

Editorial. Una propuesta para la actualización, la formación y la reflexión del profesorado de lenguas modernas _____	2
Evaluación del alumno, técnicas y elementos en el proceso de aprendizaje de segundas lenguas _____	5
El papel de los estilos de aprendizaje en la personalización de la enseñanza del Inglés con Fines Especificos _____	14
Les emprunts linguistiques _____	25
Valores de otredad (cultura y género) en libros de texto de inglés para primaria _____	32
Developing effective formative assessment practices in the primary modern foreign language (MLF) classroom _____	39
El taller de escritura en lengua extranjera. Propuestas didácticas para educación secundaria con relación al texto descriptivo _____	48
Sexismo y coeducación - la discriminación genérica en los manuales de lengua francesa _____	55
The expression of deonticity in written and oral samples from the BNC and CREA - a contrastive view and implications for context-based teaching _____	66
Deutsch für den Tourismus im Spannungsfeld zwischen Gemein-Berufs- und Fachsprache _____	79
Why teach literature in the foreign language classroom _____	86
Reconducción metodológica en la enseñanza del inglés en el paso del Bachillerato a la Universidad _____	94



Revista de investigación e innovación en la clase de lenguas
Journal of Research and Innovation in the Language Classroom

ENCUENTRO

Una propuesta para la actualización, la formación y la reflexión del profesorado de lenguas modernas

*“Son los profesores quienes, en definitiva, pueden cambiar
el mundo de la escuela, comprendiéndolo”*
Lawrence Stenhouse

Los orígenes

La Revista *Encuentro* nace en 1989 como parte del “Proyecto Encuentro” que surge de una investigación de la enseñanza de lenguas y la formación del profesorado de inglés y francés en la provincia de Guadalajara (1986-1987).

Inicialmente, en 1987, se convocaron los Encuentros de Profesores de Lenguas, de los que se han celebrado trece (1987-2003) en el Campus de Guadalajara de la Universidad de Alcalá, y a los que han asistido unos dos mil docentes de lenguas modernas (de inglés, francés, alemán y español como segunda lengua) de Guadalajara y de Madrid, principalmente, aunque también de muy diversos lugares de España. El objetivo de estos Encuentros era apoyar la actualización y el desarrollo profesional del profesorado de lenguas.

Los ponentes y los comunicantes en los Encuentros de Profesores fueron cerca de 500 profesores de Educación Infantil, Educación Primaria y EGB, Enseñanza Secundaria y Bachillerato, así como profesores de diversas universidades españolas y extranjeras (Gran Bretaña, Francia, Italia, Grecia, Austria, Cuba, Argentina...). La Revista *Encuentro* se nutrió, en gran parte aunque no exclusivamente, de esas ponencias presentadas en los Encuentros de Profesores de Lenguas y aparecía como “un modesto intento de recoger y ampliar los esfuerzos desplegados por un buen número de profesoras y profesores de lenguas extranjeras en los Encuentros de Profesores (...) Pretende ser, por tanto, el medio de expresión de sus ideas, inquietudes, experiencias e investigaciones” (Editorial, *Encuentro* 1, 1989).

Veamos qué ha sido *Encuentro* a lo largo de su historia a través de sus editoriales.

Objetivos y metas de *Encuentro*

Encuentro recogía en su primer número, y ampliaba en los números 2 y 3, los que considerábamos los criterios básicos de la formación permanente del profesorado, criterios de total actualidad:

- “En primer lugar, el profesor debe ser considerado el artífice principal de lo que acontece en el aula; analiza su práctica, amplía sus criterios de actuación y, en consecuencia, puede producir una mejora de la calidad de la enseñanza (...) Es difícil pensar en la mejora de la enseñanza si paralelamente no se produce un desarrollo profesional docente.

- En segundo lugar, el trabajo investigador de las y los profesores debe basarse en la práctica que éstos desarrollan en la Escuela y en el aula, para a partir de su realidad y de las dificultades que en ellas encuentren buscar alternativas innovadoras para el proceso educativo. De ahí que no pensemos únicamente en interpretar lo que ocurre en la Escuela y en la clase de idiomas, sino en transformarlas. Esta transformación, además, debe manifestarse en procesos de cambio y desarrollo curricular.
- Consideramos, en tercer lugar, que el trabajo investigador de las y los docentes es la base principal de su formación permanente. Creemos, en consecuencia, que dicha formación no debe ser una mera transmisión de conocimientos y experiencias de los formadores a los docentes receptores, sino una actividad que sea realizada por los propios enseñantes para analizar y transformar la Escuela. Por esto último, el trabajo colaborativo entre docentes nos parece de indudable necesidad para producir resultados significativos en la investigación y en la innovación”.

La metas de la Revista las marcaba la Editorial del número inicial: “En primer lugar, eliminar la separación actualmente existente entre teoría y práctica educativas y, en segundo lugar, revalorizar la enseñanza de las lenguas extranjeras en los diversos niveles educativos”.

En el momento de su lanzamiento había un reducido número de revistas dedicadas a la enseñanza de lenguas, pero ninguna con el enfoque del profesorado como investigador. Esta característica la hacía totalmente pertinente a nivel nacional y, muy especialmente, en el área de la Universidad de Alcalá y de Madrid, y la sigue haciendo en la actualidad..



Escuela U. de Magisterio, Guadalajara

La reflexión sobre la realidad educativa

Encuentro, asimismo, relacionaba sus objetivos con las inconsistencias de la política educativa del momento. Al hilo de la reforma entonces en curso de la LOGSE, criticábamos en la Editorial del número 4 (1991) – “Cambio educativo y formación del profesorado”– las limitaciones del enfoque para un desarrollo docente y curricular basado en la investigación:

- 1) “la tendencia a proyectar sobre el docente individual la responsabilidad del cambio, provocando actitudes de voluntarismo o de abandono;
- 2) la inflexibilidad de la organización escolar, que impide el trabajo innovador y lo subordina a la inercia institucional, a las creencias y prácticas dominantes y al sistema jerárquico;
- 3) la escasa o nula atención prestada a la investigación educativa basada en la práctica del aula o del centro en la formación del profesorado;
- 4) la poca experiencia y el escaso valor concedido al trabajo colaborativo o en grupo entre docentes”.

Crítica que volverá a aparecer en la Editorial –“Una enseñanza de calidad”– de *Encuentro* 6, de total actualidad:

“La reforma se halla encorsetada y en un callejón sin salida debido a factores como la excesiva duración del proceso, el uso de un lenguaje y de un entramado excesivamente complejos que han llevado a una constante interpretación de exegetas, la posposición de la entrada en vigor de ciclos y consiguiente ruptura del sistema, el excesivo número de asignaturas y el sistema cuatrimestral en universidad ... y a una falta de voluntad político-financiera por parte de las administraciones educativas. Si comenzamos por las Universidades, vemos que se han iniciado unos nuevos planes de estudio que no han ido acompañados del consiguiente aumento presupuestario ni de plantillas, ni –lo que es más importante– de innovaciones en el terreno didáctico-metodológico. Situación propicia para buscar fondos con una perspectiva de privatización, acercamiento de tasas a costes reales, traspaso de parte de la formación a masters y postgrados caros, precarización del profesorado (ayudantes y asociados) (...).

La cicatería en el presupuesto de educación ha posibilitado la posposición de la aplicación de las reformas; se han incumplido inversiones ya del 32,7% desde 1990 (año de la LOGSE) (...). Se argumenta como justificación la crisis económica (lo que no se hace con otros capítulos) y se pierde de vista el carácter de inversión productiva a largo plazo que la educación tiene, sobre todo en momentos de crisis y como medio de formación de las personas”.

Crítica que nuevamente aparece ante las propuestas de la denominada Ley de Calidad de la Enseñanza en la Editorial de Encuentro 12 – “Por una verdadera calidad en la enseñanza”– “que en esencia no deja de ser una contrarreforma conservadora después de haber mediatizado y creado “pánico social” en torno a lo tremendamente mal que está la educación (malos resultados, indisciplina en las aulas, profesores incapaces, universidades trasnochadas y decadentes...), sin haber llevado a cabo un estudio serio y sistemático o, incluso, rechazándose algunas aportaciones. Y todo ello, por supuesto, refiriéndose a la enseñanza pública (no a la privada, que –como buena empresa– sabe recoger sus beneficios) y en un marco de presupuesto educativo inferior a la media europea”. Crítica que se refuerza en la Editorial del número extraordinario 13-14, “Manifiesto por una Escuela de calidad: Otra Escuela es posible”.

Encuentro, asimismo, ha abordado en sus Editoriales otros temas de enorme actualidad e interés para la enseñanza de lenguas como la interculturalidad (nº 7), la enseñanza de lenguas en el contexto europeo (nº 8) y el año europeo de las lenguas (nº 11, 2000), en correspondencia con los proyectos europeos en los que los editores estábamos en esa época inmersos.

Las aportaciones a *Encuentro*

Los más de 200 artículos, experiencias e innovaciones publicados han sido aportados principalmente por 135 profesores de 31 universidades españolas y 10 extranjeras, 39 profesores de ESO, FP y Bachillerato, y 17 profesores de EGB y Educación Primaria e Infantil. De ellos la mayor parte corresponde a la enseñanza de inglés; a la enseñanza de francés se dedican también un buen número de aportaciones, aunque también la enseñanza de alemán y de español para personas de origen inmigrante han recibido algunos artículos en los últimos números.

Se ha pretendido que estas aportaciones hayan tenido una orientación investigadora e innovadora para la clase de lenguas, aunque no siempre ha sido posible. Hay que destacar que las aportaciones de los profesores de Enseñanza Secundaria y Primaria suponen sólo una cuarta parte del total, lo que demuestra las dificultades que los profesores de esos niveles tienen para poder escribir reflexionando sobre su propia realidad.

La virtualidad de la Revista *Encuentro* electrónica

Esta segunda etapa electrónica de *Encuentro*, de acceso libre y arbitrada, pretende hacer la revista más ágil, llegar a un mayor número de profesores y estudiantes de lenguas y abaratar sus costes. *Encuentro* se suma de este modo al movimiento de revistas electrónicas de libre acceso ([Open Access journals](#)).

El objetivo en esta nueva etapa es, en consecuencia, seguir publicando artículos, opiniones, documentos, experiencias y reseñas sobre la enseñanza de lenguas modernas, ya sean segundas o extranjeras, haciendo uso de las facilidades tecnológicas y priorizando aquellas aportaciones que sean útiles para el desarrollo profesional y docente desde una perspectiva reflexiva e investigadora.

Fernando Cerezal, Editor General,
y Consejo Editorial



Colegio de San Ildefonso,
Edificio central de la Universidad de Alcalá

Evaluación del alumno, técnicas y elementos en el proceso de aprendizaje de segundas lenguas

María Rosa Alonso Alonso, Universidad de Vigo
Ignacio Palacios Martínez, Universidad de Santiago

Resumen

Este artículo se ocupa de la evaluación como un medio de información sobre el proceso de aprendizaje de segundas lenguas. Se consideran tres aspectos fundamentales: *los distintos tipos de evaluación del alumno* (inicial, formativa y final), *las técnicas* correspondientes: autoevaluación, con especial referencia al sistema DIALANG desarrollado dentro del Marco Común Europeo de Referencia, y la corrección por parte del compañero o del grupo, así como por parte del profesor, mencionando técnicas para cada una de las cuatro destrezas. Finalmente se ocupa de *la evaluación de los demás elementos del proceso de aprendizaje*, tales como los materiales o recursos didácticos empleados, y el papel del profesor.

Abstract

This paper deals with assessment as a means of obtaining information about the second language learning process. Three main issues are considered, *the different types of assessment*: initial, formative and summative and their main characteristics, *the techniques*: self-assessment with special reference to DIALANG, the system developed in the Common European Framework of Reference, peer evaluation and teacher assessment, mentioning different techniques for each of the four skills. Finally, it is concerned with the *assessment of other elements in the learning process* such as language learning materials and the teacher's role.

1. Introducción

La evaluación constituye una de las áreas más controvertidas en la enseñanza de segundas lenguas. Tradicionalmente se ha venido identificando con el grado de éxito o fracaso de los alumnos a la hora de superar unas pruebas determinadas cuyo propósito consistía en medir el conocimiento adquirido al final de un curso académico. Es fácilmente deducible que esta visión de la evaluación se interesaba únicamente por el producto final. Sin embargo, las perspectivas actuales sobre esta cuestión inciden en dos aspectos fundamentales, por un lado la evaluación cumple también el papel de informar a los profesores sobre la marcha del aprendizaje del alumno, es decir, *la evaluación del alumno*. Adquieren especial relevancia en este proceso *las técnicas de evaluación*; por otra parte, ha de valorarse no sólo al alumno sino también a los demás elementos del proceso de aprendizaje, tales como los materiales empleados y el rol del profesor, se trata pues de *la evaluación de los demás elementos del proceso de aprendizaje*.

Nos centraremos en primer lugar en la evaluación del alumno, para posteriormente ofrecer una descripción detallada de técnicas de evaluación y ocuparnos finalmente de la evaluación de las demás variables presentes en el proceso de aprendizaje.

2. La evaluación del alumno

Podemos dividir en cinco puntos las características fundamentales de la evaluación del alumno:

- **Formativa:** Se trata de fomentar la motivación en el proceso de evaluación considerándolo como una parte del desarrollo continuo de aprendizaje (Rosales 1984).
- **Sumativa:** Los alumnos reciben datos concretos sobre su progreso en un punto determinado del aprendizaje.
- **Informativa:** Padres, profesores y alumnos reciben información concreta sobre el grado de aprendizaje. Esta circunstancia es particularmente relevante en los niveles de primaria y secundaria.
- **Diagnóstica:** Se pueden observar las carencias individuales e identificar necesidades educativas especiales.
- **Evaluativa:** Permite identificar niveles de progreso en la segunda lengua y comprobar la eficacia de la enseñanza, así como la selección de alumnos, por ejemplo, para la división en grupos.

Atendiendo a estas características podemos distinguir tres tipos de evaluación: *inicial, formativa o continúa y final*. Los tres modelos se pueden observar en cada fase del aprendizaje y deberán corresponder a los objetivos generales del curso. Desde esta perspectiva la evaluación forma parte de un ciclo, ya que es necesario saber qué se va a evaluar antes de establecer las técnicas de evaluación y su posterior valoración. Este ciclo, como señalan Cajkler y Addelman (2000), está formado, en primer lugar, por los objetivos del curso, su descripción, los criterios de evaluación, las técnicas, el registro de los resultados y la posterior evaluación de estos resultados.

A continuación nos detendremos de manera detallada en estos tipos de evaluación.

La evaluación inicial se lleva a cabo a principio de curso o cuando el alumno comienza una nueva etapa de aprendizaje. Se trata de averiguar el nivel de conocimientos del alumno antes de iniciar la actividad académica con el propósito de determinar y planificar las unidades didácticas conforme a sus necesidades objetivas y subjetivas. Este tipo de evaluación, como refleja Nunan (1988), muestra las carencias del estudiante y su potencial de aprendizaje, de ello se deduce que ha de tener también una función motivadora y que el alumno se enfrenta a sus dificultades y a la necesidad de superarlas. Posee, por lo tanto, un carácter de diagnóstico.

La información que se recoge de los alumnos puede complementarse con el análisis y debate de los datos obtenidos con los propios alumnos, ya que los comentarios y puntos de vista de estos últimos pueden resultar de gran ayuda en esta fase para la planificación del curso. Esto puede conllevar la modificación de las previsiones realizadas con el fin de adaptarlas a las necesidades concretas del grupo de alumnos.

