderse como disfrute o como ejemplo y sólo incidentalmente como preparación deliberada para un examen.

La ventaja de la lectura con respecto a otros métodos de estudio es que se puede practicar en cualquier momento y situación al tiempo que posibilita el acceso a una

profundización dentro del idioma y de otras asignaturas. Asimismo, desarrolla ciertas habilidades frente a otros medios (cine, video, informática...) como son:

- * Seguridad objetiva.
- * Posibilidad de volver sobre lo mismo.
- * Imaginación.
- * Trabajo personal e individual.

Los alumnos con los que vamos a trabajar cursan BUP y COU, y tienen unos conocimientos que van desde un nivel elemental a avanzado en inglés o francés primer idioma y principiante a intermedio en francés segundo idioma.

En su vida diaria, para algunos alumnos la lectura es algo pasivo y aburrido asociado a habilidades que desconocen y prefieren dedicar su tiempo a videos, juegos de ordenador, *comics* y otras actividades que les llevan a ser bombardeados por imágenes ajenas antes de producir ideas propias.

Para el profesorado, incluir esta actividad en su labor docente implica el diseño de una estrategia que permita invertir los valores y convertir la lectura en una actividad amena y productiva para el alumno. Siempre se han contemplado dos formas de lectura: la intensiva y la extensiva. Veamos en qué consiste escuetamente cada una de ellas:

- Lectura intensiva: como el término indica, cada palabra y estructura se analiza y explica para incorporarla al lenguaje activo. Se clarifican los conceptos y alusiones e incluso se hace hincapié en la pronunciación y entonación.
- Lectura extensiva: el principal objetivo es la comprensión; acostumbrar al alumno mediante la lectura, en nuestro caso graduada, a encontrar un camino hacia la literatura o hacia unos conocimientos que no le serían accesibles de inmediato en una segunda lengua.

2. Qué entendemos por lecturas graduadas

Llamamos lecturas graduadas a aquellas en las que el vocabulario, las estructuras y la progresión están adaptados al nivel de los alumnos. A veces se trata de resúmenes de obras conocidas adaptadas y otras de temas elaborados específicamente para este fin.

Muchos pensarán que las lecturas basadas en obras “clásicas” (Dickens, Voltaire) son esenciales para cualquier estudiante de idiomas. Son importantes siempre que el alumno aprenda algo de ellas y no tienen sentido si no le aportan nada. Lo esencial es leer por placer y quizás esto se logre más fácilmente leyendo literatura actual que trate temas relevantes para el alumno, con unos personajes y un mundo con el que se pueda identificar.

No debemos pensar que los clásicos son inútiles porque a través de los siglos han tenido algo importante que decir a personas de toda edad y condición. Voltaire es tan actual hoy como en el siglo XVIII y Shakespeare tiene mucho que decir en el siglo XX. En cualquier caso, con la lectura y con el tiempo apreciarán las virtudes de las figuras del pasado. Sería interesante variar el tipo de lectura y no concentrarse en el mismo tipo de trabajo. Sí parece conveniente centrarse en trabajos en prosa que, además de la novela y el teatro, podrían ser biografías y trabajos de opinión.

La lectura en principio graduada y después libre va a cumplir estas misiones esenciales:

- * Recreativa: proporciona al alumno la misma satisfacción que obtiene leyendo en su propia lengua.
- * De captación de conocimientos: le da acceso a una información que le permite enriquecer su visión del mundo.
- * De profundización: aumenta su nivel de conocimientos semánticos y estructurales.
- * De experiencia previa: la lectura le va a mantener en contacto con la segunda lengua, una vez acabado el curso, y a lo largo de su vida.

3. Material

Hay una gran variedad de material apropiado a toda edad, competencia lingüística e interés. Vamos a limitarnos a exponer la oferta comercial de tres editoriales, representativas en el mercado.

- * Longman. Niveles de lenguaje: Divide sus obras teniendo en cuenta la complejidad de las estructuras y el número de palabras que va de 200 a 2500. Asimismo se controlan las estructuras gramaticales correspondientes a cada nivel:

–Beginners; –Elementary; –Pre-Intermediate; –Intermediate; –High-Intermediate; –Advanced.

Los niveles que utilizaremos en el Bachillerato van de Elementary (500 palabras) a High-Intermediate (2000 palabras)

Temas: Obras simplificadas de historias románticas, de misterio, de aventuras, narraciones breves, ciencia ficción y libros expresamente escritos para este propósito.

Presentación: En los niveles más elementales, los dibujos juegan un papel importante en la comprensión de la obra. Las series avanzadas presentan una introducción sobre el tema de la obra y notas biográficas del autor. Al final del libro se incorpora un glosario que explica las palabras que ofrecen mayor dificultad. Se incluye también ejercicios que permiten una correcta explotación de la obra.

* Penguin. Niveles de lenguaje: Divide sus obras por niveles de 1 a 6 y de 300 a 3000 palabras. Asimismo, se controla las estructuras gramaticales correspondientes a cada nivel. Los niveles que utilizaremos en el Bachillerato van del Level 2 (500 palabras) al Level 5 (2300 palabras)

Temas: Historias originales y simplificadas románticas, de misterio, de aventuras, narraciones breves, ciencia ficción.

Presentación: en los niveles más elementales, las ilustraciones juegan un papel importante en la comprensión de la obra. Las series avanzadas presentan material suplementario sobre el autor, los personajes y la sociedad de la época. Se incluyen también ejercicios de comprensión y de vocabulario y en algunos casos una cinta con la obra grabada.

* Hachette. Niveles de lenguaje: divide sus obras en 3 niveles, de 500 a más de 1500. También se controla las estructuras gramaticales correspondientes a cada nivel: – Niveau facile; – Niveau moyen; – Niveau avancé. Los niveles que utilizaremos en el Bachillerato van del Niveau facile (500 palabras) al Niveau avancé (2000 palabras)

Temas: Historias adaptadas y textos originales de civilización y cultura, de obras literarias, y biografías de personajes relevantes.