La evaluación formativa se lleva a cabo durante el proceso educativo de todo el curso académico. Por lo tanto, su finalidad es la observación del progreso del alumno, se centra, pues, en el desarrollo. Al igual que la evaluación inicial, en este tipo de evaluación también tendremos que realizar pequeños ajustes puesto que los resultados que obtenemos de los datos que nos van proporcionando los alumnos dan lugar a la introducción de elementos que respondan a sus necesidades. Esta información puede obtenerse a través de la observación del alumno, o bien intercambiando preguntas y respuestas en el aula; si se desea llevar a cabo de una manera más formal puede recurrirse a pruebas escritas especialmente diseñadas con este objetivo. Este tipo de evaluación debería realizarse al menos cada trimestre, aunque la frecuencia la determinará en último caso la observación de los alumnos y el desarrollo de la organización de la materia.

El tercer tipo de evaluación, la sumativa, se realiza al final del período de instrucción y valora el trabajo y rendimiento del alumno junto con el propio proceso de aprendizaje; se ocupa, pues, de los resultados. Esta prueba se realiza habitualmente a través de cuestionarios que tienen en cuenta los objetivos y criterios de evaluación establecidos al principio de curso. Como se puede fácilmente deducir, la evaluación sumativa es un

reflejo de la progresión del alumno desde la fase inicial. La comparación de ambas mostrará si los objetivos marcados se han cumplido en su totalidad o sólo parcialmente. Puede pensarse en esta fase del proceso en la posibilidad de introducir aspectos de autoevaluación por parte del alumno e involucrarle de esta manera en la responsabilidad de su proceso de aprendizaje.

A modo de resumen, reflejamos en el siguiente cuadro las principales características de los tres tipos de evaluación que hemos comentado:

Tabla 1: Características generales de los distintos tipos de evaluación

INICIAL	FORMATIVA	SUMATIVA
<ul style="list-style-type: none"> - Análisis de necesidades - Autoevaluación - Atención a los distintos estilos y estrategias de aprendizaje de los alumnos - Conocimientos previos - Información - Negociación - Motivación 	<ul style="list-style-type: none"> - Adaptación a las necesidades de los alumnos - Autoevaluación y co-evaluación - Desarrollo personal - Interacción profesor-alumno - Organización de la clase - Progreso del alumno 	<ul style="list-style-type: none"> - Cambio de planificaciones futuras - Conclusiones - Contraste de información - Atención especial a los resultados y al producto final

3. Técnicas de evaluación

Tanto la evaluación inicial, como la formativa o la sumativa, pueden hacer uso de distintas técnicas de evaluación, algunos autores se han preocupado de ofrecer diferentes modelos (García y Montes 1992, King 1992), si bien, como comentábamos en el apartado anterior, el propósito es diferente dependiendo del tipo de evaluación que se persiga. El momento en el que se llevan a cabo estas técnicas dependerá en último término del tipo de evaluación que busquemos según las necesidades detectadas.

La evaluación puede llevarla a cabo el profesor, el alumno u otros compañeros de clase. Si la lleva a cabo el alumno estaríamos hablando de *autoevaluación* y si, por el contrario, la acometen otros compañeros se trataría de *evaluación por parte del grupo o del compañero*. La realización de la tarea requiere distintos tipos de técnicas en función de quién la lleve a cabo. Comenzaremos por la autoevaluación:

3.1. Autoevaluación

El papel del profesor en esta forma de evaluar consiste en facilitar la tarea al alumno; sin embargo, formar a los alumnos para que se encuentren en condiciones de autoevaluarse requiere tiempo, al igual que la negociación de los criterios que se van a utilizar en el proceso evaluador. Esto puede realizarse de distintas maneras: se presenta una tarea al alumno y se evalúa si ha sido capaz de llevarla a cabo en solitario y si ha cumplido los criterios que se requerían, o bien se puede evaluar el grado de corrección con el que ha realizado la actividad. Una tercera posibilidad consiste en proporcionar la hoja de respuestas al alumno con el propósito de que corrija su propia tarea. Un ejemplo de técnica de autoevaluación sería mostrar una serie de fotos al alumno con adjetivos que describen a las personas en la parte inferior, el estudiante ha de relacionar la foto con la descripción; a continuación, se entrega la hoja de respuestas al alumno, quien se autoevalúa. La autoevaluación muestra serias limitaciones, en especial en lo que respecta a las tareas orales, por lo que tiende a considerarse

como una evaluación complementaria a la del profesor. El uso de nuevas tecnologías está abriendo puertas a esta colaboración entre la autoevaluación y la ayuda del profesor, ya que se pueden combinar fácilmente. La autoevaluación adquiere especial protagonismo en nuestros días a través de un programa informático desarrollado con el apoyo de la Comisión Europea, denominado DIALANG. Se trata de una serie de pruebas de las diferentes destrezas lingüísticas, que contienen además comentarios sobre como mejorar los conocimientos lingüísticos; esto se enmarca dentro de los principios pedagógicos que sustentan el *Marco de Común Europeo de Referencia* (Berthoud *et al.* 2001, Council of Europe 2001, Little 2002, Simpson 2003), donde la valoración de los propios conocimientos lingüísticos constituye una parte relevante del aprendizaje de una lengua extranjera. Este método de autoevaluación permite determinar el nivel, además de controlar el desarrollo del aprendizaje de manera individual y consciente. Para utilizar el programa informático, se selecciona primero la lengua en la que se prefiere recibir las instrucciones, posteriormente se escoge la destreza a evaluar, que se realiza a través de un cuestionario de autoevaluación. A través de las respuestas, el sistema adapta el cuestionario a los conocimientos del usuario. Tras realizar la prueba, se ofrecen una serie de comentarios, revisión de respuestas, descripción de su nivel de lenguas y estrategias para mejorar sus conocimientos. Se trata, pues, de la prueba de autoevaluación más reconocida en el panorama actual del aprendizaje de lenguas.

3.2. Evaluación por parte del compañero o el grupo

Este tipo resulta especialmente adecuado para la evaluación formativa ya que permite al alumno ser consciente de sus limitaciones de una manera informal. La corrección por parte de compañeros produce menos ansiedad y en numerosas ocasiones las explicaciones de un compañero usando sus propias palabras resultan muy aclaradoras. Un ejemplo de este tipo de tarea sería enseñar un mapa a uno de los alumnos, éste ha de explicar la dirección a otro, quien a su vez le dirá si ha entendido o no la explicación.

3.3. Evaluación por parte del profesor

En las técnicas de evaluación por parte del profesor, se evalúa el conocimiento de la materia en base a las cuatro destrezas. Las técnicas aquí expuestas ofrecen ejemplos de las destrezas por separado, si bien no podemos olvidar que en muchas de estas tareas se combina más de una de ellas. De hecho en la enseñanza actual de segundas lenguas se suele optar por una aproximación integradora de las cuatro destrezas en la que éstas se van encadenando de forma armónica alrededor de una misma función lingüística, campo semántico o estructura gramatical.

3.3.1. Comprensión oral

Entre los distintos tipos de técnicas de comprensión oral existentes podemos destacar los siguientes:

- *Rellenar huecos*: Los alumnos siguen el texto según lo que oyen en la grabación y rellenan los espacios que aparecen en el texto.
- *Completar tablas*: Los alumnos deben completar la tabla en función de lo que escuchan en la grabación.
- *Dibujar o completar imágenes, gráficos, fotografías*: El alumno escucha la grabación o una explicación oral, y completa o dibuja la imagen que describe la cinta.
- *Seguir instrucciones o direcciones*: El alumno escucha la grabación y sigue la dirección en un mapa o las instrucciones de funcionamiento de un aparato.
- *Verdadero/Falso*: El alumno escucha la grabación y determina en función del texto que tiene delante si las afirmaciones son verdaderas o falsas.

3.3. 2. Producción oral

Dentro de las técnicas de producción oral orientadas a la evaluación podemos distinguir entre aquellas de trabajo en parejas en las que varios alumnos, bien de manera estructurada con instrucciones previas o no estructurada, desarrollan un diálogo ante una determinada situación, y aquellas en las que el alumno es evaluado de manera individual. Podemos hacer uso de los siguientes tipos de actividades:

- *Descripción de una imagen:* El alumno observa una foto, dibujo o fotografía durante unos minutos y posteriormente la describe. A continuación se desarrolla una conversación con el profesor en la que el elemento gráfico sirve de punto de partida.
- *Entrevistas.* El alumno responde a una serie de preguntas sobre uno a varios temas de entre el vocabulario revisado durante el curso.
- *Exposiciones:* Se pide al alumno con antelación que desarrolle un tema durante un período determinado de tiempo. El alumno prepara el tema y lo presenta ante el profesor el día de la evaluación.
- *Terminar oraciones:* Al alumno se le ofrecen una serie de oraciones para completar; el profesor comienza la oración y el alumno la finaliza, posteriormente se produce un debate entre ambos partiendo del ejemplo dado.
- *Comentar películas:* El alumno observa la escena de una película muda y se le pide que describa lo que ocurre o bien se imagine el diálogo entre los personajes.

3.3.3. Comprensión escrita

Dentro de esta destreza, podemos encontrar distintas técnicas de evaluación:

- *Respuestas múltiples:* El alumno completa de entre tres o más posibles respuestas un hueco de una oración. Esta técnica resulta especialmente útil para evaluar los conocimientos de vocabulario.
- *Verdadero/Falso:* El alumno lee una serie de afirmaciones sobre un texto y señala si son verdaderas o falsas.
- *Rellenar huecos:* Se trata de un tipo de prueba en la que el aprendiz completa huecos en un texto con la palabra adecuada.
- *Buscar sinónimos/antónimos.* El alumno lee un texto y busca sinónimos o antónimos para una serie de palabras que se señalan en el texto.
- *Responder preguntas:* El aprendiz responde a una serie de preguntas sobre un texto.

3.3.4. Producción escrita

Podemos mencionar las siguientes:

- *Completar párrafos:* Al alumno se le ofrece el comienzo de un párrafo que debe finalizar.
- *Tomar notas:* El alumno observa una serie de notas y escribe un texto basándose en esas anotaciones.
- *Composición libre:* El alumno escribe sobre un tema determinado, que puede ser un ensayo o una carta.
- *Resumen:* El alumno debe resumir un texto, habitualmente en un número determinado de palabras.
- *Responder preguntas.* El alumno escribe la respuesta a una serie de preguntas sobre un texto o una grabación.

Resulta evidente que las destrezas pueden complementarse unas con otras, por ejemplo, las técnicas de comprensión oral se pueden combinar con expresión escrita o producción oral si se le pide al alumno que describa oralmente lo que ha escuchado, o que escriba un resumen, o responda a preguntas sobre el texto.

4. La evaluación de los demás elementos del proceso de aprendizaje

Cuando elaboramos el programa de una materia se puede realizar una recopilación sistemática de la información necesaria con el fin de comprobar el grado de cumplimiento del currículo que hemos desarrollado,

se trata de la evaluación de la calidad de la enseñanza, objetivos, materiales didácticos, calificaciones, etc. así como de la actitud tanto del profesor como de los alumnos. Los datos obtenidos de esta evaluación sirven para determinar futuras modificaciones del curso con el propósito de que resulte más eficaz. La evaluación del currículo puede estar orientada hacia los objetivos y fines del programa, en este caso se denomina *evaluación orientada hacia el producto*, o bien puede dirigirse hacia el propio proceso de elección de fines y objetivos, hablaríamos entonces de *evaluación orientada hacia el proceso*. A la hora de medir este concepto, puede realizarse de forma cualitativa, a través de diarios personales, reuniones con otros profesores que impartan la misma materia, u observación en el aula. También puede llevarse a cabo de forma cuantitativa, a través de cuestionarios o pruebas.

Por lo que respecta a la evaluación del profesor, a modo de ejemplo, en la enseñanza superior la mayoría de las universidades cuentan con una serie de encuestas que los alumnos contestan al final del curso, aunque en algunos organismos se realizan también al final del trimestre. Los resultados son enviados al profesor interesado, pero su difusión es escasa, ya que son básicamente de uso interno. Este sistema de evaluación muestra bastantes limitaciones ya que está restringido a sus contenidos y no incluye aspectos importantes de la práctica docente en las materias específicas al tratarse de una encuesta global. El informe final que el profesor recibe suele ser breve, ciñéndose a una serie de escalas numéricas que no abordan ningún aspecto en profundidad. Finalmente, el profesor accede a este informe cuando la docencia en la materia ya ha finalizado y no sirve de gran ayuda. Estos motivos nos han llevado a utilizar un cuestionario más adecuado a las necesidades docentes, que incluimos en un apéndice.

Cabe hacer una mención en este apartado a la autoevaluación del profesor, que consiste en la observación por parte del docente de su propia actuación didáctica. Esta observación puede realizarla el docente en solitario, o bien con la ayuda de otros colegas de la misma materia. Suele llevarse a cabo al finalizar la clase para una mejor reflexión sobre la marcha del curso. Los instrumentos que suelen utilizarse son grabaciones, diarios de clase, intercambios de ideas o elaboración de informes personales. Además esto puede ser el punto de partida de pequeños proyectos de investigación en acción, es decir, actuaciones llevadas a cabo para resolver un problema que se presenta en la práctica docente y que requiere una solución más o menos inmediata.

5. Conclusión

En el proceso de aprendizaje de una segunda lengua es necesario prestar atención no solamente a la evaluación inicial, formativa y final del alumno como un instrumento para determinar su progreso, sino también a las técnicas de evaluación, tanto de las destrezas receptivas como productivas. A la evaluación por parte del compañero o el grupo, hemos de añadir el auge de la autoevaluación en especial a través del programa DIALANG que se incluye dentro del Marco Común Europeo de Referencia, así como la consideración de los demás elementos del proceso de aprendizaje, tales como la calidad de la enseñanza, objetivos, materiales, currículo y el propio papel del profesor. De esta manera, la evaluación va más allá de una mera muestra de un conocimiento o producto final, asociada al éxito o al fracaso, para convertirse en un poderoso instrumento de apoyo y ayuda en la adquisición de segundas lenguas para docentes y discentes.

Bibliografía

- Berthoud, A., Kalliokoski, J. Mackiewicz, W., Truchot, C. y Van de Craen, P. 2001. *Multilingualism and New Learning Environments*. Reference Document, Freie Universität Berlin: European Language Council.
- Cajkler, W. y Addelman, R. 2000. *The Practice of Foreign Language Teaching*. London: David Fulton Publishers.
- Council of Europe. 2001. *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching and Assessment*. Cambridge: Cambridge University Press.

- García, Y. y Montes, F. 1992. "Authentic Assessment for Limited-English-Proficient Students". *Intercultural Development Research Association Newsletter*. San Antonio: IDRA
- Hosenfeld, C. 1984. "Case Studies of Ninth Grade Readers". In Alderson, J. C. and Urquhart, A.H. (eds.). *Reading in a Foreign Language*. Londres: Longman, 321-249.
- King, D. 1992. "Assessment and Evaluation in Bilingual, Multicultural Classrooms". En *Assessment and Evaluation in Whole Language Programs*, Norwood, M.A.: Christopher Fordon Publishers, Inc.
- Little, D. 2002. "The European Language Portfolio: Structure, Origins, Implementation and Challenge". *Language Teaching* 35/3: 28-35.
- Nunan, D.1988. *The Learner- Centered Curriculum*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Rosales, C. 1984. *Criterios para una evaluación formativa*. Madrid: Narcea..
- Simpson, B.L. 2003 "Implementing the Cercles European Language Portfolio". Ponencia presentada en el III Congreso ACLES, Universidad de Salamanca.

APÉNDICE : Modelo de evaluación del profesorado

Esta encuesta servirá para evaluar la labor del profesor y algunos aspectos del desarrollo de la asignatura. Tus opiniones nos servirán para preparar la programación de esta materia en próximos cursos. El cuestionario es totalmente anónimo. Es importante que seas sincero en tus respuestas para que tus opiniones nos ayuden a mejorar la docencia de esta materia.

I) Marca con una X el recuadro que consideras, teniendo en cuenta la siguiente puntuación:

1: Muy bajo 5: Muy alto

ITEM	1	2	3	4	5
Aplicabilidad de contenidos					
Organización					
Cumplimiento del programa					
Nivel de aprendizaje					
Valoración global de la materia					
Interés del contenido					
Metodología de enseñanza					
Participación del alumno					
Apuntes y documentación					
Valoración global del profesor					

II) Rodea con un círculo la respuesta elegida.

1. ¿Tu profesor es claro en las exposiciones?
Muy poco Poco Suficiente Bastante Mucho
2. ¿Presenta el material de forma ordenada?
Muy poco Poco Suficiente Bastante Mucho
3. ¿Prepara sus clases?
Muy poco Poco Suficiente Bastante Mucho
4. ¿Te resultan amenas e interesantes sus clases?
Muy poco Poco Suficiente Bastante Mucho
5. ¿Se interesa por los alumnos?
Muy poco Poco Suficiente Bastante Mucho
6. ¿Se interesa por la asignatura?
Muy poco Poco Suficiente Bastante Mucho
7. ¿Ha despertado tu interés por la asignatura?
Muy poco Poco Suficiente Bastante Mucho
8. ¿Te resulta útil el material suplementario que prepara?
Muy poco Poco Suficiente Bastante Mucho
9. ¿Te interesa la bibliografía que recomienda?
Muy poco Poco Suficiente Bastante Mucho
10. ¿Discute las ideas con los alumnos?
Muy poco Poco Suficiente Bastante Mucho

III)

1. Señala los cuatro puntos más positivos y más negativos de esta materia

Positivos:

- 1.....
- 2.....
- 3.....
- 4.....

Negativos

- 1.....
- 2.....
- 3.....
- 4.....

2. ¿Qué cambios realizarías y que mejorarías en próximos cursos?
3. ¿Te parecen adecuados los criterios de evaluación? ¿Qué cambios propondrías?

IV) Clases prácticas

Haz una breve valoración de las clases prácticas. ¿Qué cambios introducirías?

V) Otros comentarios y sugerencias

María Rosa Alonso Alonso. Departamento de Filología Inglesa, Francesa y Alemana. Universidad de Vigo. As Lagoas, Marcosende s/n , Vigo. Correo electrónico: ralonso@uvigo.es

Actividad académica y profesional:

La autora es doctora en Filología Inglesa, habilitada por el MEC en ese área y profesora titular en la Facultad de Filología y Traducción de la Universidad de Vigo. Ha realizado numerosas publicaciones en el campo de la adquisición de segundas lenguas. Es co-editora de la revista VIAL (Vigo International Journal of Applied Linguistics) y ha participado en varios proyectos de investigación en temas relacionados con la lingüística aplicada, tales como un *Diccionario de Términos para la Enseñanza de Lenguas Extranjeras* y actualmente la creación del corpus de aprendices de inglés como segunda lengua SULEC (Santiago University Learner Corpus).

Ignacio Palacios Martínez. Facultad de Filología. Universidad de Santiago

Correo electrónico: iafeans@usc.es

Actividad académica y profesional:

El autor es catedrático de Secundaria y profesor titular de Universidad desde Junio 1995. Doctor en Filología Inglesa por la Universidad de Santiago con premio extraordinario así como Master in Arts en Lingüística Aplicada a la enseñanza del inglés por la Universidad de Reading, Reino Unido. Ha desempeñado diversos cargos administrativos a lo largo de su carrera profesional como secretario de Facultad o coordinador del subárea de inglés. Su principal línea de investigación es la lingüística aplicada. Ha publicado artículos en una gran cantidad de revistas nacionales e internacionales como Atlantis, Miscelánea, English Studies, etc. y ha sido director de tres proyectos de investigación financiados así como director de numerosas tesis doctorales.

El papel de los estilos de aprendizaje en la personalización de la enseñanza del Inglés con Fines Específicos

Juan Silvio Cabrera Albert
Universidad de Pinar del Río, Cuba

Resumen

En el presente trabajo se analiza desde el punto de vista conceptual la importancia didáctica que para la enseñanza de lenguas extranjeras y en particular, del Inglés con Fines Específicos, reviste la consideración de los estilos de aprendizaje de los estudiantes. Para ello se parte del valor pedagógico que históricamente ha sido atribuido a esta dimensión de las diferencias individuales en virtud de la personalización del proceso docente- educativo y por tanto la eficiencia del aprendizaje. Finalmente, el autor propone llegar a una reconceptualización de los estilos sobre la base del enfoque histórico- cultural de Vigotsky a fin de superar la visión eminentemente cognitivista que ha caracterizado el estudio del tema hasta la actualidad.

Palabras clave: estilos de aprendizaje, personalización de la enseñanza, diferencias individuales, Inglés para Fines Específicos, aprendizaje desarrollador

Abstract

This work refers to the didactic importance the consideration of students learning styles has for the teaching of foreign languages and particularly, that of English for Specific Purposes. In that sense, the pedagogic value historically attributed to such dimension of individual differences for the so called “individualization” of the teaching- learning process and consequently the efficiency of learning, is considered. Finally, the author proposes a conceptualization of learning styles from the perspective of Vigotsky approach in order to overcome the cognitive perspective that is still predominant in the study of this matter worldwide.

Palabras claves: estilos de aprendizaje, personalización de la enseñanza, diferencias individuales, Inglés con Fines Específicos,.

Key words: learning styles, individualization of teaching, individual differences, English for Specific Purposes, developmental learning.

Introducción

Para el sistema educacional cubano, el fin del siglo XX y el comienzo de un nuevo milenio ha devenido, sin dudas, un período de grandes transformaciones como resultado de un continuo proceso de perfeccionamiento de más de tres décadas, que ha comprendido a todos los subsistemas de educación, incluido el nivel superior.

Muestra fehaciente de ello lo constituye el nivel de ordenamiento docente y uniformidad alcanzado en los últimos años en la enseñanza del Inglés con Fines Específicos (IFE), en cuyo desarrollo ha incidido favorablemente la política lingüística del país y el desarrollo investigativo logrado en este campo.

La introducción a principios de los 90 en los planes de estudio de una estrategia integral dirigida a garantizar un tránsito estructurado del estudiante no-filólogo hacia la utilización de la lengua extranjera

como instrumento de estudio y trabajo (Corona 1988), y la puesta en práctica de un número cada vez mayor de alternativas didácticas elaboradas en el país sobre la base de un enfoque comunicativo (Sardiñas 1993; Alfonso 1997; Enríquez 1997; Trujillo 1999 y Díaz 2000), son tal vez los ejemplos más ilustrativos de la renovación cualitativa de esta enseñanza en estos años.

Paradójicamente, y a pesar del progreso conceptual experimentado en la enseñanza de esta disciplina a nivel nacional, ni el perfeccionamiento del diseño curricular, ni de los procedimientos metodológicos o materiales docentes, han sido suficientes en todos los casos, para alcanzar los resultados esperados en términos de aprendizaje de la lengua extranjera (Alegret 1996), por lo que la necesidad de continuar introduciendo cambios en la concepción de esta disciplina en aras de lograr los objetivos trazados se mantiene vigente hasta nuestros días.

Tal y como muestran las tendencias más renovadoras en el campo de la Metodología de la enseñanza de las lenguas extranjeras y la propia Didáctica General, para lograr una transformación cualitativa de la práctica escolar, se hace necesario que los docentes e investigadores presten mayor atención al estudio y comprensión del proceso mismo de aprendizaje y en particular al conjunto de factores relacionados con la personalidad del alumno que influyen en la efectividad de dicho proceso, entre los que ocupan un lugar importante los estilos de aprendizaje (Hutchinson T. y Waters A., 1987; Richards J, 1995; Brown P.C., 1995).

Desafortunadamente y contrario al desarrollo investigativo alcanzado en el mundo en torno a esta temática en los últimos 30 años (principalmente a través de la Psicología Educativa), los estilos de aprendizaje aún son desestimados en la concepción didáctica actual de la Disciplina de IFE en nuestro país, presentándose para la mayoría de los profesores como un concepto confuso y superfluo, cuya consideración y tratamiento en el marco del proceso docente–educativo aún resulta difícil para ellos, por no contar muchas veces con un marco teórico referencial que les brinde instrumentos de análisis y reflexión, en los que puedan hallar respuestas a interrogantes que todos los docentes nos hacemos:

¿Cómo aprenden mis alumnos? ¿Por qué aprenden cuando aprenden? ¿Por qué a veces no consiguen aprender al menos en el grado en que me había propuesto? ¿Por qué en el caso de dos estudiantes de la misma edad, del mismo ambiente socio–cultural y con similares capacidades intelectuales, ante una misma situación de aprendizaje y dentro de un mismo contexto, uno aprende y el otro no? ¿Por qué un mismo método de lectura utilizado por el mismo profesor puede ser causa de fracaso, frustración e incluso rechazo para algunos alumnos, mientras para otros puede resultar un método excelente? ¿Por qué el rendimiento de unos aumenta cuando trabajan en equipo mientras otros necesitan del silencio y del trabajo individual para rendir al máximo?

Sin dudas, esta insuficiencia en la concepción didáctica de la Disciplina de IFE, limita en gran medida la efectividad del proceso de enseñanza–aprendizaje de la lengua extranjera y en especial, la incidencia de éste en la formación integral de la personalidad del futuro profesional.

1. La personalización de la enseñanza como centro de atención de la metodología contemporánea de lenguas extranjeras.

El análisis de las tendencias históricas que han marcado el desarrollo de la metodología de la enseñanza de lenguas extranjeras a nivel internacional, muestra el creciente interés entre los didactas e investigadores en este campo, de alejarse cada vez más de los modelos puramente instructivos para centrarse en el estudio y comprensión del propio proceso de aprendizaje. La idea detrás de este movimiento es bien clara: cualquier

intento por perfeccionar la enseñanza de lenguas en aras de lograr mayor efectividad en la misma, tiene que transitar irremediamente por una mejor, más clara y exhaustiva comprensión del aprendizaje, y de lo que va a ser aprendido (Cerezal 1995; Valcárcel y Verdú 1996; Rodgers 2000; Hernández 2001).

“En la enseñanza de lenguas –ha señalado Rivers W.M. (1992:12)– ha existido la tendencia a creer que se sabe mucho sobre lingüística pero realmente se ha pasado por alto el preocuparse por cómo el alumno aprende. En la actualidad, la tendencia que se viene marcando desde las metodologías humanistas es moverse hacia modelos de enseñanza y aprendizaje más abiertos, donde se le preste más atención al sujeto que aprende”.

Distante cada día más de aquellos tiempos caracterizados por la búsqueda del “método ideal” a partir del cual se pudieran resolver todos los problemas que se presentan durante el proceso de enseñanza–aprendizaje de una lengua extranjera, hoy la mayoría de los profesores de idiomas reconocemos (al menos a nivel conceptual), que la enseñanza de idiomas no es estática ni fija en el tiempo sino por el contrario un proceso dinámico e interactivo donde el método que utiliza el profesor es el resultado de los procesos de interacción entre el profesor, los estudiantes, las actividades didácticas en su relación con el contexto, las políticas educativas y las actitudes hacia el aprendizaje de idiomas. La búsqueda por tanto, no es ya por el método ideal sino por aquellas actividades de aprendizaje que mejor funcionan para los estudiantes, dentro de un contexto particular específico.

Desde esta visión contemporánea hacia la enseñanza de lenguas extranjeras, a la que, sin dudas, contribuyó el auge y proliferación del enfoque comunicativo, especial atención ha merecido la consideración por parte del profesor de las llamadas “diferencias individuales” de los estudiantes. Moskowitz G. (1978), por ejemplo, clamaba por revolucionar la concepción tradicional de la metodología de la enseñanza de lenguas extranjeras sobre la base de la consideración del alumno como polo activo del proceso de enseñanza– aprendizaje.

“El aprendizaje de una lengua extranjera –señalaba Moskowitz (1978:12)– ha de contribuir significativamente al desarrollo personal de los estudiantes, su autodescubrimiento, introspección, autoestima, la potenciación de sus fortalezas y cualidades positivas, y para ello resulta imprescindible partir del autoconocimiento del alumno, seleccionar contenidos que se relacionen con los sentimientos, la experiencia, la memoria, las expectativas y aspiraciones, las creencias, los estilos de aprendizaje, los valores, las necesidades y fantasías de este”.

Diller (1978), por su parte, llamaba la atención sobre este mismo hecho al afirmar que la mayoría de las metodologías de enseñanza de lengua son universalistas, asumiendo que todas las personas aprendemos la lengua básicamente de la misma forma. Sin embargo, tan importante ha sido hablar de los diferentes biotipos, como reconocer que hay diferentes tipos de cerebro y que las personas somos tan diferentes dentro de nuestras cabezas como fuéramos de ella.

También Serrín, en *Self Access* (1989:21), reconoce que los estudiantes son individuos con necesidades, estilos e intereses diferentes y estas diferencias deben ser tomadas en cuenta para lograr en ellos un aprendizaje más efectivo de la lengua extranjera. “La evidencia de que existen diferencias psicológicas, por ejemplo, en cuanto a las habilidades, aptitudes y estilos de aprendizaje, de personalidad y motivacionales – señalaba este autor– constituye tal vez la razón más importante para introducir en alguna medida la instrucción individualizada en el campo de las lenguas extranjeras”.

Para otro autor, Rodgers (1989) la “individualización” de la enseñanza de las lenguas extranjeras resulta un proceso impostergable, el cual exige ante todo reconocer que:

1. los estudiantes tienen diferentes necesidades, estilos de aprendizaje e intereses.

2. los profesores tienen diferentes habilidades, estilos e intereses.
3. las estrategias y actividades individualizadas de enseñanza–aprendizaje son aquellas diseñadas para anticipar y responder a esas diferencias.
4. las diferencias individuales observadas son de muchos tipos: se pueden diseñar estrategias y actividades para acomodar estas diferencias a muchas formas diferentes de enseñar.

Richards J. (1985), en tanto, reconoce que la planificación de un programa efectivo de lengua merece la consideración de factores que vayan más allá del mero contenido y la presentación de los materiales de enseñanza: factores socioculturales, estilos de enseñanza y aprendizaje, factores relacionados con el estudiante (aptitudes, intereses, hábitos de aprendizaje, etc.); y de las características de programa (grado de preparación de los profesores, validez del plan de estudio y sistema de evaluación). Señala este autor que:

“La implementación exitosa de un programa de lengua puede depender de cuán bien este se adecue a las expectativas, estilos de aprendizaje y los valores de los estudiantes. No es una condición cultural universal por ejemplo, que los estudiantes deban ser verbales y comunicativos en la clase. Las actividades y procedimientos usados en los métodos contemporáneos como el *Counseling Learning*, la *Enseñanza Comunicativa de Lenguas* y el *Silent Way*, toman en cuenta el estilo específico occidental de comportarse en el aula, lo que puede provocar inconformidad en otros contextos” (Richards 1985: 14).

Ya en los años 90, autores como Lightbown P. y Spada N. al analizar en su obra *How languages are learned* (1991) los factores que afectan el aprendizaje de la lengua extranjera destacan que “aunque el estudio de factores como la inteligencia, las aptitudes, la personalidad, la motivación, las actitudes, los estilos de aprendizaje y la edad, no resulta fácil, debido entre otras causas, a la carencia de definiciones y métodos para medir las características individuales, se sabe que en clases un profesor que tome en cuenta por ejemplo, la personalidad y los estilos de aprendizaje de los estudiantes, puede llegar a crear un ambiente de aprendizaje en el que virtualmente todos aprenderían con éxito la lengua extranjera” (Lightbown P. y Spada N., 1991:40).

2. Importancia didáctica de los estilos en el aprendizaje de las lenguas extranjeras.

En el marco de estas concepciones actuales en las que se reconoce la importancia de tomar en cuenta las diferentes características psicológicas del alumno en el marco del proceso docente educativo, algunos autores destacan de forma particular la gran importancia que para la efectividad del proceso y el crecimiento personal del estudiante, tiene el conocimiento y desarrollo de los estilos de aprendizaje. Considerado uno de los pilares fundamentales del “aprender a aprender”, el conocimiento de los estilos de aprendizaje es valorado por autores como Stouch (1993) como una de las principales vías que tendría el estudiante para ampliar potencialmente sus formas de aprender y poder adaptarse mejor a uno u otro método de enseñanza.