Presentación: En los niveles más elementales, las ilustraciones juegan un papel importante en la comprensión de la obra. Las series avanzadas presentan material

suplementario sobre el autor, los personajes y la sociedad de la época. Se incluye una lista de palabras y expresiones difíciles con una extensa explicación de su uso para facilitar su comprensión. Algunos incorporan un diccionario ilustrado.

4. Criterios de selección

Una vez planteado el objetivo de utilizar lecturas graduadas en clase y tras haber analizado el material existente puesto a disposición de los docentes, se presenta el primer punto complejo: los criterios de selección de la obra. Es complejo porque son muchos los factores a tener en cuenta.

Planteamiento base: Las lecturas van dirigidas, como ya hemos mencionado, a alumnos de BUP y COU. Bien es sabido que cada nivel tiene unas particularidades bien diferenciadas y, además, dentro de un mismo nivel cada curso puede tener unas necesidades distintas condicionadas por diversos factores. Veamos pues, intentando simplificar, una serie de posibles criterios de selección:

– Nivel general: En primer lugar hay que hacer un análisis del nivel del curso, teniendo en cuenta el grado de interés por la asignatura y por la actividad. Un curso participativo y motivado permitirá un buen aprovechamiento del trabajo y unos buenos resultados.

– Relación con otras asignaturas: El desarrollo de esta actividad no debe ser contemplado como algo aislado, ya no sólo dentro de la propia asignatura, sino tampoco en el contexto de las demás asignaturas. Hay algunas que se prestan de forma especial a ser relacionadas directamente con la lectura: literatura, historia, música, y otras más de manera indirecta o puntual. Se pueden relacionar autores, siglos, movimientos, hechos históricos ... y para ello escogeremos obras biográficas, autobiográficas, históricas y por supuesto literarias.

– Relación con la actualidad: La elección puede también estar condicionada por un acontecimiento, una situación, un proceso que se acabe de producir, se esté produciendo o se vaya a producir y que tenga la suficiente relevancia como para interesar a los alumnos objeto de la actividad y provoque una reacción genuina. Aquí podríamos incluir, entre otros, temas de civilización, de cultura, de ecología, de personajes de actualidad...

– Características de la obra: Es indudable que la elección de una obra entretenida, amena o incluso divertida tiene muchas más posibilidades de éxito que

una que no reúna estas características. Este criterio sin embargo debe ser contemplado con prudencia, porque otros criterios pueden en cierto momento tener más peso específico y relegar a éste a un segundo plano. Hay historias de suspense, de aventuras, románticas, de ciencia ficción, de terror, comedias, de animales, etc. El tema de la obra es un factor a tener muy en cuenta. Si no tiene relación con ninguno de los dos puntos anteriores, hay que procurar elegir un tema que por sí sólo pueda ser atractivo y que pueda mantener el interés de los lectores.

– Nivel de contenido: El contenido gramatical y estructural de la obra debe respetar el nivel real de los alumnos a los que va destinado. Para ello es útil la clasificación que ya presentan las obras, por el número de palabras o por el nivel de adaptación. No obstante conviene señalar que es aconsejable comprobar los contenidos antes de proceder a la elección definitiva. Para ello seleccionamos un texto en el que dejamos palabras en blanco (partículas, pronombres, etc., no elementos de contenido) que el alumno deberá completar, dándose por válido un nivel de aciertos del 60-70%.

– Adaptación de la obra al grupo o al individuo: Un error en este punto puede suponer el fracaso de la actividad. No basta con adaptar los niveles y los contenidos. Hay que analizar al grupo o al individuo desde otra faceta. Hay que intentar descubrir, aunque a veces hay que arriesgarse a adivinar, cuáles son sus centros de interés, qué temas les pueden atraer. Esto se suele conseguir con la participación previa de los alumnos en la selección de la obra. Esta participación no puede ni debe ser total puesto que los criterios han de ser fijados por el profesor y los objetivos de uno y otros difícilmente van a coincidir. Sin embargo, el proceso de selección debe dar al alumno, a través de la información que recibe, la impresión de que la elección es suya o al menos de que es la mejor.

– Criterios profesionales del profesor: En ciertos casos se puede sacrificar alguno o algunos de los demás criterios. Esto puede ocurrir cuando el profesor anteponga algún criterio profesional, ya sea porque desde su punto de vista la decisión sea correcta o porque los alumnos contribuyan a tal decisión. En este caso los motivos deben exponerse claramente ya que el alumno debe saber y entender lo que se pretende de él exactamente. Debemos tener en cuenta que la finalidad de las lecturas, al margen del entretenimiento, pretende desarrollar las habilidades de lectura extensiva, incrementar el conocimiento del idioma y despertar el gusto por la lectura.

5. Distribucion y temporalizacion

Deberíamos prescribir una lista de lecturas con la intención de que los alumnos la conozcan en detalle. En la biblioteca, en la clase o en el departamento dispondremos de lecturas del nivel apropiado y que abarquen una gran variedad de temas, así como revistas, diccionarios y cualquier otro material de apoyo. El alumno debe tener la posibilidad de llevarse los libros y revistas a casa. Se puede utilizar un panel para registrar los libros y/o revistas que el alumno vaya leyendo. Hay que animarle a que la elección de materiales sea variada.

Una vez elegido el texto y antes de proceder a su explotación conviene establecer la organización del trabajo en función de los siguientes parámetros:

Distribución: – Lectura individual; – Lectura en grupos; – Lectura general

Temporalización: – Trimestral; – Anual.

La experiencia nos demuestra que la elección más positiva es la de escoger un libro para toda la clase (lectura general) y la opción trimestral (segundo o segundo y tercer trimestres) Esto se explica porque la lectura general, aunque presenta el inconveniente de trabajar con un grupo numeroso, permite en cualquier momento su explotación como lectura individual o en grupo, convirtiéndose así en un método flexible y dinámico y facilitando al profesor una utilización adaptada a las necesidades del grupo.