Para Nunan (1991) la investigación sobre los estilos cognitivos ha tenido grandes implicaciones para la metodología al brindar evidencias que sugieren que el acomodar los métodos de enseñanza a los estilos preferidos de los estudiantes, puede traer consigo una mayor satisfacción de estos y también mejora en los resultados académicos.

A decir de otra reconocida estudiosa del tema, Oxford (1992:43), “los estilos y estrategias de aprendizaje sobresalen entre las variables más importantes que influyen durante el aprendizaje de lenguas extranjeras y en la actuación de los estudiantes; de ahí que sea necesario continuar la investigación en este sentido, para determinar el papel exacto de los estilos y estrategias, pero incluso en este nivel de comprensión, podemos afirmar que los profesores necesitan concientizarse más, tanto con los estilos como las estrategias. Los profesores pueden ayudar a sus estudiantes concibiendo una instrucción que responda a las necesidades de la persona con diferentes preferencias estilísticas y enseñándoles a la vez cómo mejorar sus estrategias de aprendizaje”.

Particular significado le es atribuido al conocimiento y desarrollo de los estilos de aprendizaje en el contexto del llamado *Inglés con Fines Específicos*, una instrucción reconocida desde el punto de vista didáctico por estar diseñada para satisfacer las necesidades específicas del estudiante; estar relacionada en temas y aspectos con ocupaciones o áreas de estudio señaladas; ser selectiva en relación con el contenido lingüístico, y estar restringida, según se indique, a las habilidades lingüísticas incluidas (Strevens P., 1988); y que por lo general, se extiende por un período de tiempo relativamente corto; responde a objetivos institucionales o nacionales siendo incluida en sus planes y programas educacionales; demanda por la naturaleza de su contenido, la labor conjunta de especialistas del idioma y los de un campo de actividad de estudio, profesional/ laboral específico; y se destina a adultos en los niveles medio superior, superior, o profesionales/ trabajadores en programas de adiestramiento, quienes han estudiado inglés con fines generales con anterioridad (Dudley–Evans y StJohn 1998).

En el marco de este enfoque particular de enseñanza de la lengua extranjera, los estilos de aprendizaje son altamente valorados por autores como Hutchinson T. y Waters A. (1987), los que en su “enfoque centrado en el aprendizaje” los consideran uno de los elementos a tener en cuenta en el “análisis de las necesidades de aprendizaje” de los estudiantes (“*learning needs*”), que contribuiría a hacer del aprendizaje de la lengua extranjera un proceso activo, desarrollador, una experiencia emocional y no solo una cuestión de conocimientos lingüísticos. “El punto de partida de toda enseñanza de la lengua –han señalado Hutchinson y Waters (1987:39)– debe ser la comprensión de cómo las personas aprenden. Sin embargo, por lo general los factores relacionados con el aprendizaje son los últimos en ser considerados. Es el caso del IFE, cuyo desarrollo investigativo ha enfatizado por sobre todo el análisis de las necesidades para con la lengua. Sin embargo, la clave para una enseñanza y un aprendizaje eficiente de la lengua radica en la comprensión de la estructura y los procesos de la mente. Desafortunadamente, aún sabemos muy poco acerca de cómo la gente aprende”.

En el propio campo del IFE, otros autores como Dudley–Evans T. y St John M. (2000), al respecto también refieren que “la investigación en psicología muestra que hay maneras diferentes de ver el mundo y enfocar el aprendizaje. En el contexto del IFE necesitamos activar y estimular los estilos y estrategias de aprendizaje relacionados con la especialidad del estudiante, su cultura académica y profesional. Si por ejemplo, la observación y deducción son cruciales para el estilo de aprendizaje de los científicos, entonces al ayudarlos a aprender la lengua podemos contribuir a activar esos procesos” (Dudley–Evans T. y St John M., 2000:26).

En su obra *English for Academic Purposes* (1997:98), Jordan R. por su parte señala a propósito del tema: “La elevación de la conciencia sobre uno mismo y sobre los demás con relación a los estilos y estrategias de aprendizaje puede constituir un paso positivo en la enseñanza del Inglés con Fines Académicos. De esta forma, los estudiantes pueden ver que no hay una única forma de aprender o lograr algo, y que unas formas pueden ser más efectivas que otras. La gran ventaja de esto estriba en que los estudiantes adquieran mayor responsabilidad en su propio aprendizaje, de forma que cuando un breve curso de inglés concluya, ellos puedan continuar el proceso de forma más independiente y con mayor seguridad”.

En general, al valorar las apreciaciones de los diferentes autores y las nuestras propias acerca del conocimiento y desarrollo de los estilos de aprendizaje, a través del proceso docente–educativo, podemos plantear de manera sintetizada que éstos constituyen una vía efectiva para el profesor:

- Orientar mejor el aprendizaje de cada alumno y en consecuencia hacer más efectiva la selección de nuestras estrategias didácticas y estilo de enseñanza.
- Individualizar la instrucción.
- Enseñar a aprender, ayudando al alumno a conocer y mejorar sus propios estilos de aprendizaje.

Y para el alumno, poder:

- controlar mejor su aprendizaje
- optimizar su método de aprendizaje
- valorar sus puntos fuertes y débiles como alumno
- conocer en qué condiciones aprende mejor
- superar las dificultades que se le presentan en su proceso de aprendizaje.

Paradójicamente, y como han señalado autores como Guild B. y Garger S. (1985), las diferencias individuales (incluidos los estilos de aprendizaje), son tan reconocidas a nivel teórico como ignoradas a nivel práctico. En el caso específico de nuestro país, donde la necesidad de universalizar la educación, haciéndola extensiva a toda la población, condujo por muchos años a una tendencia homogenizadora donde los planes, programas y currículos se aplicaban a todos por igual sin considerar las diferencias y necesidades de poblaciones heterogéneas, la atención a la diversidad deviene uno de los problemas actuales más significativos de la educación cubana en sentido general (Castellanos D. et al 2001).

Esta problemática se torna particularmente aguda en el marco del proceso docente–educativo del IFE donde la enseñanza con frecuencia sigue en parte desconociendo al sujeto que aprende al no tomar en cuenta sus diferencias individuales y en específico, su forma particular de aprender, todo lo cual limita el carácter desarrollador del propio proceso de enseñanza–aprendizaje. “Un rasgo distintivo de madurez –a criterio de Dolores Corona (1993:2),– el más importante si se aspira a ser un profesor desarrollador, es tener conciencia de que lo esencial no es lo que el profesor hace, sino lo que propicia que sus estudiantes hagan...Mucho se ha escrito acerca de la necesidad de hacer del estudiante un sujeto activo en la adquisición de conocimientos y en el desarrollo de habilidades y hábitos si se quiere lograr un profesional independiente y creador. Sin embargo, aunque teóricamente los docentes se han preparado para ello, no siempre la actividad pedagógica en las aulas rinde los resultados esperados”.

3. Los estilos de aprendizaje desde una concepción holística del aprendizaje.

Las diferentes teorías conocidas en el mundo sobre los estilos de aprendizaje encierran un alto valor heurístico para todo aquel pedagogo interesado en encauzar la transformación cualitativa de la escuela desde una perspectiva renovadora. Desafortunadamente, y como bien señalara Butkin (1977, cit. Fariñas 1995:39) en su momento, “los intentos por estudiar los distintos estilos de aprendizaje han sido aproximaciones válidas solo hasta cierto punto, porque no han logrado trascender las interpretaciones acerca del aprendizaje fuera del enfoque tradicional, elevarlas al contexto de la personalidad e integrarlas a ésta o a la inversa: verlas desde una óptica holística, personológica”.

Al detallar en las diferentes concepciones asumidas por otros autores en el estudio de los estilos de aprendizaje, podemos constatar que en la mayoría de los casos, se asume una visión atomizada sobre el aprendizaje, entendiéndolo básicamente como un proceso asociado a la percepción y procesamiento de la información, en la que se hiperboliza lo cognitivo, lo intelectual, lo informativo sobre lo afectivo–emocional, lo vivencial. Por otra parte, la personalidad para muchos de estos teóricos, no pasa de ser o una dimensión más de las diferencias individuales, a la par con la motivación, las capacidades, la inteligencia, el sistema de creencias, las estrategias, etc., o simplemente, una dimensión del funcionamiento cognitivo de la personalidad. En nuestra opinión, estos puntos de vista reflejan la separación artificial que entre cognición y personalidad, entre lo cognitivo y lo afectivo, aún prevalece en el estudio de los estilos de aprendizaje en el mundo, y que impide en ocasiones un abordaje y tratamiento didáctico adecuado de la diversidad desde esta perspectiva.

Sin negar la validez teórico–metodológica de muchas de las teorías o concepciones que sobre la personalidad y el aprendizaje existen, en nuestra tesis asumimos la visión del enfoque histórico–cultural. Desde esta perspectiva, la personalidad es entendida como sistema integrador y autorregulador de los elementos cognitivos y afectivos que operan en el sujeto y además como configuración única e irreplicable de la persona (Fariñas 1995). El aprendizaje, de este modo, es valorado como un proceso que posee tanto un carácter cognitivo como socio–afectivo, y que por tanto implica la personalidad como un todo, propiciando que el sujeto se apropie de la cultura desarrollada por la sociedad, mediante su actividad y con la ayuda de los otros, por medio de los instrumentos y sistemas de signos construidos históricamente por la humanidad (Vigotsky 1995).

En nuestro caso, siguiendo a Vigotsky, vemos la enseñanza como un proceso que impulsa el crecimiento personal del sujeto, conduciéndolo y creando nuevas posibilidades de desarrollo posterior, que tiene en cuenta el desarrollo actual para ampliar continuamente los límites de sus zonas próximas o potenciales a partir de determinados aprendizajes.

“Si nos preguntamos ingenuamente, qué es el nivel real de desarrollo –señala Vigotsky (1995)– o para decirlo de un modo más simple, qué es lo que revela la resolución independiente de un problema, la respuesta más común será que el nivel de desarrollo real del niño define funciones que ya han madurado, es decir, los productos finales del desarrollo.

Si un niño es capaz de realizar esto o aquello de modo independiente, significa que las funciones para tales cosas han madurado en él. Entonces, ¿qué es lo que define la zona de desarrollo próximo, determinada por los problemas que los niños no pueden resolver por sí solos, sino únicamente con la ayuda de alguien? Dicha zona define aquellas funciones que todavía no han madurado, pero que se hallan en proceso de maduración, funciones que en un mañana próximo alcanzarán su madurez y que ahora se encuentran en estado embrionario.

Estas funciones podrían denominarse “capullos” o “flores” del desarrollo, en lugar de “frutos” del desarrollo. El nivel de desarrollo real caracteriza el desarrollo mental retrospectivamente, mientras que la zona de desarrollo próximo caracteriza el desarrollo mental prospectivamente” (Vigotsky 1995:17).

Asimilar el aprendizaje desde un enfoque holístico nos permite apreciar el carácter individual de este proceso, expresado en un estilo personal del sujeto al aprender, y en el cual se refleja el carácter único e irreplicable de la personalidad, la unidad de sus componentes cognitivos y afectivos.

En nuestro país, el abordaje del aprendizaje desde este enfoque ha servido de marco teórico para definir propuestas conceptuales como las de Mitjans en sus *Programas para Aprender a Pensar y Crear* (1995, 1997); la de Fariñas en su *Estrategia para la Enseñanza a través de las Habilidades Conformadoras del Desarrollo Personal* (1995), la de Bermúdez y Rodríguez en su *Teoría y Metodología del Aprendizaje* (1996), entre otras.

Desde esta misma perspectiva y pretendiendo arribar a una reconceptualización de los estilos de aprendizaje que supere la visión eminentemente cognitivista que ha caracterizado su estudio hasta el presente, asumimos en las bases teóricas de nuestra propuesta, las 4 dimensiones básicas del aprendizaje propuestas por Fariñas G. (1995) y que fundamentan, sin lugar a dudas, una concepción holística del aprendizaje:

1. el planteamiento de objetivos, tareas y la organización temporal de su ejecución a través de pasos o etapas,
2. la búsqueda de información y su comprensión,
3. la comunicación acerca de su desempeño,

4. la solución o el planteamiento de problemas.

Desde este punto de vista, los estilos de aprendizaje devendrían *formas relativamente estables de las personas para aprender, a través de las cuales se expresa el carácter único e irreplicable de la personalidad, la unidad de lo cognitivo y lo afectivo, y entre otras sus preferencias al percibir y procesar la información, al organizar el tiempo y al orientarse en sus relaciones interpersonales durante el aprendizaje.* Desde este enfoque, los estilos podrían ser clasificados de acuerdo a las siguientes dimensiones:

- Estilos de aprendizaje relacionados con las formas preferidas de los estudiantes de percibir la información (canales de aprendizaje): estilo visual, estilo verbal–auditivo.
- Estilos de aprendizaje relacionados con las formas preferidas de los estudiantes de procesar la información: estilo global, estilo analítico.
- Estilos de aprendizaje relacionados con las formas preferidas de los estudiantes de planificar su tiempo en el cumplimiento de sus metas como aprendiz: estilo planificado y estilo espontáneo
- Estilos de aprendizaje relacionados con las formas preferidas de los estudiantes de orientarse hacia la comunicación y sus relaciones interpersonales en el aprendizaje: estilo cooperativo, estilo independiente o individual.

Los estilos de aprendizaje vistos en su carácter multidimensional



Las dimensiones establecidas nos permiten apreciar los estilos de aprendizaje desde una óptica más holística, que supera la visión eminentemente cognitivista que ha prevalecido en su estudio en el marco de la Psicología Educativa, permitiendo la inclusión de un criterio, a nuestro juicio, básico y hasta ahora insuficientemente valorado en el abordaje de los estilos de aprendizaje: el relacionado con la dimensión socio–afectiva del proceso de aprendizaje.

Desde esta concepción creemos posible diseñar un sistema didáctico para el IFE que tribute a un aprendizaje desarrollador, que enfatice en los procesos de autoconocimiento y autovaloración personal, como vías para la autoeducación, para la participación plena de los sujetos en su aprendizaje. Tarea que supera los contenidos de este artículo.

A modo de conclusiones:

- Potenciar el conocimiento y desarrollo de los estilos de aprendizaje de los estudiantes en el marco del proceso docente–educativo, constituye, según el criterio de diferentes autores, una vía ideal para personalizar las influencias educativas, hacer del aprendizaje un proceso activo y desarrollador, promover el “aprender a aprender” y poder encauzar eficientemente la formación integral del alumno como futuro profesional.
- Las personas difieren en sus formas de acceder al conocimiento en términos de estilos de aprendizaje. En el ámbito escolar, los estilos se manifiestan a través de las preferencias de los estudiantes por formas concretas de aprender.
- Las preferencias de los estudiantes por formas concretas de aprender comprende aspectos no solo de carácter cognitivo sino también socio–afectivo. Ampliar la base conceptual para el estudio de los estilos de aprendizaje más allá del enfoque cognitivista tradicional, posibilita poder aproximarse al estudio de los estilos de aprendizaje desde la perspectiva de cuatro dimensiones básicas:
 - a) Según las formas preferidas de los estudiantes de percibir la información;
 - b) Según sus formas preferidas de procesar la información;
 - c) Según sus formas preferidas de orientarse temporalmente hacia el cumplimiento de sus metas como aprendices;
 - d) Según sus formas preferidas de orientarse socialmente hacia la realización de tareas.