En lo que respecta a la temporalización, es aconsejable trabajar en el segundo y/o tercer trimestres, después de haber tomado contacto con el grupo, conocer sus intereses, y haber logrado una homogeneización del mismo.

6. Explotacion

* Antes de la lectura: Una vez establecido el nivel y escogido el título tenemos que ver lo que los alumnos ya saben y lo que esperan del libro para así estimular su interés y curiosidad sobre el tema, los personajes, la acción, el lugar, etc., y crear la necesidad de confirmar una hipótesis planteada.

ACTIVIDADES:

- Preguntar al alumno qué clase de historias le gusta leer y por qué.

- Los títulos de los capítulos pueden servir para que los alumnos, por grupos, anticipen el contenido del libro y el posible argumento. Presentar los capítulos desordenados añade interés al análisis del libro.
- Discusión sobre aspectos del libro como son la portada, las ilustraciones, el tipo de letra. En los niveles más elementales aparecen dibujos y planos que pueden servir a un propósito similar.
- Extensión de las ideas a través de títulos de prensa asociándolos con algún incidente de la lectura.
- Dar un personaje a cada grupo de la clase y estudiarlo a través de una lista de adjetivos relativos a la personalidad y al aspecto físico.
- Se puede dar a los alumnos párrafos escogidos que les permitan descubrir las posibles relaciones entre los personajes.
- Dependiendo del tema del libro podemos incidir en los campos semánticos que vayan a aparecer.

* Durante la lectura: En el trabajo individual hay que convencer al alumno de que no se puede parar a buscar cada palabra que no entiende en el diccionario. El progreso es lento y se puede perder el hilo de la historia.

ACTIVIDADES:

- Intentar deducir el significado de las palabras por el contexto y en ningún caso utilizar el diccionario hasta no haber leído el párrafo completo.
- Hacer una lista de las palabras más frecuentes que vayan apareciendo.
- Para comprender la trama y las ideas principales, buscar detalles que nos permitan entender las relaciones temporales y personales así como las relaciones causa-efecto.
- Seleccionar algunas frases clave para clarificar ideas.
- Oraciones de verdadero/falso.

* Después de la lectura: El mínimo resultado de estas lecturas individuales para los alumnos más avanzados debe ser un informe en el que conste:

Título	Personajes	Trabajo	Lugar y Epoca	Tema
Argumento	principales		de la acción	

ACTIVIDADES:

- Responder de forma oral o escrita a preguntas basadas en la lectura.
- Intercambiar información y personalizar las ideas y temas para dar una visión comparativa entre las similitudes y diferencias culturales.
- Buscar otras historias sobre el mismo tema y comparar el tratamiento de los autores.
- Utilizar revistas, recortes de periódicos, entrevistas, roles, etc., sobre los diferentes temas.
- Escribir sobre el argumento (desarrollo de la acción) o el tema (idea central) de la obra.
- En niveles más elementales las lecturas se pueden utilizar como base para repasar estructuras o vocabulario estudiado, así como para ampliar este último.

Ejemplo practico

Brontë, Charlotte. *Jane Eyre*. Oxford University Press (Stage 6) Obra elegida para el nivel de COU. Lectura general. Segundo trimestre

* Antes de la lectura:

– Objetivo: Anticipar los personajes y sus interrelaciones y problemas a los que se enfrentan para estimular el interés de los alumnos e intentar una aproximación al argumento. Puesto que se trata de un ejercicio de imaginación no existe una respuesta correcta.

– Tarea: Colocar los títulos de los capítulos en orden correcto utilizando la información de la contraportada

* Durante la lectura:

– Objetivo: Trabajar la descripción física y personalidad de un personaje con ideas del texto.

– Tarea 1: Tras abandonar Thornfield, Mr Rochester quería encontrar a Jane. Los alumnos, en grupo o individualmente, hacen una breve descripción de Jane en los términos usuales en la búsqueda de una persona.

– Tarea 2: Los lugares en los que se desenvuelve la acción son fundamentales en el desarrollo de la novela. Gateshead, Lowood School, Thornfield, Moor House, Ferndean Manor. ¿Cual es la importancia y la influencia de cada uno de estos lugares?

* Despues de la lectura

– Objetivo: Trasladar situaciones concretas de la obra a la actualidad.

– Tareas: Redactar una composición o preparar un debate oral sobre alguno de los siguientes temas: – crueldad entre los niños; – las escuelas del pasado; – Influencia de las experiencias de la infancia en el comportamiento del adulto

7. Conclusiones

Este trabajo no pretende desarrollar todas las posibilidades de explotación de las lecturas graduadas sino mostrar su validez como una herramienta más del aprendizaje de idiomas que se puede integrar en el contexto de una programación concreta. Su uso está abierto a la imaginación tanto de profesores como de alumnos.

Bibliografía

Greenwood, Jean. *Class Readers*. Oxford English.

Gallow, Margaret. *Integrated Skills*. Heinemann.

Haines, Simon. *Cassell's Foundation Skills Series*.

Sheerin, Susan. *Self-Access*. Oxford English.

Los proyectos en el aula de inglés: realización de actividades con programas educativos informáticos

Carmen Santamaría García, Universidad de Alcalá
Elena Castro Galán, Universidad de Alcalá
Irene Santamaría García, Enseñanza Secundaria

Resumen

Vamos a presentar un caso concreto de realización de un proyecto que combina los medios informáticos con contenidos interdisciplinares. Hemos utilizado el programa educativo CLIC para realizar un paquete de actividades que pueden utilizarse en diferentes niveles de enseñanza del inglés. La experiencia la hemos llevado a cabo con un grupo de enseñanza secundaria y otro de la Escuela Universitaria de Magisterio de Guadalajara.

1. Descripción del proyecto

La realización de un proyecto combina diferentes actividades encaminadas a la práctica de la lengua inglesa. Estas actividades requieren la participación de los estudiantes por lo que favorecen su motivación¹. Dicha participación queda asegurada con los programas interactivos, especialmente si se presentan como juegos. Este es el caso de las actividades que hemos realizado con el programa educativo CLIC.