BIBLIOGRAFÍA

- Alegret, V. 1996. Intervención en el XVIII Seminario de Perfeccionamiento para dirigentes nacionales de la Educación Superior, La Habana.
- Alfonso, M. 1996. *La correlación entre el sistema de control del aprendizaje y los procedimientos de la enseñanza*, Tesis en opción al Grado Científico de Doctor en Ciencias Pedagógicas. La Habana.
- Betancourt, M. J. 1995. “Estrategias para Pensar y Crear”, en *Pensar y Crear: Estrategia, métodos y programas*. p. 18–80, La Habana: Editorial Academia.
- Brown, P. C. 1994. *Strategies and Techniques in Teaching L2 to Adults*, Concordia University.
- 1995. *Teaching and Learning: Can the Styles be Matched*, Concordia University.
- Butkin, G.A. 1977. *Hacia el problema de las diferencias individuales en la teoría de la formación por etapas de las acciones mentales*, cit. por Fariñas G. 1995.
- Castellanos, D. y otros. 2001. *Hacia una concepción de aprendizaje desarrollador*, ISPEJV, Colección Proyectos, La Habana.
- Cerezal, F. 1995. “Foreign Language Teaching Methods: Some Issues and New Moves”, *Revista Encuentro*, No. 8, Diciembre, pp. 110–132.
- Corona C., D. M. 1985. “Consideraciones sobre el idioma extranjero en las especialidades no filológicas”, IV Conferencia de Ciencias Sociales, Universidad de La Habana.
- 1988. *El perfeccionamiento de la enseñanza de lenguas extranjeras a estudiantes no filólogos en la Educación Superior cubana*, Tesis presentada en opción al Grado de Doctor en Ciencias Pedagógicas, La Habana.
- Corona C., D. 1993. “De obligación a necesidad académica y profesional: Reflexiones en torno a la aplicación del Programa Director de Inglés en la Educación Superior”, Ponencia presentada en Pedagogía ’93.

- Davis, Evelyn C. 1994. "Helping Teachers and Students Understand Learning Styles". *Forum*. Vol. 32. No 3. July 1994.
- Díaz S., G. 2000. *Hacia un enfoque interdisciplinario, integrador y humanístico en la enseñanza del Inglés con fines específicos: un sistema didáctico*, Tesis presentada en opción al grado científico de Doctor en Ciencias Pedagógicas. Ciudad de la Habana. Cuba.
- Diller, K. C. 1978. *The Language Teaching Controversy*, Newbury House publishers, Rowley, Massachusetts.
- De la Torre, S. 1995. *Estrategias de Enseñanza y Aprendizaje Creativos*. en *Pensar y Crear: Estrategia, métodos y programas*. p. 10–18, La Habana: Editorial Academia.
- Diller, K. C. 1978. *The Language Teaching Controversy*, Newbury House publishers, Rowley, Massachusetts.
- Dudley–Evans, T. & St John, M. 2000. *Developments in ESP: A multi–disciplinary approach*, Cambridge: Cambridge University Press
- Enríquez, I. 1998. *Análisis de la lectura crítica–valorativa*. Tesis en opción al Grado Científico de Doctor en Ciencias Pedagógicas, La Habana.
- Fariñas L., Gloria 1995. *Maestro, una estrategia para la enseñanza*, Editorial Academia, La Habana.
- Fernández, L. 1993. "Educación y personalidad ¿posible estandarización?", *Educación y Ciencia*, Vol. 2, No. 7, enero–junio, p. 47–50
- Guild, P. & Garger, S. 1985. *Marching to Different Drummers*, Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development (ASCD).
- Heller, Miriam 1993. *El arte de enseñar con todo el cerebro: una respuesta a la necesidad de explorar nuevos paradigmas en educación*, Editorial Biosfera.
- Hernández R., F. 2001. *Un enfoque estratégico para el diseño del proceso docente educativo de la asignatura idioma inglés en secundaria básica (8vo grado)*, Tesis en opción al grado científico de Doctor en Ciencias Pedagógicas, Universidad de P. del Río.
- Hutchinson, T. y Waters A. 1987. *English for Specific Purpose: A learning–centered approach*, 1 ed. Cambridge University Press.
- Jordan, R. R. 1997. *English for Academic Purpose. A guide and resource book for teachers*, Cambridge University Press, UK.
- Lightbown, P. & Spada, N. 1993. *How Languages are Learned*, Oxford: Oxford University Press.
- Messick, Samuel et. al 1976. *Individuality in Learning: Implications of Cognitive Styles and Creativity for Human Development*, cit. por Wislock Robert 1993.
- Mitjans, M. A. 1995. "Programas, Técnicas y Estrategias para Enseñar a Pensar y Crear. Un Enfoque Personológico para su Estudio y Comprensión", en Colectivo de autores, *Pensar y Crear: estrategias, métodos y programas*. p. 80–128, La Habana: Editorial Academia.
- Monereo, C. et al. 1994. *Estrategias de Enseñanza y Aprendizaje: formación del profesorado y aplicación en la escuela*. 2 ed. Barcelona: Editorial GRAÓ de Serveis Pedagògics.
- Morin Edgar 1999. *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*, UNESCO, Paris.
- Moskowitz G. 1978. *Caring and Sharing in the Foreign Language Class, A Sourcebook on Humanistic Techniques*, Newburg House Publishers, Inc.
- Novak. J. D. 1989. *Ayudar a los Alumnos a Aprender como Aprender*. Investigaciones y Experiencias Didácticas. Universidad de Cornell. Itaca. N Y.
- Nunan, D. 1989. *Designing Tasks for the Communicative Classroom*, Cambridge University Press.
- 1991. *Language Teaching Methodology: A Textbook for Teachers*. 1 ed. UK: Prentice Hall International.
- Otero, J. 1995. "Estrategias básicas de aprendizaje frente a contenidos y métodos en la enseñanza de la física". *Torbiya, Revista de Investigación e Innovación Educativa*, No.10.
- Oxford, R.L. 1990. *Language Learning Strategies: what every teacher should know*, 1 ed. Oxford: Newsbury House.
- 1992. "Who Are Our Students?" *TESL Canada Journal*, Vol. 9, No. 2, pp. 30–49.
- Pozo, J. Ignacio. 1996. *Maestros y aprendices*, Alianza Editorial.
- Richards, J. C. 1985. *The Context of Language Teaching*, New York, Cambridge University Press.
- 1995. *The Language Teaching Matrix*, New York, Cambridge University Press.
- Rivers, W. A. 1978: *A Practical Guide to the Teaching of English Communication*, Oxford University Press.
- Rivers W. 1992. *Teaching Language in College: Curriculum and Content*, Lincolnwood, IL: NTC Publishing.
- Rodgers, T. 2000. "Methodology in the New Millennium", *Forum* April 2000. Vol. 38. Number 2.

- Rojas Gilda & Quesada Rocío. 1992. "El aprendiz: polo olvidado en el proceso de enseñanza–aprendizaje, en *Revista Perfiles Educativos*", enero–junio, No. 55–56.
- Roméu E., Angelina. 1992. "Aplicación del enfoque comunicativo en la escuela media: comprensión, análisis y construcción de textos". ISP "Enrique J. Varona". La Habana. (Material mimeografiado).
- Sardiñas, M. 1993. *Una vía de aplicación de la Teoría de la Actividad a la enseñanza de lenguas extranjeras con referencia a la enseñanza del Idioma Ruso*, Tesis en opción al Grado Científico de Doctor en Ciencias Pedagógicas, La Habana.
- Sheering S. 1989. *Self Access*, Oxford University Press.
- Silvestre, M. 1999. *Aprendizaje, Educación y Desarrollo*, Editorial Pueblo y Educación, Cuba.
- Sternberg, R. 2001. *Thinking Styles*, Cambridge University Press
- Stouch, Catherine 1993. *What Instructors Need to Know About Learning How to Learn, en Applying Cognitive Learning Theory to Adult Learning*, Jossey–Bass Publishers.
- Stevens, P. 1988. "ESP after twenty years: a re–appraisal", en Dudley– Evans T. y StJohn 1998.
- Torroella G., Gustavo. 1988. *Como estudiar con eficiencia*. 2ed. La Habana: Editorial de Ciencias Sociales.
- Trujillo, H. 1999. *Análisis psicopedagógico de los actos del habla fundamentales de la ciencia*, Tesis en opción al Grado de Doctor en Ciencias Pedagógicas, CEPES, La Habana.
- Valcárcel Pérez, Ma. S. & Verdu, M. J. 1996. *Observación y Evaluación de la Enseñanza Comunicativa de Lenguas Modernas*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencias.
- Verlee W., Linda 1995. *Aprender con todo el cerebro*, Editorial Martínez Roca.
- Vigotsky, L.S. 1966. *Pensamiento y lenguaje*. La Habana: Edición Revolucionaria.
- Vigotsky, L.S. 1995. "Interacción entre enseñanza y desarrollo", en *Selección de Lecturas de Psicología Infantil y del Adolescente*, Editorial Pueblo y Educación, La Habana.

Juan Silvio Cabrera Albert es Doctor en Ciencias Pedagógicas, Profesor de Inglés de la Universidad "Hermanos Saíz Montes de Oca" de Pinar del Río, Cuba; Presidente del *Grupo de Investigación de la Comprensión y el Aprendizaje* (GICA); Colaborador del Programa de Didáctica de Inglés Universidad de Alcalá – UNAN–León (Nicaragua), , autor de la serie "At Your Pace". jsilvio@fsh.upr.edu.cu

Les emprunts linguistiques

Marie-Dominique Gaviard Dunand

École Universitaire de Tourisme de Santander
Université de Cantabrie

Résumé

La langue est un outil propre à faciliter les transmissions d'informations avec nos semblables. Mais n'est-elle pas, au-delà du purement utilitaire, le miroir d'une identité, l'expression d'une sensibilité, la mémoire collective d'un peuple ? N'est-elle pas une façon de traduire la Réalité et de porter un regard sur l'Autre ? « C'est, écrit Marina Yaguello, un exutoire, une forme d'action, un moyen de s'affirmer comme être social, un lieu de jouissance ou de souffrance » (*Alice au pays du langage* 1981:19).

Parmi tous les vocables qui composent une langue, se glisse un nombre respectable d'emprunts linguistiques, à l'allure « étrange-étrangère ». Parfois, la langue réceptrice les assimile tant et si bien qu'ils finissent par perdre leur port venu d'ailleurs. Nous les utilisons au quotidien et pourtant, bien souvent, nous ignorons leur origine.

Ces mots à l'âme voyageuse se sont aventurés - certains d'entre eux, il y a déjà des siècles - au-delà du territoire national. Encore aujourd'hui, il en est qui n'ont cessé de passer les frontières. Toutefois, de temps à autre, le *spleen* les tenaille, le mal du pays les tourmente, alors ils s'en retournent chez eux. Une fois rentrés sur le sol natal, on ne les reconnaît même plus car ils ont changé de *look*, « victimes » d'un *remake* ou d'un *lifting* linguistique !!

Resumen

La lengua es una herramienta que facilita la transmisión de informaciones con nuestros semejantes. Pero, más allá de lo meramente utilitario, ¿no es el espejo de una identidad, la expresión de una sensibilidad, la memoria colectiva de un pueblo? ¿No es una manera de traducir la Realidad y de intimar con el Próximo. "Es, escribe Marina Yaguello, una válvula de escape, una forma de acción, un medio para afirmarse como ser social, un lugar de goce y de dolor" (*Alice au pays du langage* 1981:19).

Entre todos los vocablos que componen una lengua, se desliza un número respetable de préstamos lingüísticos, con aire extraño y extranjero. A veces la lengua receptora los asimila tan bien que terminan por perder su aspecto distintivo. Los empleamos a diario, y sin embargo desconocemos su origen.

Estas palabras con alma viajera se aventuraron - algunas, siglos ha - más allá del territorio nacional. Incluso hoy, las hay que continuamente pasan las fronteras. No obstante, de tiempo en tiempo, el *splín* las atenaza, la *morriña* las atormenta, entonces se vuelven a casa. Al llegar al terruño, ni siquiera se las reconoce porque cambiaron de *look*, ¡víctimas de un *remake* o de un *lifting* lingüístico!

“Une langue ne se fixe pas... Toute époque a ses idées propres, il faut qu'elle ait aussi les mots propres à ces idées... C'est donc en vain qu'on voudrait pétrifier la mobile physionomie de notre idiome sous une forme donnée... Les langues ni le soleil ne s'arrêtent plus. Le jour où elles se fixent, c'est qu'elles meurent. »
Victor Hugo. *Préface de Cromwell*

1. Pour une définition de l'emprunt

Que ce soit dans la *Real Academia Española* ou dans *Le Robert*, l'emprunt est défini comme « un processus par lequel une langue accueille directement un élément d'une autre langue ». Cet élément est surtout **d'ordre lexical et non tant grammatical**, la syntaxe étant l'ossature, la structure permanente qui vertèbre la langue. Une fois établi dans un pays, le mot ou la tournure idiomatique peuvent être **légitimés ou non par les autorités linguistiques** que sont les dictionnaires et les Académies, ainsi *dribbler*, *shooter*, *jogging*, *show-business*, *farniente*, pécadille, paquebot, *guerrillero*, *groggy*, et tant d'autres, sont acceptés dans *Le Robert*, au même titre que *driblar*, *chutar*, *marketing* figurent dans le RAE alors que *sinfonier*, *petisú*, *baguette* ne le sont pas. L'emprunt, très souvent, n'est pas sanctionné par les instances linguistiques alors qu'il est utilisé par l'homme de la rue : *overbooking*, *roller*, *mobbing* ne sont reconnus ni par *Le Robert* ni par la R.A.E., et pourtant on les trouve dans des articles de presse, on les entend à la radio ou à la télévision. Le lexicographe, souvent en retard d'une mesure sur la mode langagière, ne reconnaît pas les mots étrangers d'usage courant, le plus souvent *made in U.S.A.* « Les dictionnaires généraux sont surtout attentifs à la langue cultivée, la langue court plus vite qu'eux. » (Meschonnic 1997:70).

L'emprunt peut être **dénotatif ou connotatif** : il est dénotatif lorsqu'il renvoie à des objets nouveaux, à des inventions technologiques – l'informatique et la cibernetique, par exemple, *software*, *scanner*, *e-mail* –, au domaine artistique : *pop-art*, *ready made*. L'emprunt connotatif relève, pour sa part, de la façon de penser l'existence et de la vivre ; il traduit des faits de société, il désigne un *modus vivendi* : *piercing*, *tuning*, *mobbing*, *cocooning*, *zapping*, *reality-show*, *cool*, *relax*, etc. Soit dit en passant, l'emprunt connotatif, souvent lié aux effets de la mode, a tendance à tomber dans l'oubli une fois que le phénomène d'engouement est passé.

Parfois, **l'origine de l'emprunt n'est pas aussi simple!** Pour exemple, **magazine**, d'après *Le Robert*, est un mot emprunté à l'anglais qui l'a emprunté au français magasin. Ce ricochet linguistique est enregistré par *La Real Academia Española* qui admet une double orthographe sous la forme de *magacín* – *magazín*. Autre exemple : *e.mail*. *Mail* provient du français malle, dans le sens de courrier, acception qui s'est d'ailleurs perdue en français actuel. Le mot a « émigré » en Angleterre, s'est anglicisé tant orthographiquement que phonétiquement, se transformant en *mail*. Une fois revenu en France, on ne le reconnaît pas et les puristes de la langue d'accepter la traduction de courriel, proposée par nos amis Canadiens !

L'emprunt ne laisse pas indifférent. Il a, en effet, ses **détracteurs** et ses **inconditionnels**. Les premiers sont taxés de passésistes, de puristes, de nationalistes, et même ... de « crisistes ». « Ce sont les tristes du langage. Leur discours n'a ni le sens de l'histoire, ni celui de l'avenir. Il n'a qu'un présent du passé. Il parle sa peur » (Ibid: 384). Plus que le signifié, il semble que ce soit le signifiant qui heurte l'oreille des personnes peu favorables à l'emprunt car, actuellement, le mot étranger ne passe pas toujours par une phase d'adaptation phonologique et graphique, contrairement à ce qui se pratiquait au XIX siècle. Il en va ainsi de la francisation de *bowling green* en boulingrin, défini comme un parterre de gazon entouré de bordures, et de *packet boat* adapté en paquebot ou encore de *riding coat* transformé en redingote – *coat* provient du français cotte -. De nos jours, la réécriture globale n'est plus aussi systématique, explications possibles à cette nouvelle tendance : d'une part, les langues étrangères, enseignées dès le jardin d'enfants, sont plus familières à l'oreille et à l'œil de tout un chacun. Plutôt que les langues étrangères, ne serait-il pas plus exact de dire l'anglais ? D'autre part, publicité et médias bombardent, au quotidien, l'homme de la rue de mots anglais, histoire d'être à la page, pas trop *old school*, pour reprendre une expression actuelle en vogue.

Les inconditionnels de l'emprunt se trouvent généralement parmi les jeunes qui cherchent des modèles de vie et des valeurs au-delà du territoire national, ils s'identifient à être Autres, différents de leurs aînés. L'américanisation, depuis quelques décennies, est à l'ordre du jour, aux quatre coins du globe, non

seulement dans le vestimentaire, la musique, le cinéma, l'alimentation *fast food*, mais aussi dans la langue. Par ailleurs, les professionnels de divers secteurs *high tech* font un usage pléthorique d'emprunts, et sont, par conséquent, très souvent incompréhensibles pour le commun des mortels. Certains emprunts sont pourtant nécessaires parce qu'ils renvoient à de nouvelles réalités économiques, commerciales, scientifiques. De nos jours, ce sont pour la plupart des anglicismes étant donné que l'Amérique domine la scène internationale dans bon nombre de domaines, entre autres, économiques. Mais l'emprunt n'a pas toujours été marqué du sceau de l'anglais. Il est, en tout cas, un élément fondamental de la dynamique des langues qui se développe sur un axe à la fois temporel et spatial.

2. Objectifs didactiques

Après ces quelques considérations sur certaines spécificités de l'emprunt, considérations nécessaires et suffisantes pour poser les tenants et les aboutissants de ce phénomène linguistique, il convient de circonscrire les objectifs didactiques de cette démarche en cours de Français Langue Étrangère. Le lecteur de ces pages est, en effet, en droit de se demander pourquoi et comment exploiter ce procédé linguistique pédagogiquement parlant. À cette double question, plusieurs réponses. Si je m'en tiens aux considérations d'ordre linguistique, j'avancerai au moins trois arguments : *faire découvrir à nos étudiants les interactions constantes entre les langues et les faire réfléchir sur le sens du transfert interlinguistique* : aucune langue ne peut vivre en autarcie, repliée sur elle-même. Penser qu'il existe des langues pures, c'est-à-dire exempte d'emprunts, relève de l'aberration totale parce que toute langue, quelle qu'elle soit, influence et est influencée par d'autres langues. Elle est tantôt receveuse tantôt donneuse. Langues et cultures sont des mondes non-clos, elles partagent et échangent des éléments en fonction de leur genèse historique et des contacts que les populations ont pu entretenir. Par ailleurs, après avoir observé (la capacité d'observation est un objectif non négligeable) que l'emprunt est similaire et non identique par rapport à la langue émettrice, nos élèves sont à même de *constater*, puis de *systématiser*, les *différentes phases de transformation et d'adaptation* telles que distorsion phonétique, modification orthographique, réduction de la polysémie, troncation.

D'autres raisons, disons, méthodologiques, servent également à justifier cette orientation: inciter nos étudiants à porter un autre regard sur leur langue maternelle et sur les langues, leur faire prendre conscience des nuances, des subtilités sur lesquelles joue la langue; à titre d'exemple, quelles différences existe-t-il, en espagnol, entre *pañoleta*, *fular*, *echarpe* ? En outre, par le biais des gallicismes en castillan, l'étudiant mémorise plus facilement et plus intelligemment le lexique en français car comprendre origine et composition d'un mot suppose un apprentissage actif et raisonné. Pour illustrer notre propos, prenons le cas de *avalancha* : à partir de ce gallicisme d'origine pré-gaulois, nous pouvons jouer sur le lexème *val* et travailler les dérivations *vallée*, *vallon*, *vallonné*, *vallonement*, *aval*, ainsi que les parasyntétiques verbaux et nominaux tels que *avaler*, *avaleur*, *avaliser*. Pourquoi ne pas avoir également recours aux gallicismes en anglais, langue que nos étudiants étudient depuis l'école primaire, soit depuis des années ? Ainsi le mot *brochure*, employé en anglais, nous permet d'expliquer non seulement l'étymologie mais aussi la différence entre *brocher* et *relier* un livre ; et de là, nous relevons que *broche*, en espagnol, provient du même lexème. Si le terme *brochure* est passé en anglais, n'est-il pas intéressant de constater qu'il est de plus en plus remplacé, en français actuel, par le mot *plaquette* ? Une autre situation fort semblable à la précédente : mouton s'intègre, en espagnol, sous la forme de *mutón* alors qu'en anglais il se transforme en *mutton* (la viande et non l'animal sur pied qui se dit *sheep*). Nombreux sont les emprunts de l'anglais au français, aussi est-il intéressant d'en tirer parti pour mieux faire comprendre à nos étudiants que l'étude des langues sera d'autant plus enrichissante qu'ils sauront faire des recoupements, établir des comparaisons, creuser les

différentes acceptions d'un même mot d'une langue à l'autre. Les recherches sur l'emprunt permettent, d'une certaine manière, d'en finir avec la fâcheuse tendance au cloisonnement entre les langues à laquelle sont enclins nos élèves, voire les enseignants ! Précisons que la transversalité n'est pas une exclusivité réservée aux langues, l'Histoire, avec un H majuscule, a aussi son mot à dire. En rester au stade de l'explication linguistique serait une erreur grossière et impardonnable parce que le contexte historique est déterminant pour que l'emprunt puisse prendre racine. Même plus, l'emprunt est souvent datable, c'est avec une certaine précision qu'il peut être situé dans le temps. Rappelons, à ce propos, que, suite à la victoire de Hastings (1066) par le duc de Normandie, - Guillaume le Conquérant, version française, William the Bastard, version *British* ! - la langue franco-normande est la langue officielle utilisée par l'aristocratie des conquérants et par la noblesse locale. Du XI au XIII siècle, l'Angleterre vit alors à l'heure du bilinguisme - anglo-saxon et franco-normand -, d'où l'existence de gallicismes en anglais. « Il est bon de rappeler que cet anglais, qui envahit aujourd'hui notre vocabulaire en créant l'inquiétude, doit plus de la moitié de ses mots au français et au latin » (Henriette Walter :32).

Pour l'introduction des gallicismes en Espagne, deux périodes historiques sont capitales : le Moyen-âge, - via le chemin de Saint-Jacques et la poésie de l'amour courtois - et le XVIII siècle favorisent l'entrée des mots français en Espagne. Histoire et langue, langue et Histoire : l'interdisciplinarité « aide à saisir ce qui est tissé ensemble, c'est-à-dire, selon le sens originel du terme, le complexe, à surmonter les dispersions et les compartimentations de la connaissance spécialisée » (Edgar Morin 1999 : 42)

Pour terminer, je ne peux pas passer sous silence un aspect fondamental de cette expérience pédagogique liée directement à la nouvelle philosophie de l'ECTS, *European Credit Transfert System* L'étudiant se doit d'être partie prenante de son apprentissage, il est sujet actif lorsqu'il constitue **son corpus** d'emprunts linguistiques pour ensuite procéder à une analyse inductive et déductive, selon le cas. Certes, le professeur se charge de donner des consignes, des orientations méthodologiques de façon à ce que l'apprenant ne se fourvoie pas. La formation est aussi centrée sur le travail personnel de l'étudiant, travail exécuté - individuellement, en binôme ou en groupe - pendant les heures de cours tutorées et les heures d'autonomie tutorée. L'expérience faite en cours de FLE, de la 1^o à la 3^e année de Tourisme, à l'I.U.P de tourisme de Santander, se situe dans la dynamique même du crédit européen. Il ne s'agit plus pour l'enseignant de donner « un produit fini », c'est-à-dire, dans le cas présent, de dicter un cours sur l'emprunt linguistique à ses élèves qui se contenteraient de copier un cours magistral. Il ne s'agit pas non plus de tirer un trait sur la transmission des savoirs qui a toujours sa place dans le processus de formation. L'apprentissage en autonomie, par ses formes réflexives, est à penser comme une complémentarité du cours magistral. Rappelons, à cet effet, la définition de l'ECTS donnée par le Ministère de l'Éducation Nationale Espagnole dans le Documento-Marco de février 2003: “(Es) la unidad de valoración de la actividad académica en la que **se integran las enseñanzas teóricas y prácticas**, así como otras actividades académicas dirigidas y **el volumen de trabajo que el estudiante debe realizar** para alcanzar los objetivos educativos”.

Grâce aux outils et aux techniques d'étude efficaces fournis par l'enseignant, les étudiants prennent en main leur apprentissage linguistique. Ils sont agissants, l'enseignant, lui, est conseiller, tuteur, intermédiaire, passeur. Il apprend à apprendre. À nous, enseignants, de réformer notre pensée pour penser cette réforme.

3. Approche méthodologique

En abordant gallicismes, anglicismes, hispanismes ou autres emprunts, loin de moi l'idée outrecuidante d'apporter des innovations en la matière. Mes prétentions se veulent beaucoup plus modestes : tout au moins, dessiller les yeux de nos apprenants pour leur faire comprendre les causes et les effets d'un phénomène complexe, éveiller leur curiosité et leur envie d'en savoir plus sur un sujet des plus passionnants, et vivifier

ainsi l'amour pour la/les langue/s. Libre à chacun de nous de prévoir le nombre de séances nécessaires en fonction des spécificités de chaque groupe et du nombre d'heures de cours dont nous disposons. Cette étude peut très bien être menée, de manière intensive, sur plusieurs jours consécutifs ou alors s'échelonner tout au long d'un semestre, à raison d'une heure ou deux par semaine.

Contexte expérimental, observation réfléchie, conceptualisation, expérimentation active, tels sont les quatre temps forts autour desquels s'organise la recherche sur l'emprunt linguistique.

3.1. Contexte expérimental

Il nous faut tenir compte des données de la pédagogie dite personnalisée. Aussi invitons-nous les étudiants à dresser une liste des emprunts linguistiques en espagnol, ou dans la langue maternelle du groupe avec lequel nous travaillons. Dans le cas présent, j'ai demandé à mes étudiants de chercher des gallicismes, légitimés ou non, en espagnol. L'apprentissage, précisons-le, ne part donc pas d'un point zéro puisque les intéressés s'appuient sur les connaissances de leur langue. En partant de leurs acquis linguistiques et culturels, ils se sentent plus en confiance et plus ouverts à l'expérience. Au départ, l'étudiant fait seul le travail de recherche. Il crée son propre *corpus*, quitte à procéder, ensuite, à une mise en commun de façon à enrichir et à diversifier l'étude.

3.2. Observation réfléchie

L'apprenant ne peut s'accommoder d'un simple inventaire lexical. Après avoir recensé des dizaines et des dizaines de gallicismes, il établit une ou plusieurs classifications qu'il doit justifier. Ordonner est le résultat d'un enchaînement de plusieurs opérations préalables qui ont eu lieu lors du contexte expérimental : repérage, tri, identification, mise en relation. Les critères permettant de ranger les emprunts d'une façon ou d'une autre sont divers. En voici un simple échantillonnage :

- **Le critère diachronique** permet de regrouper les gallicismes anciens, d'un côté, et les modernes, de l'autre. Parmi les plus anciens, c'est-à-dire du XI et du XII, figurent, entre autres, *mesón, manjar, vinagre, pitanza, viandas*, mots en rapport avec le chemin de Saint-Jacques de Compostelle; la poésie de l'amour courtois introduit *damisela, doncella, linaje, jardín salvaje, blandir, hostal*; la noblesse adopte *homenaje, paje, mensaje*. À noter que le dictionnaire de Nebrija atteste l'existence de ces gallicismes dès 1495. Au XVIII, *detalle, favorito, arribar, redingote, bucle, bisutería, tul, intriga, interesante, modista, rango* et un long *et caetera* viennent grossir les files des emprunts venus de France.

Les gallicismes modernes remontent aux XIXe et XXe siècles, du genre *camión, kilometraje, amateur, maillot, culote, flan, macedonia, carnet, boutique, cabás, escalope, beige, toilette*. Ce genre de classification sous-tend une autre organisation qui découle de la première, à savoir, d'une part, les **gallicismes tombés en désuétude, ou historiques**, et les **nouvelles créations**, d'autre part. Pour illustrer cette orientation, je citerai *redingote, corsé, tupé, damisela, viandas, ambigú*. Ces termes obsolètes s'en sont allés silencieusement parce qu'ils désignent des réalités disparues. Mort mais aussi vie d'emprunts. Des termes nouveaux naissent : *remarcable, bricolaje, menaje, voyeur, a nivel de* (calque de au niveau de), *élite* (Il est intéressant de préciser, à l'occasion, que le e accent aigu, signe orthographique, en français, a été pris, en espagnol, pour un accent tonique d'intensité qui range ce mot parmi les *esdrújulas* alors qu'il s'agit d'une llana), *al día de hoy, de buena mañana* (tous deux calques de au jour d'aujourd'hui et de de bon matin), *parapente, enervar* (dans le sens de énerver).

- L'organisation des emprunts selon leur **appartenance à divers champs sémantiques** tombe sous le sens. Les étudiants arrivent, je dirai assez facilement, à regrouper les mots par thèmes tels que : logement, décoration intérieure, mobilier (*chalet, sinfonier, secreter, buró, sofá, somier, boiserie, bidé*) ; danse classique (*ballet*) le sport - cyclisme (*pelotón, chupar rueda, maillot*), escrime (*touché*) - ; mécanique

(*chasis, capó, ralenti, engranaje, bujía*), activités bancaires et financières (*cotizar, endosar, letra de cambio*) ; vie politique (*parlamento, comité, debate, departamento ministerial*) ; administration (*burocracia, tomar acta, consultar los precedentes*) ; l'art culinaire propose de très nombreux gallicismes, avec, en entrées, *foie gras o paté del chef*, comme plat principal, *magret de pato* ou *entrecot*, et comme dessert, *petisú de nata o profiteroles, café frappé*. Avis aux *gourmets*, le sommelier (transformé en *sumiller*) conseille les meilleurs *bouquets* de sa cave ! Karlos Arguiñano, dans *Menú de cada día*. n'a pas peur d'innover, voire de hérisser les sensibilités des puristes, lorsqu'il parle de *lechuga chifonada*, de *panaché de verduras*, lorsqu'il recommande de *camisar, pochar, bridar, bardar, napar*, et ... pourquoi pas *mijotear*? (Arguiñano 1993 :183).

L'analyse par champs sémantiques ne peut et ne doit pas en rester là car, à mon avis, elle en dit long sur l'art de vivre en France. Derrière ces différentes classifications se cache l'âme d'un pays qu'il est essentiel de sonder afin de découvrir l'être ou, selon l'expression consacrée par Rabelais, la « substantifique moelle » d'un *modus vivendi*.

- **Le rapport éponymique** offre la possibilité de se familiariser avec l'histoire des Grands Hommes français et des moins grands. Il s'étend de Monsieur Guillotin à « l'herbe à Nicot » en passant par Quinquet, ou par Louis de Béchamel, maître d'hôtel du Roi Soleil, ou encore par Monsieur de Silhouette, ministre de Louis XV. Les Ampère, Pasteur et Pascal ont aussi laissé leurs empreintes dans le lexique scientifique. Chauvinisme, chauvinista ? Qui se souvient de Chauvin, cet ancien soldat de l'empire napoléonien, mis en scène par Cogniard dans *La cocarde tricolore* ? Des Bougainville, des Hortense (Lepante) et des Michel Bégon sont passés à l'histoire sous la forme de bougainvillée, d'hortensia et de begonia, et, en passant les Pyrénées ils se sont intégrés en *buganvila, hortensia y begoña. Tul, cretona, limusina, bayoneta, coñac, champán, roquefort, camembert* : dans le même ordre d'idées que l'éponymie, **la toponymie** permet à l'étudiant de se familiariser avec la géographie de l'Hexagone et avec sa gastronomie, et même d'effleurer l'histoire coloniale française avec Bougie/*bujía*.