¹ Sobre el trabajo por proyectos puede consultarse Fried-Booth (1986) o Haines (1989)

Los programas educativos informáticos son aquéllos que facilitan que el usuario adquiera contenidos de diferentes áreas: historia, geografía, música, literatura, etc. CLIC funciona en el entorno operativo *Microsoft Windows* y ofrece recursos multimedia que combinan texto, imagen y sonido por lo que supone un estímulo para los estudiantes y ayuda a conseguir los objetivos educativos.

Uno de los alicientes de este programa es que se pueden realizar actividades interdisciplinares que ponen a prueba los conocimientos de inglés de los estudiantes con contenidos que les son familiares de áreas como Ciencias Naturales, Geografía, Historia, Literatura etc. Con este programa, podemos diseñar cuatro tipos de actividades: rompecabezas, sopas de letras, crucigramas y asociaciones entre imágenes y texto o entre textos.

2. Actividades realizadas

Incluimos una breve explicación de las actividades realizadas que pueden ofrecer una idea de las posibilidades del programa.

2.1. Asociación texto-texto:

El objetivo de esta actividad es relacionar el contenido de los casilleros que aparecen en dos tablas en la pantalla. Así se pueden realizar actividades que pidan asociar palabras con su significado, nombres de objetos con la descripción de su función, nombres de escritores y sus obras, hechos históricos y el lugar y fecha en que ocurrieron, etc. La unión entre casillas se realiza mediante el ratón y se borra su contenido automáticamente cuando el estudiante acierta y realiza una asociación correcta.

Como ejemplo, hemos realizado una actividad que llamamos *Vitamines* que pide a los estudiantes que relacionen el nombre de diferentes vitaminas con los beneficios a los que se asocian y los alimentos en que se encuentran. Esta actividad relaciona los contenidos de la asignatura de Ciencias Naturales con el inglés. En la figura 1 vemos el ejemplo de los alimentos y beneficios con que tenía que asociarse la vitamina C:

VITAMIN C	ORANGES AND LEMONS
	BLACKCURRANTS
	STRAWBERRIES
	HEALTHY BLOOD AND GUMS
	HEALING WOUNDS
	POSSIBLE PROTECTION AGAINST COLDS

Figura 1

La asociación texto-texto es también útil para aprender a relacionar una palabra o fonema con su transcripción fonética. En este caso podemos aprovechar la utilidad de sonido para grabar la pronunciación de dicha palabra o fonema.

2.2. Asociación imagen-texto:

El objetivo es similar al de la actividad anterior aunque en una de las tablas aparecen imágenes que previamente hemos escaneado. Esta actividad es de gran utilidad para presentar vocabulario y se presta con facilidad al estudio de las partes de diferentes objetos (un vehículo, su motor...), del cuerpo humano, la cara, prendas de vestir, etc.

A modo ilustrativo, realizamos una actividad que presenta la imagen de un coche dividido en casillas y en una tabla el vocabulario de las partes que lo componen. Los estudiantes tienen que unir las casillas que contienen imagen con las que contienen palabras utilizando el ratón.

Para realizar actividades de este tipo resultan muy útiles los diccionarios de fotografías como el *Longman Photo Dictionary* de Rosenthal y Freeman. Esta actividad puede enfatizar la participación de nuestros alumnos si les pedimos que busquen láminas o fotografías sobre temas que les interesen.

2.3. Rompecabezas de texto:

Los rompecabezas de texto nos permiten presentar fragmentos de refranes o adivinanzas en un orden aleatorio para que los alumnos los coloquen en el orden correcto. Así también se les puede pedir que ordenen los elementos de una oración para que ésta tenga sentido.

Mientras los alumnos realizan las actividades, permanece activo un cronómetro y un marcador de errores y aciertos. Este detalle propicia el clima de juego y la motivación.

3. Planteamiento pedagógico de nuestro proyecto

Ya hemos explicado como funciona CLIC, y cómo pueden diseñarse materiales didácticos con este programa. Vamos ahora a plantearnos las posibilidades de su utilización y los alicientes que nos ofrece en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la lengua inglesa.

3.1. Condiciones materiales

Lo primero que tenemos que considerar es hasta qué punto nuestro proyecto es materialmente posible. Nuestra intención es que pueda utilizarse en centros de Enseñanza Secundaria y Escuelas Universitarias. ¿Cuáles son los recursos con que cuentan estos centros?:

a) Enseñanza Secundaria. El Real Decreto 1004/1991 del 14 de Junio establece los requisitos mínimos de los centros de nueva creación donde se impartirán la ESO, Bachillerato y F. P. Será necesaria un aula de informática de 60 m², y para centros de F.P. un aula de diseño asistido por ordenador de 90 m². Las condiciones materiales están cubiertas. Respecto al escáner, algunos centros ya cuentan con él o lo contemplan en presupuestos futuros.

Además, el MEC viene desarrollando el Proyecto Atenea desde 1985. Este proyecto ha hecho posible la introducción generalizada del ordenador en la educación.

b) Las Escuelas Universitarias de Magisterio suelen contar con un aula de informática dotada de suficientes ordenadores para todos los alumnos y un escáner para incorporar imágenes. Este es el caso de nuestra Escuela en la Universidad de Alcalá.

3.2. Nuestro proyecto en el marco del currículo oficial y de los planes de estudios universitarios.

La reforma educativa ofrece un currículo oficial flexible donde todos los recursos a disposición del profesor son válidos para su desarrollo. Hay que tener en cuenta siempre las líneas principales ofrecidas por el Ministerio. En ellas se hace hincapié en el desarrollo integral de los estudiantes. Con este proyecto proponemos desarrollar criterios personales a través de la participación del alumno en la preparación de imágenes y textos para la elaboración de las actividades propuestas.

Respecto al plan de estudios de la Escuela Universitaria de Magisterio al realizar actividades con CLIC conseguimos integrar el contenido de la asignatura *Nuevas Tecnologías Aplicadas a la Educación: Medios Informáticos* en la enseñanza de inglés, con buenos resultados.

3.3. La práctica educativa: Alicientes de la utilización de medios informáticos.

Algunas de las actividades presentadas pueden también realizarse con lápiz y papel pero entonces no disfrutaríamos de las siguientes ventajas que nos ofrecen los medios informáticos:

La más evidente es el interés que despierta la introducción de una actividad nueva que implica un proceso distinto semejante a un juego: es una actividad interesante y motivadora. Este esfuerzo de involucrar a los estudiantes sigue la línea recomendada por el Diseño Curricular Base. La programación oficial distingue entre conceptos, procedimientos y actitudes. La peculiaridad de nuestro proyecto recae en el procedimiento. Así por ejemplo, vamos a aprender vocabulario sin buscar palabras en el diccionario.

Conseguiremos que los estudiantes participen. El resultado es un aprendizaje activo. Ellos pueden decidir con qué materiales realizaremos las hojas de trabajo y elegir las ilustraciones que quieren escanear junto con los campos léxicos que quieren explorar.

Otro de los beneficios es la posibilidad de integrar los contenidos transversales en la clase de lengua inglesa con facilidad. Como ejemplo ilustrativo sirva la actividad de las vitaminas.

La informática es la herramienta de trabajo que el mundo laboral demanda. Si integramos su utilización en el aula estamos ayudando a que nuestros estudiantes se integren también en el mundo laboral. Ellos lo saben y por eso les gusta utilizar el ordenador en clase.

En los planes de estudio de la especialidad de Inglés de la Escuela Universitaria de Magisterio de Guadalajara tenemos, como hemos dicho, la asignatura *Nuevas Tecnologías Aplicadas a la Educación: Medios Informáticos*. Así los estudiantes relacionan el contenido de dos asignaturas y se familiarizan con el ordenador y los programas necesarios para crear sus propias actividades con las que aprender y enseñar inglés.

BIBLIOGRAFIA

Fried-Booth, Diana L. 1986. *Project Work*. Oxford: OUP.

Haines, Simon. 1989. *Projects for the EFL Classroom*. London: Longman.

Ministerio de Educación y Ciencia. 1996. *Manual de CLIC*.

Rosenthal, Marilyn y Daniel Freeman. 1995. *Longman Photo Dictionary*. London: Longman.

Reflexión en torno a la investigación en el aula

Pilar Urriágali Camblor
Profesora de Educación Primaria

1. Introducción

Este artículo pretende reflexionar a partir del trabajo de unos cuantos meses realizado por una profesora de inglés, integrante de un grupo de trabajo del que formabamos parte varias personas, con sus alumnos dentro del aula. Ha surgido del convencimiento de que la realidad sociolingüística concreta de la labor diaria del profesor era prácticamente desconocida, y de la necesidad de conocerla con la mayor precisión posible para que así, siendo conscientes de la forma en que profesores y estudiantes interaccionamos en clase, sea posible la mejora de la práctica educativa y, por consiguiente, los resultados académicos de los alumnos, la relación entre todos los miembros que componen el grupo docente y, finalmente, el ambiente de la clase.

2. Concepto de investigación en el aula

La investigación psico-social, en la que se basa la que ahora nos ocupa, tiene su origen en la tradición norteamericana, con los trabajos desarrollados durante los años treinta, cuarenta y cincuenta por Anderson, K. Lewin, Lippitt y otros. Pero el representante más conocido en este campo es Ned Flanders cuya codificación en categorías de la charla entre profesor y alumno en la clase (Flander's Interaction Analysis Categories o FIAC) ha alcanzado gran difusión y ha sido muy utilizado.

En España aparecen las primeras aportaciones a este sistema a partir de los años ochenta, cuando se hace sentir la necesidad de una reforma en la educación y la

mejora en la calidad de la enseñanza, a la vez que los profesionales de la educación van adquiriendo una conciencia más crítica de su trabajo.

Sin embargo, es necesario aclarar cuál es el concepto de investigación cuando lo aplicamos a la actividad que realiza el maestro dentro de su aula. No se trata de una investigación académica y formal, como la que habitualmente se da en otros campos del conocimiento científico, humanístico o social. El maestro no dispone ni de los medios, ni de los conocimientos precisos, salvo excepciones, para llevar a cabo con éxito una labor de estas características. La atención que requieren los alumnos y la necesidad de concluir los programas en el plazo establecido no le permiten durante la jornada escolar la dedicación a otras tareas que no sean las de instrucción propiamente dichas. Estos obstáculos son difícilmente salvables por los profesionales y, salvo en aquellos centros en los que se haya implantado un sistema educativo abierto y flexible, donde dos o más profesores atienden a la misma clase, el resto se ve constreñido a atender por sí mismo a la complejísima realidad de su aula de la que, en último término, es el único responsable. Para corregir mejorar esta situación debería ser posible una modificación de la rigidez organizativa en los centros, un sistema efectivo de suplencias y, al menos, una hora semanal dentro del horario lectivo para actividades de carácter no estrictamente docente.

No obstante lo expuesto en el párrafo anterior, sobre la soledad relativa del maestro, diremos que la investigación debe ser colaboradora. En primer lugar porque la enseñanza no es una tarea particular desempeñada por individuos aislados e inconexos entre sí. Es un trabajo que debe realizarse sobre la base de una cooperación de toda la comunidad educativa y singularmente de los profesionales que se dedican a ella. Cuando ésta cooperación no existe, se pierde la eficacia, y el éxito de la labor se vuelve prácticamente imposible. Por ello, a la hora de comenzar una investigación por modesta que nos pueda parecer, es de gran importancia tratar de que los compañeros se interesen por ella y que se animen quizá a formar un equipo de trabajo. De este modo, el apoyo mutuo hará más fácil la consecución de las metas propuestas y los cambios que creamos conveniente realizar.