- **Bricolaje, menaje, garaje, pillaje, homenaje, engranaje, potaje, mensaje** : **l'analogie des suffixes** permet de regrouper les gallicismes. Au morphème *-aje* - adaptation du *age* français, qui indique une action ou le résultat d'une action -, viennent s'ajouter *-ancha/- anche* dans *revancha, avalancha, -é/-et* de *carné, bidé, corsé, parqué, chalet, buffet, cabaret, balet, gourmet*, la terminaison *-ier* indiquant la profession dans *crupier, brigadier, sumiller*, le *-é* de *canapé, comité, puré* où l'accent orthographique du *-e* accent aigu a été interprété en espagnol comme un accent tonique, sans parler des *-án* de *croisán, edecán, volován*, des *ó, ot, ote* de *capó, maillot, culote* et autres suffixes récurrents.

- Une autre classification possible consiste à rassembler, d'un côté, les emprunts qui se sont fondus dans la langue espagnole - du genre, *bonbón, rutinario, silueta, bisutería* -. À vrai dire, ils se sont si bien assimilés au nouveau patrimoine linguistique qu'ils ne sont plus perçus comme des intrus. De l'autre côté, les gallicismes qui n'ont pas perdu leur allure venue d'ailleurs, et qui conservent jalousement leur origine : *passee partout, boiserie, boutique, dossier* et autres *maître*.

3.3. Conceptualisation

L'apprentissage conceptuel se fonde sur l'acquisition de terminologies scientifiques telles que distorsions et intégrations phonétiques, modifications orthographiques, troncation, intégration morphosyntaxique, intégration sémantique avec réduction de la polysémie, vie et mort des emprunts, les calques. Pour optimiser la conceptualisation il me semble fondamental de la réaliser en équipe. Tout comme dans le cadre de l'observation réfléchie, la phase de la conceptualisation repose sur un travail en groupe de trois ou quatre personnes car pour établir des hypothèses de classification et pour développer des stratégies de résolutions, l'interaction entre les étudiants donne des ailes aux participants et redouble leur énergie. Qui

plus est, lors de cette approche, l'enseignant joue un rôle particulièrement actif puisqu'il éclaire les concepts de base cités ci-dessus sans pour autant tomber dans des explications exhaustives du linguiste émérite. Après avoir touché du doigt les cas pratiques d'emprunts, les étudiants sont amenés à réfléchir sur les mécanismes de la langue. Une vision panoramique et synthétique fait suite à un travail sur le terrain.

3.4. Expérimentation active

Elle sert à unir, à ré-unir théorie et pratique. Elle peut être simple, si elle s'en tient au constat, à un « état des lieux linguistiques », ou alors plus complexe, si elle fait appel à une certaine capacité imaginative. En partant de documents authentiques en français ou en espagnol – écrits ou auditifs – on peut demander à nos élèves d'identifier les emprunts, de vérifier, à l'aide d'un dictionnaire, leur origine, ou encore de proposer une traduction correspondante, de substituer le mot étranger par un synonyme. Pourquoi ne pas stimuler le talent poétique, la création personnelle d'emprunts avec une adaptation orthographique à la Queneau dans *Les fleurs bleues* ou à la Desnos, dans ses poèmes holorimes du genre *Rose Sélavy*? Cette dernière phase pratique peut faire l'objet d'une évaluation personnelle et formative.

Précisons, pour finir, que cette application didactique dépasse le cadre de la langue française, je dirais même qu'elle gagne à être expérimentée tout aussi bien en cours de langue espagnole que de langues étrangères.

Bibliographie

- Arguiñano, Karlos. 1992. *El menú de cada día*. Barcelona : Ediciones del Serbal
- Meschonnic, Henri. 1997. *De la langue française. Essai sur une clarté obscure*. Paris : Hachette littératures.
- Morin, Edgar. 1999. *Les sept savoirs nécessaires à l'éducation du futur*. Paris : Seuil.
- Yaguello, Marina. 1981. *Alice au pays du langage*. Paris : Seuil.
- Walter, Henriette. « L'an 2000 du français » in : *Le Figaro Magazine*, 31 mai 1997..

Marie-Dominique Gaviard Dunand. Professeur de français à l'École Universitaire de Tourisme de Santander (Université de Cantabrie) depuis 1989. Outre une orientation de recherche sur les emprunts linguistiques, elle a publié différents articles sur la peinture dont «Méthodologie du regard», «Comment lire un tableau», «Intertextualité en peinture» dans des revues espagnoles et françaises.

dgaviard@eualtamira.org

Valores de otredad (cultura y género) en libros de texto de inglés para primaria

Juan Ramón Guijarro Ojeda
Universidad de Granada

Resumen

En este artículo estudiamos los valores que transmiten una selección de libros de texto de inglés para primaria en relación a la cultura y el género. El objetivo principal que perseguimos con este trabajo es llamar la atención sobre el rol central que juegan los libros de texto en la transmisión y perpetuación de los estereotipos sociales relacionados con los parámetros señalados anteriormente. Para llevar a cabo nuestro estudio hemos seleccionado siete libros de texto de Educación Primaria que se utilizan actualmente para la enseñanza del inglés como lengua extranjera. Los manuales elegidos han sido editados por cuatro editoriales diferentes para ofrecer una amplia perspectiva sobre los valores relacionados con la otredad. De la descripción y análisis del corpus seleccionado, alcanzamos la conclusión de que la transversalidad, la atención a la diversidad y las diferencias de otredad están nimiamente representadas en los manuales.

Palabras clave: Lengua extranjera, libros de texto, transversalidad, otredad, cultura, género.

Abstract

In this article we analyse the values transmitted by EFL textbooks for Primary School in relation to the parameters of culture and gender. With this article we aim at focusing on the central role textbooks play in the transmission and perpetuation of social stereotypes previously stated. To carry out this research we have selected seven textbooks which are currently being used in Spain in Primary Education. These coursebooks have been edited by four different publishing houses to offer a wide perspective on the otherness-related values. After describing and analyzing the corpus, we reach the conclusion that cross-curricular education, attention to diversity, and otherness differences are scarcely represented and treated in them.

Keywords: Foreign Language, textbooks, cross-curricular education, otherness, culture, gender.

1. Introducción

La importancia del análisis de libros de texto para nuestro estudio es su demostrada unicidad como fuente de información que existe en opinión del profesorado de Lengua Extranjera. Son muchas las razones que desde los estudios de didáctica de la lengua y la literatura se ofrecen para enriquecer los manuales que vienen dados por las editoriales, pero la realidad de las aulas, la falta de tiempo, la escasez de incentivos profesionales y de reconocimiento personal y profesional (comunicaciones personales) abocan al profesorado al seguimiento lineal de los parámetros instructivos y educativos que proponen los grupos editoriales. En palabras de Selander (1995:132), “el libro de texto es el material más importante para el profesor y para el alumno. No es más ni menos que la casi totalidad del currículum”.

Asimismo, los libros encierran un currículum oculto paralelo al manifiestamente explícito como bien apunta Cunningsworth (1995:86) al afirmar que “[...] the ‘hidden curriculum’: the image of life presented by coursebooks, the attitudes they convey, consciously or unconsciously, and the social and cultural values that they communicate”. Éste ha de ser igualmente nuestro objeto de estudio.

2. Objetivos

Siguiendo el eje central que guía este trabajo, los objetivos principales de esta investigación son:

- Recoger de forma detallada los elementos de otredad en relación a la cultura y el género que aparecen en el corpus seleccionado;
- Analizar cualitativamente los diferentes ítems encontrados atendiendo al tipo de texto escrito o visual, conceptos, procedimientos, actitudes, el tratamiento que se da a su inclusión, así como otros aspectos que puntualmente puedan ser considerados de interés para nuestro estudio;
- Crear conciencia entre el profesorado de Lengua Extranjera sobre la presencia de un potente currículum oculto en los libros de texto;
- Descubrir si en el corpus seleccionado de libros de texto y editoriales existen valores racistas o sexistas tomando como referentes los estereotipos y clichés en torno a estas variables.

3. Metodología

Cualquier libro de texto que transmite unos contenidos culturales o sociales transmite, al mismo tiempo, una serie de valores positivos o negativos sobre los mismos. Es muy probable que las actitudes y los valores que se transmiten no se hagan de forma consciente, pero no por eso dejan de influenciar el contenido y la imagen de los materiales de enseñanza, y por extensión, todo el currículum. En relación a este parámetro para ser examinado en los libros de texto –valores sociales y culturales-, Cunningsworth (1995) propone una serie de preguntas de evaluación que han de guiarnos a la hora de valorar el potencial axiológico de un manual:

- Are the social and cultural contexts in the coursebook comprehensible to the learners?
- Are women given equal prominence to men in all aspects of the coursebook?
- What physical and character attributes are women given?
- What professional and social positions are women shown as occupying?
- What do we learn about the inner lives of the characters?
- Do the coursebook characters exist in some kind of social setting, within a social network?
- Are social relationships portrayed realistically? (Cunningsworth, 1995: 92).

Nosotros analizaremos los contenidos axiológicos del corpus seleccionado atendiendo a las siguientes variables: 1) Variable de cultura/etnia; y 2) Variable de género. Los ítems analizados harán referencia tanto a los elementos explícitos como implícitos de estas variables que aparecen en los referentes icónicos (personajes, imágenes, gráficos, ilustraciones...); en los textos informativos que se presentan en los manuales; y en las actividades de explotación didáctica tanto de los elementos icónicos como textuales. De igual forma, consideraremos especialmente la omisión de las variables de las diferencias que estamos estudiando.

4. Corpus de estudio

Para llevar a cabo nuestro estudio hemos seleccionado siete libros de texto de Educación Primaria que se utilizan actualmente para la enseñanza del inglés como lengua extranjera en Andalucía. Los manuales

elegidos han sido editados por cuatro editoriales diferentes para ofrecer una amplia perspectiva sobre los valores relacionados con la otredad.

Hemos seleccionado este corpus de estudio por tres razones fundamentales: 1) los libros de texto han sido creados por las editoriales más utilizadas en la Educación Primaria y en Lengua Extranjera y que, además, son las editoriales más influyentes en el mercado editorial español; 2) todos estos libros de texto cuentan con el visto bueno de las autoridades competentes en materia educativa en el contexto español; y 3) todos afirman seguir las directrices marcadas por la LOGSE en relación a la enseñanza de la lengua extranjera en las etapas obligatorias de la educación (ver Jiménez Catalán 1997).

A continuación detallamos el corpus de estudio:

Editorial Express Publishing:

GRAY, E. y V. EVANS (2003): *Special Welcome 1*. Newbury: Express Publishing (Teacher's Book; Activity Book).

GRAY, E. y V. EVANS (2002): *Set Sail! 1*. Newbury: Express Publishing (Class Book; My Portfolio).

Editorial Oxford University Press:

HOLDERNESS et al. (2000): *Best Friends 3, 4, 5, 6*. Oxford: Oxford University Press, (Class Books).

Editorial Longman:

PERRETT, J. (1999): *WordBirds. Word Book*. Harlow: Longman.

Editorial MacMillan Heinemann:

LOBO, M. J. y P. SUBIRÀ (2000): *Super Bus 4*. Oxford: MacMillan Heinemann.

De la descripción y análisis de los manuales anteriores se obtendrán importantes conclusiones acerca del papel primordial que juegan en la actualidad las editoriales en educación. Evidentemente, las casas editoras juegan roles sociales, culturales y axiológicos que hacen que unos valores determinados sigan perpetuándose o no en la sociedad a través de su inculcación en las generaciones jóvenes. Estos valores no sólo se perpetúan por su plasmación explícita en el manual, sino que aquellos elementos que se omiten son aún más significativos desde el punto de vista axiológico.

5. Descripción y análisis de resultados

5.1. Editorial Express Publishing

5.1.1. *Set Sail! 1*

Variable de cultura/etnia

A lo largo de todo el libro de texto, se representan numerosas personas de diferentes etnias o culturas que difieren de la norma anglosajona. En la lección 1 (*My school*, p. 18) aparecen muchos niños/as en la escuela y representan a diferentes culturas o etnias: negros, mulatos, latinos, etc. De igual forma, la maestra es negra (p. 22). En el bloque que versa sobre el dormitorio de los niños/as, el chico protagonista invita a casa a un amigo suyo que es negro y juegan y comparten todos los juguetes y confidencias en absoluta normalidad (p. 32, 36, 38, 44). En la sección dedicada al tiempo de ocio "Playtime", los niños tocan el piano y la guitarra en el jardín de casa junto a su amigo que es negro con toda normalidad (p. 74, 78, 80).

Variable de género

No hay imágenes ni textos que evidencien algún tipo de discriminación de la mujer o del hombre en los roles tradicionales que les han sido asignados. En el entorno familiar, tanto la madre como el padre se ocupan de

los hijos en casa y en el colegio. En la escuela, tenemos tanto a un profesor como a una profesora. Y los niños y las niñas juegan de forma totalmente integrada con todo tipo de juguetes, a deportes, con coches, etc.

Conclusiones: La otredad en términos de cultura/etnia y género se encuentra integrada en el libro de texto a través de imágenes y presenta las posibles diferencias en términos igualitarios y democráticos sin dar lugar a situaciones discriminatorias. No obstante, no es tratada de forma explícita didácticamente a través de actividades constructivas que despierten la conciencia del alumnado.

5.1.2. *Special Welcome 1*

Variable de cultura/etnia

En este libro de texto se encuentran representadas las diferentes culturas y etnias que conforman el panorama multicultural de las sociedades anglosajonas. De esta forma, se está creando en el alumno/a la idea de respeto y tolerancia en la igualdad hacia personas que no tienen la misma apariencia física que él/ella o que tienen otras formas y modos de entender la vida.

La portada ya es significativa y presenta numerosos niños de varios orígenes étnicos: un niño negro, una niña china, niños anglosajones y el mago de origen árabe. En el colegio, los niños/as de todas las etnias comparten las mismas aulas, la misma forma de vestir, los mismos juegos y las mismas amistades. De esta forma, las diferencias de origen étnico están totalmente normalizadas y no son motivo de discriminación alguna.

En las secciones *Culture Channel*, se hace especial hincapié en diferentes aspectos de las culturas del Reino Unido y Estados Unidos. Se tratan aspectos de la geografía, la historia, la Casa Real del Reino Unido, las profesiones con las indumentarias características del Reino Unido o los lugares típicos de vacaciones como Blackpool. Siempre que se presentan estos tópicos, van seguidos de actividades del mismo corte donde los estudiantes pueden comparar las tradiciones del Reino Unido con las de España. En las actividades propuestas, además del vocabulario o la gramática, los estudiantes tienen que reflexionar sobre las diferencias de hábitos y costumbres de uno y otros países.

Variable de género

Como rasgo general, tanto los niños como las niñas no se encuentran estereotipados en sus roles sociales. Al contrario, ambos comparten el mismo tipo de juegos y aficiones, clases, forma de vestir y tiempo de ocio. Por ejemplo, se presenta a una mujer policía (p. 56) lo que no es tan frecuente aún en nuestros días. Es muy significativo también que cuando se presenta el vocabulario del cuerpo humano (p. 79), la figura elegida no sea ni un hombre, ni una mujer para evitar discriminaciones. Se opta, entonces, por una figura humana sin rasgos de hombre ni de mujer.