Pero, también hay un hecho incuestionable con el que nos encontramos en la práctica: el trabajo en equipo no es fácil y requiere un aprendizaje, sobre todo en un país tan individualista como el nuestro. Vencer este obstáculo es cuestión de tiempo, grandes dosis de tolerancia y una disposición decidida a aceptar los puntos de vista ajenos, por una parte, y a ceder o rectificar los nuestros, por otra. Aún así

habrá ocasiones en las que no se pueda llegar a un punto de convergencia, pero tengamos presente que la consecución de un acuerdo razonable para todos los miembros del equipo implicados, tanto en la educación en general como en la parcela concreta de la investigación, es la única vía posible para la mejora de la práctica docente para nuestro propio aprendizaje como profesionales. El cambio en los individuos afecta al grupo, y éste, a su vez, influye sobre el resto de la sociedad.

A pesar de todos estos inconvenientes, creemos posible realizar una investigación provechosa en nuestras aulas. Podemos observar a nuestros alumnos, estudiar su respuesta a nuestro modo de actuar y observarnos nosotros mismos con los medios que tenemos diariamente a nuestra disposición. En principio, los objetivos deberán ser necesariamente modestos, para no caer en el desánimo al comprobar nuestra incapacidad si hemos elegido metas demasiado ambiciosas. Conviene también que el tiempo fijado para la actividad no sea excesivamente largo, porque de lo contrario, se corre el riesgo de dejar la labor inacabada o abandonarla por completo.

Pero, ¿qué se entiende por investigación en el aula? Es sencillamente un proceso que partiendo de una reflexión, centra su interés en un aspecto específico de la interacción educativa, observa la actividad diaria de su clase, la analiza para obtener información y, de acuerdo con los resultados, modifica aquello que considera necesario a fin de mejorar su práctica. En la base de toda investigación de este tipo encontramos lo que Kemmis y McTaggart llaman una «preocupación temática», que a mi entender no es más que la constatación de un problema que queremos solucionar o simplemente la existencia de un hecho singular sobre el que sentimos curiosidad y deseamos información. A partir de ahí, fijaremos la técnica de investigación, revisaremos los medios de que disponemos y estableceremos el período que abarcará la investigación. Una vez efectuadas las pruebas y recopilados los datos, se procederá al análisis de los mismos. Es muy probable que de las conclusiones y el informe final que obtengamos se desprendan aspectos nuevos para investigar, con lo cual el ciclo puede volver a iniciarse y, si seguimos interesados, continuar durante un período más largo del previsto. En realidad puede llegar a ser una actividad que se desarrolle regularmente a lo largo de toda una vida profesional. Según Kemmis y MacTaggart el proceso se estructuraría en los siguientes estadios:

Plan → Acción /Observación → Reflexión →

Plan revisado → Acción /Observación → Reflexión.

De acuerdo con lo expuesto anteriormente, nuestro grupo centró su «preocupación temática» en el lenguaje del aula. La interacción profesor-alumno dentro de la clase es muy compleja y presenta aspectos diferentes, pero uno de los fundamentales, a nuestro juicio, es el que se desarrolla en el plano socio-lingüístico y, dentro de él, nos decidimos por un aspecto muy concreto que despertó nuestro interés: cómo hablamos los profesores a nuestros alumnos y qué es lo que ocurre en nuestra aula en ese campo específico. Sabemos cómo es nuestra clase, conocemos a nuestros alumnos, nos preocupamos por su aprovechamiento o por su falta de motivación, por su educación y por su bienestar en la escuela. Procuramos ser comprensivos y amables con ellos y quizá lo conseguimos, pero es fácil que nuestro conocimiento y nuestra actitud estén viciados por los prejuicios y las generalizaciones que hemos aceptado desde siempre, sin pararnos tan siquiera a reflexionar sobre ellos. Estas razones son las que nos hacen creer que nuestro desconocimiento sobre el intercambio socio-lingüístico en la clase es bastante considerable, debido a que no existe una información auténtica, real y concreta del lenguaje en el aula y no podemos llevar a cabo objetivamente un análisis serio de la comunicación si no disponemos de unos hechos concretos, recogidos objetivamente, sobre los que basarnos.

3. La educación como lenguaje

El diccionario de la Real Academia nos dice que el lenguaje es el conjunto de sonidos articulados con los que el ser humano manifiesta lo que siente. Otra acepción nos aclara que es manera de expresarse. Es pues, vehículo para las ideas y sentimientos y para las relaciones sociales y culturales del grupo, que se define a través de la forma y substancia características de su lenguaje. Por tanto, si consideramos el lenguaje como un proceso social que sobrepasa las palabras e incluye lo que se conoce como paralenguaje, es decir, los gestos, la expresión facial, los movimientos dentro de nuestro espacio (la clase en este caso), comprobaremos que, aparte de ser vehículo transmisor de conocimientos, es también el origen de diferentes tipos de situación y el verdadero creador de la interactividad socio-lingüística

El lenguaje varía con cada una de las situaciones en las que nos encontramos, según el lugar y según la gente que nos rodea. Hablamos de acuerdo a nuestras circunstancias personales: mayor o menor formación, distinto ambiente o grupo

social, tipo de educación recibida y principios inculcados en nuestra juventud, debiendo añadir a todo ello un factor no menos importante como es el temperamento de cada individuo. Para cada situación y teniendo en cuenta los factores mencionados tenemos un registro distinto. El aula tiene el suyo particular en el que se dan variables que lo influyen. Para empezar, el profesor y el alumno tienen papeles y formas de hablar diferentes. El profesor es muy distinto al alumno en edad, conocimientos, ambiente, poder dentro del aula e incluso a veces hasta en clase social. Si no se es consciente de estas diferencias se puede llegar fácilmente a la incomunicación entre ambos. Y no siempre ocurre esto por falta de diálogo, sino por una práctica seguramente equivocada. Quizá sólo fuese necesario adquirir modos nuevos y cambiar el registro y el estilo propios para encontrar el comienzo del camino hacia la solución del problema.

A este respecto, hay dos principios muy importantes que Lemke cita en su obra *Using language in the classroom* como puntos clave para el estudio de la interacción socio-lingüística en la clase:

1°.- El examen de las relaciones entre la forma en que el contenido de la lección se desarrolla y la manera en la que los alumnos participan y cooperan en ella. Por ejemplo, en una situación típica de la clase, el diálogo pregunta-respuesta.

2°.- El examen de la relación entre los aspectos funcionales de la situación inmediata que estamos viviendo y los modelos sociales a mayor escala que se mantienen o se cambian según la conducta de la gente en cada momento. En el caso del ejemplo anterior, este diálogo típico del aula es una representación del sistema social en el que vivimos, que refleja por medio del uso del lenguaje las relaciones de poder instaladas en nuestra sociedad. En la clase, por ejemplo, queda perfectamente claro quién es el que otorga el permiso para hablar, quién da la aprobación a una respuesta acertada o quién tiene la autoridad para señalar las actividades que se han de realizar.

4. El lenguaje en el currículum

El lenguaje de los profesores, elemento básico en la estructura del aula, influye en la actitud de los alumnos ante la escuela. A través de la forma de expresión, el maestro envía mensajes a sus alumnos y aunque los emite de manera no explícita e inconsciente la mayoría de las veces, los estudiantes son capaces de captarlos y

asimilarlos, aprendiendo de este modo lo que se considera correcto o no, el comportamiento adecuado en clase y la forma en que deben responder al profesor para tener éxito en sus estudios (lo que algunos autores, Jackson y Snyder, por ejemplo, llaman *currículum oculto*) Estas conductas específicas aprendidas en la clase se trasladan de hecho a todos los restantes ámbitos de la vida.

La teoría de los *determinantes externos* (familia, sociedad, ambiente, etc., basada en Bernstein) y las condiciones del individuo han tenido prevalencia como responsables principales del éxito o fracaso del proceso educativo, pero no se ha producido una observación *dentro* del aula del discurso empleado por los protagonistas. Actualmente estas ideas empiezan a perder parte de su vigencia porque, aún siendo factores de innegable fuerza, no dejan de ser externos al aula y cuando se presta más atención a lo que socio-lingüísticamente ocurre en la clase se obtiene una visión muy esclarecedora de las cosas. La acción en el aula no es solamente una cuestión de experiencia ni de transmisión de conocimientos sino una institución social donde todos influyen en la vida de cada uno de los demás a través de la interacción socio-lingüística durante las muchas horas que a lo largo de los meses y de los años permanecen en convivencia.

Por otra parte, en el campo específico de la enseñanza de los idiomas extranjeros, todos sabemos la habilidad que necesita el profesor para animar a los alumnos tímidos o poco aventajados a que adquieran la destreza oral adecuada o a recuperar la confianza en sus capacidades. Pero no es sólo en el aprendizaje de las lenguas extranjeras o en asignaturas de las llamadas humanísticas donde tiene importancia el lenguaje. En la práctica, todas las materias tienen un vocabulario especializado que los alumnos han de aprender. Pero, aparte de esto y de la diferencia entre los contenidos y las actividades de cada una de ellas, todas a su vez se articulan y se expresan por medio del mismo lenguaje (y también de otros sistemas semióticos) como ocurre con el resto de la actividad social. Por eso es deseable analizar el lenguaje y la forma de utilizarlo en todas las disciplinas, considerándolo no como un área aparte, separada del resto, sino el denominador común o el hilo conductor que las recorre y une a todas.

5. Aspectos prácticos para la investigación en el aula

Es aún muy escaso el número de estudios sobre socio-lingüística en el aula que existen actualmente, pero parece incrementarse el interés por el tema, en cuyo

campo podemos hallar materia de reflexión sobre nuestro trabajo diario y quizá decidimos a iniciar una investigación que nos ayude a conocer con fundamento la realidad de nuestra clase, o al menos, aquellos aspectos por los que sentimos una preocupación especial, mejorando así nuestro aprendizaje como docentes y propiciando los cambios y el avance en la enseñanza que es el fin último que se persigue.

Las circunstancias en las que se encuentra la escuela actual no la hacen demasiado propicia para desarrollar actividades extradocentes de cierto tipo, pero a pesar de ello y mientras no se remedie la situación, deberíamos ser capaces de emprender algún tipo de actividad investigadora sobre nosotros mismos o sobre nuestros alumnos, observando críticamente la clase y aprovechando los medios disponibles a nuestro alcance. Empezaremos por establecer la conveniencia de llevar un diario de la clase. La concepción de lo que realmente significa la palabra diario varía bastante según el autor al que nos remitamos; desde el complicado modelo de Kemmis y McTaggart, donde se incluyen gran cantidad de anotaciones, hasta el más sencillo de Brandt, citado por Latorre y González en su obra *El Maestro Investigador*, en donde se habla de «registros anecdóticos» y se dan una serie de directrices para su redacción, de las cuales extraigo las siguientes como las de mayor utilidad a mi entender:

1°.-Registrar el hecho lo antes posible

2°.-Incluir fecha y momento en que sucede y el nombre de las personas implicadas

3°.-Describirlo clara y sucintamente procurando reflejar el contexto en el que ocurre

En cuanto a los procedimientos de investigación, todas las técnicas sociométricas de recogida de datos como son las entrevistas, encuestas observación sistemática, etc., son útiles y suministran información válida que puede complementarse combinando varios sistemas. Pero la que nos va a permitir un conocimiento fidedigno de la realidad de nuestra clase en el aspecto sociolingüístico es la técnica de grabación en cinta magnetofónica de una clase o de fragmentos de la misma para posteriormente transcribirla y analizar su contenido. También se podría utilizar el vídeo, pero condiciona más a los alumnos y presenta más dificultades.

En principio no parece aconsejable analizar una grabación demasiado larga (es muy complicada de transcribir y requiere mucho tiempo) Pueden elegirse aquellos episodios que sean clave, que no tengan una duración superior a cinco minutos y que concuerden con nuestra «preocupación temática». Durante el tiempo de la grabación deben tomarse las notas correspondientes a los detalles del entorno, por ejemplo, lo que esté representado en la pizarra, los movimientos del profesor o si por el contrario permanece quieto o sentado, sus hábitos o tics, si los tiene, y sobre todo, la actitud de los alumnos, si están pendientes de la lección, si parecen distraídos o aburridos y en que momento preciso ocurre esto. Son observaciones muy importantes porque es sabido que, por ejemplo, cuando el profesor cambia el registro de su discurso, los estudiantes prestan mayor atención, aunque sea de forma pasajera.

Este trabajo de anotaciones sobre la marcha no puede realizarla el profesor al mismo tiempo que desarrolla la lección, por lo que será necesario el concurso de un compañero, lo que los anglosajones llaman «observador clínico», que, a ser posible, pertenezca al propio centro. Así además de iniciar la investigación de una forma colaboradora obtendremos todos los datos necesarios para que el resultado de nuestro trabajo sea lo más completo posible. Se podría argumentar que la presencia de un observador ajeno dentro del aula durante el desarrollo de las lecciones perturba la clase y modifica el comportamiento de los alumnos y desde luego, también el del maestro, pero el hecho de que la persona que se encargue de la observación sea un profesor del mismo centro, y por lo tanto, familiar al grupo, elimina en gran medida ese riesgo.

Una vez realizada la grabación, se procederá a transcribir aquellos episodios que nos parezcan más importantes, teniendo en cuenta que hay que reflejar en ella, además de las anotaciones anteriormente mencionadas, los aspectos referentes al tono de voz, vacilación, repeticiones, pausas, énfasis, etc.

Tras esta etapa de preparación del material recogido, se inicia la de recopilación de datos y posteriormente, el análisis de los mismos a través de una búsqueda sistemática de los aspectos que previamente nos hubiéramos propuesto investigar, sin dejar de tomar en consideración otros que pudieran surgir en el transcurso del proceso. Según Lemke el análisis de una transcripción de este tipo debería tener en cuenta los siguientes puntos:

- Antes de comenzar el análisis del texto transcrito, mostrarlo a alguno de los compañeros del equipo para que nos dé su opinión sobre el mismo.
- Fijar las construcciones que sirven para mantener el control de la clase y aquéllas que se utilizan como estrategia para definir la relación profesor-alumno y la imagen de aquél como tal.
- Anotar el lenguaje de los alumnos y si intervienen suficientemente en el desarrollo de la clase. (En caso contrario averiguar el porqué.)
- Tomar nota del tiempo empleado por el profesor y por los alumnos en el desarrollo del tema. Generalmente el educador acapara en sus explicaciones el mayor porcentaje del tiempo disponible.
- La investigación debe ser abierta. Por lo tanto, hablar con los alumnos sobre el proyecto en curso, y sobre la naturaleza y el valor que le dan a nuestra asignatura, así como de sus expectativas e intereses.
- Hablar con otros compañeros de nuestro empeño. Quizá haya algunos interesados en el proyecto y ésta sea la manera de formar un equipo de investigación verdaderamente colaborador. La tarea educativa y los cambios que para bien realicemos en ella son lentos, pero, aunque a largo plazo, dan sus frutos e influyen visiblemente en la sociedad.
- Finalmente, redactar un informe con los resultados obtenidos que nos servirá de base para futuras actuaciones y darlo a conocer a los compañeros interesados para su discusión y el contraste de opiniones.

Conclusión

El discurso pedagógico es sumamente complejo. El diálogo profesor-alumno no lo abarca por completo, pero constituye una parte fundamental. El resto está formado por la interactividad lingüística de los alumnos en las variadas relaciones que mantienen en tanto que compañeros, ya sea en el aula como fuera de ella o como miembros integrantes de una pandilla de amigos. En cada una de estas ocasiones se expresan de modo diferente utilizando el lenguaje con registros distintos. También el profesor habla de una manera especial cuando está en el ejercicio de sus funciones; a ninguno de ellos se le ocurriría dirigirse a un colega o a cualquier otra persona de su entorno como lo hace a sus alumnos, ni les formularían las preguntas

de la misma manera. Así pues, resulta muy arriesgado construir teorías sobre la interactividad sociolingüística en el aula sin tener una información descriptiva seria de los hechos objetivos. De ahí la necesidad de la investigar la realidad de nuestra clase

Por otra parte, para que la labor investigadora que emprendamos sea útil, tiene que ser realista y estar adaptada a nuestras necesidades y posibilidades y que seamos capaces de aceptar las limitaciones que sin duda vamos a encontrar en el transcurso del proyecto.

Una vez que hayamos comprobado los resultados y estemos razonablemente seguros de su validez, hay que aceptarlos como son, con toda humildad, aún a riesgo de sufrir la decepción de comprobar que nuestra práctica docente no ha sido la más adecuada. Si los resultados obtenidos han sido correctamente extraídos, deberán, al menos, suministrarnos respuestas acertadas a algunas de las preguntas que previamente nos hubiéramos formulado.

Por último, después de sacadas las propias conclusiones, habremos de pasar a la acción para comprobar si aplicadas a la práctica, cumplen sus objetivos y nos ayudan a mejorar aquello que pretendíamos. Y aunque no fuera así y los resultados nos parecieran pobres por cualquier circunstancia, cuando una tarea se hace de manera participativa entre los alumnos y el profesor, el ambiente de la clase siempre sale favorecido, y se estimula la afectividad entre ambas partes

Bibliografía

- Delamont, S. 1985. *La interacción didáctica*. Cincel-Capelusz. Bogotá.
- De las Heras Pérez, J. M. 1991. *Interacción didáctica y participación hablada*. Encuentro, 4. Universidad de Alcalá.
- Kemmis, S y MacTaggart, R. 1988. *Cómo planificar la investigación-acción*. Laertes, Barcelona
- Latorre, A. y González, R.. 1987. *El maestro investigador*. Ed.. Grao, Barcelona.
- Lemke, J. L. . 1989. *Using language in the classroom*. Oxford University Press
- Stubbs, M. 1984. *Lenguaje y escuela. Análisis sociolingüístico de la enseñanza*. Madrid: Cincel.