Algunos casos que encontramos más estereotípicos son los de presentar en la figura del maestro a una mujer (lo que tampoco es un estereotipo, sino una realidad estudiada y definida por la sociología de la educación que dice que en Educación Primaria el 70% de los profesionales son mujeres). Otro ítem estereotípico del género femenino es la presentación de las diferentes profesiones donde el papel de bailarina es una chica (p. 52). Bien podría ser un chico, ya que son muchos los niños que hacen ballet.

Conclusiones: De forma general, *Special Welcome 1* es un libro de texto que intenta introducir variedades relativas a la cultura/etnia evitando cualquier tipo de discriminación que tenga como base las diferencias en el color de la piel o los rasgos de la cara. En relación al género, la línea general sería el no-sexismo, pero como hemos apuntado anteriormente, la presentación de algunos personajes femeninos realizando actividades típicamente femeninas hace que se caigan en los estereotipos de género.

5.2. Editorial Oxford University Press

5.2.1. *Best Friends 3, 4, 5,6*

Variable de cultura/etnia

En los cuatro libros de la serie se cuida con especial atención la introducción de personas pertenecientes a diferentes grupos culturales o étnicos. Estas personas se relacionan en el mismo contexto y con la misma normalidad que todos los chicos de origen anglosajón, resultando en una normalización muy beneficiosa para los estudiantes de inglés. Los chicos y las chicas negros comparten las mismas aulas, los mismos pupitres, los mismos juegos y diversiones.

Variable de género

Desde el punto de vista de la otredad de género, en los cuatro libros de texto de la serie no aparece ninguna situación discriminatoria al respecto. Se presentan a las mujeres y a los hombres en perfecta igualdad de condiciones en todas las actividades realizadas tanto a nivel familiar como en el colegio. Incluso en los deportes y las actividades de tiempo libre que tradicionalmente han pertenecido a los hombres, se introducen las mujeres para romper la normalidad socialmente establecida.

Conclusiones: Oxford University Press diseña y planifica sus libros de texto *Best Friends* teniendo en cuenta las diferencias de cultura/etnia y de género y presentándolas al alumnado de forma normalizada para que éste perciba estas cuestiones de otredad dentro de los parámetros de la normalidad. Es decir, que las diferencias sean elementos constitutivos de la heterogeneidad social y que no den lugar a situaciones discriminatorias, sino a igualdad de derechos desde la diferencia.

5.3. Editorial Longman

5.3.1. *Wordbirds*

Variable de cultura/etnia

Del análisis de este libro de texto se evidencia la escasa representación de personas pertenecientes a otras culturas o etnias, así como de la escasa presencia de elementos que hagan referencia a otras culturas, tradiciones o modos de entender la vida. Tan sólo encontramos el ejemplo de un jugador de tenis negro que se integra en los diferentes deportes que se presentan de forma totalmente natural (p. 74); y de una ciudadana negra que espera en la consulta del doctor en igualdad de condiciones que el resto de pacientes que se ve claramente que son de origen anglosajón. La unidad dedicada al tiempo atmosférico (p. 89) introduce un mapa del mundo y se señalan diferentes países de todos los continentes pero no se utiliza el texto para introducir diferentes culturas, simplemente se da el tiempo en los diferentes lugares del mundo.

Variable de género

En lo referente a las representaciones de las diferencias de género, la mujer es presentada en las funciones que le corresponden tradicionalmente en el hogar. Por ejemplo, en una actividad titulada “What can you find in a kitchen, bedroom, living room, dining room, bathroom?”, se dibuja una mujer pensando en las cosas que podría encontrar en estos espacios de la casa (p. 35); también se representa a la mujer en casa cuidando de su hijo (p. 42). Por el contrario, los hombres son representados en las tareas de fuerza: mozos de mudanza (pp. 33-34); deportes de resistencia como el fútbol, el baloncesto, la natación o el tenis (p. 42) o trabajadores de las líneas ferroviarias (pp. 53-54).

Conclusiones: El libro de texto *WordBirds* para inglés lengua extranjera en Educación Primaria presenta situaciones bastante conflictivas en relación al género principalmente ya que se perpetúan los estereotipos asignados al rol femenino y masculino. Al primero corresponden las tareas del hogar y al segundo, las del trabajo fuera de casa y de fuerza. En lo concerniente a las diferencias de cultura o etnia, las representaciones de las mismas son bastante escasas a lo largo de todo el libro de texto, resultando insuficientes para que los estudiantes las vean totalmente normalizadas.

5.4. Editorial Macmillan Heinemann

5.4.1. *Super Bus 4*

Variable de cultura/etnia

A través de todo el libro de texto, los estudiantes tienen numerosas oportunidades de encontrar gente y lugares distintos a los suyos y que los transportarán a diferentes formas de entender la vida.

En la unidad 1 (p. 7) se presenta a un deportista de baloncesto negro y a un atleta saltador de jabalina. De la misma forma, en el club de deporte “Riverside” (p. 13) junto a todos los miembros, aparece un chico negro totalmente integrado en la comunidad con los demás. El campeón del mundo Tiger Woods (p. 45) se presenta como un mito entre los niños y las niñas de Primaria lo que implica un alto potencial axiológico al situar en lo más alto del deporte internacional a una persona de raza negra. Por otra parte, también se introducen numerosos monumentos de diferentes países del mundo como Gran Bretaña, Estados Unidos, Tokio, España o Suiza (p. 46). De esta forma, los estudiantes se acercan a otras culturas, otras formas artísticas y otras formas de organización social y cultural.

Variable de género

En lo relativo al género, no hemos encontrado ningún caso en que tanto la mujer o el hombre hayan podido ser estereotipados simplemente por cumplir con los géneros socialmente establecidos. Tanto las mujeres como los hombres que aparecen en el texto comparten los mismos espacios y las mismas actividades sin ningún índice de separatismo o discriminación.

Conclusiones: El libro de texto *Super Bus 4* es un material bastante neutro a la hora de representar las diferencias de cultura/etnia y género. Las imágenes introducidas de otras culturas y de otras personas pertenecientes a etnias diferentes son abundantes y cubren un amplio espectro de actividades sociales. Además, en ningún momento se representan de forma estereotipada. Con relación al género, es un material positivo ya que presenta tanto a las mujeres como a los hombres en igualdad de roles, de situaciones y de espacios.

6. Conclusiones generales

Pensamos que el estudio de la muestra de los libros de texto que se utilizan en la actualidad en Inglés como Lengua extranjera puede resultar altamente beneficioso para el profesorado de esta área académica. El valor radica esencialmente en la importancia que tiene la axiología en la educación integral de los alumnos/as y, por tanto, requiere de la atención específica de los docentes con relación a los materiales que se utilizan, que según hemos constatado son muy pobres.

De la descripción y análisis del corpus seleccionado de libros de texto, alcanzamos la conclusión de que la transversalidad está poco representada de forma explícita en los libros de inglés para la Educación Primaria. Y no sólo la transversalidad, sino que la atención a la diversidad y las diferencias de ‘Otridad’ es escasa. Hemos podido constatar que las cuestiones de cultura/etnia y género no son didácticamente

relevantes para su desarrollo e innovación en el aula. Sin embargo, también queda patente que no hay discriminaciones explícitas graves donde esté presente el racismo o el sexismo.

Cuando se introducen elementos que son sustancialmente valiosos desde el punto de vista axiológico (cultura y género), el tratamiento metodológico y didáctico que se da a los mismos es superficial y se centra exclusivamente en elementos gramaticales o de desarrollo de destrezas lingüísticas. De esta forma, tender hacia la educación integral del alumnado desde el área de Lengua extranjera (inglés) es tarea harto complicada.

Bibliografía

- Cunningsworth, A. 1984. *Evaluating and Selecting EFL Teaching Materials*. London: Heinemann.
- Cunningsworth, A. 1995. *Choosing Your Coursebook*. London: Heinemann.
- Dubin, F. y Olshtain, E. 1986. *Course Design*. Cambridge: C.U.P.
- Gray, E. y V. Evans, 2003. *Special Welcome 1*. Newbury: Express Publishing (Teachers's Book; Activity Book).
- Gray, E. y V. Evans, 2002. *Set Sail! 1*. Newbury: Express Publishing (Class Book; My Portfolio).
- Holderness *et al.* 2000. *Best Friends 3, 4, 5, 6*. Oxford: OUP, (Class Books).
- Jiménez Catalán, R. (Coord.). 1997. *Los temas transversales en la clase de inglés*. Pamplona: Gobierno de Navarra.
- Johnson, K. 1982. *Communicative syllabus design and methodology*. Oxford: Pergamon Press.
- Lobo, M. J. y P. Subirà. 2000. *Super Bus 4*. Oxford: MacMillan Heinemann.
- McDonough, J. y C. Shaw. 1993. *Materials and Methods in ELT*. Oxford: Blackwell.
- Munby, J. 1978. *Communicative Syllabus Design*. Cambridge: C.U.P.
- Perrett, J. 1999. *WordBirds. Word Book*. Harlow: Longman.
- Selander, S. 1995. "Análisis del texto pedagógico". En Mínguez, J. C. y M. Beas Miranda (Comp.). *Libro de texto y construcción de materiales curriculares*. Granada: Proyecto Sur de Ediciones S.A. L.

Juan Ramón Guijarro Ojeda es doctor en Didáctica de la Lengua y la Literatura por la Universidad de Granada y licenciado en Filología Inglesa en la misma institución. Ha realizado estudios en la Universidad de Birmingham, Reino Unido y ha trabajado como profesor de E/LE en la Universidad de Montreal, Canadá. Actualmente dirige sus investigaciones en el campo de la literatura, la otredad y los discursos de la diferencia en contextos de Inglés Lengua Extranjera. Es profesor de Lengua y Literatura inglesas y Lingüística aplicada en la Facultad de Educación y Humanidades de la Universidad de Granada. Carretera de Alfonso XIII, s/n 52005 Melilla. jrgo@ugr.es.

Developing effective formative assessment practices in the primary modern foreign language (MFL) classroom

Jane Jones

King's College London, University of London

Abstract

The introduction of MFL in primary school education marked the beginning of an ongoing debate among teachers about the necessity of assessing primary MFL – if at all. Assessment, as a means to monitor progress, forms, there is no doubt about it, an integral part of the learning and teaching process. This article will show manageable and sensitive ways of dealing with assessment taking into account the diverse needs of the learners. The emphasis will be on formative assessment and assessment for learning and its principles. Case studies will highlight assessments in all four skills and show how assessment can contribute to the development of self-learning and pupil autonomy in aspects of their language learning. Perceived and used as an aid to learning assessment sows the seeds of a life long learning capability.

Resumen

La introducción de una lengua moderna en la Educación Primaria marcó el comienzo de un debate entre el profesorado (debate que aún continúa) sobre la necesidad de evaluar o no dicha materia. La evaluación, como medio de comprobar el progreso del alumnado es, sin duda, parte integrante del proceso de enseñanza/aprendizaje. Teniendo en cuenta las diversas necesidades del alumnado y enfatizando la evaluación formativa del aprendizaje y sus principios, el presente artículo ofrecerá alternativas sencillas y prácticas para abordar dicha evaluación. Se nombrarán estudios de caso que pondrán de relieve la evaluación de las cuatro destrezas y demostrarán como la evaluación puede contribuir al desarrollo del auto aprendizaje y de la autonomía del alumnado en lo relativo al aprendizaje de lenguas. Percibido y utilizado como una ayuda al aprendizaje, la evaluación puede sembrar la semilla de un aprendizaje para toda la vida.

Introduction

Assessment needs to be understood as a necessary part of the teaching and the learning process – a statement some classes and teachers might meet with disquiet. This is probably due to a misinterpretation of the concept of assessment, when reducing assessment to one of its aspects, namely tests of one kind or another. Tests often cause apprehension and anxiety if they involve high stakes such as indelible, unchangeable and perhaps publicly available grades, blotting the copy books of the children, teachers and schools concerned. Black and Wiliam's seminal 'Black Box' work on formative assessment (2000) takes care to point out that the use of formative assessment is not a 'magic bullet' for education, yet the improvement it can have on learning in the classroom is significant and measurable. It is in my view essential that primary MFL learning should be located within a formative assessment framework that focuses on what the children can do and offering feedback as to how they can improve and progress. Assessment understood in a broader sense as progression in learning is a key to establish the quality and enduring primary MFL provision.

My research with the King's College Assessment Group (cited in Jones and Coffey 2006) has discovered classroom practice where teachers did find that their efforts made a difference, as Linzi, a teacher of ten years old pupils commented: *"It is making a real difference to pupils' learning. They comment on it themselves"*. Many of the techniques offered by Black *et al.* are simple and easy to incorporate into the classroom and into primary MFL as I shall discuss in due course. What then had this particular teacher, Linzi, been doing?

She had ensured the children were clear about the learning intentions and success criteria for each German lesson she taught, discussing strategies for learning e.g. how to get the right pronunciation by thinking about the rules of German pronunciation, giving them time to think and, above all, making the learning worthwhile and important in their eyes.

To test or not to test: if so how to test?

Some colleagues erroneously perceive primary MFL as a subject in which soft toys are thrown around the classroom in the pursuit of some target language, a 'fluffy bunny' (possibly 'soft') subject, devoid of the rigours of other subjects. Pedagogically it is important to evaluate, value and validate, in other words assess, the children's learning and abilities in foreign languages as in any other subject of the primary curriculum.

There are also strong feelings among subject teachers in particular that assessment has no place, at least no formal place, in the teaching and learning of primary MFL. This is represented in the following assertions:

"MFL must not be an assessed subject but be seen as free to enjoy, incorporating drama, music, art and the other creative subjects"

"I hope any imposed assessment scheme would not detract from our motivation-that children enjoy language learning and develop positive attitudes"

These statements from two primary teachers suggest that the 'specialness' of primary MFL identified by many teachers of the subject would be spoilt if the heavy hand of testing were to come down on the subject. At the same time there is a groundswell of opinion that primary MFL *needs* to be assessed for positive reasons to do with validation, recognition, feedback, progression and for the purposes of liaison with secondary school colleagues.

We need parity for the children and to accentuate the importance of primary MFL -an appropriate assessment framework is thus helpful in establishing the necessary rigour.

A learning-centred perspective to assessment

Any discussion of assessment is inextricably linked to the process of learning for as Clarke (1998:5) asserts:

It is a child's learning that must be the subject of teachers' most energetic care and attention-not their lesson plans or schemes of work, or their rich and stimulating provision-but the learning that results from everything they do (and do not do) in schools and classrooms. The process of assessing children's learning-by looking closely at it and striving to understand it-is the only safeguard against children's failure, the only certain guarantee of children's progress and development.

Indeed, it is important that assessment is seen as an essential part of the whole teaching cycle and that a teacher's assessments should inform teaching plans in a seamless way, and not be perceived as bolt-on or peripheral. On the contrary, feedback from the learning process through appropriate and sensitive assessment

is an entitlement for all pupils, in helping them to progress from one year to another and to inform subsequent learning.

This would provide the ‘confidence factor’ to assess, the lack of which teachers sometimes feel, combined with a view that assessment might destroy some of the fun in learning. The ‘fun factor’, will not be hampered by context-sensitive assessment and teachers should not hesitate to throw out, re-design or create assessments suitable for their pupils that are in accord with their teaching approach and content of learning. In fact the ‘confidence factor’ can help to ensure that the ‘fun factor’ keeps a prominent place in assessment. One primary teacher, for example, reported that she was unhappy with a suggested tick- box style test designed to be administered at the end of a unit of teaching but she lacked the confidence to decide what to do otherwise. Then, in the light of the fact that so many children ‘scored’ poorly and seemed to be demoralised, she finally decided to dispense with the test and devise her own in conjunction with her secondary school colleague. Teachers, too, are on a learning curve when it comes to developing teaching and assessment strategies and it is an important waystage in the development of the community of effective primary MFL practice, a community that needs to embrace formative practices as part of its continuing developing expertise.

Formative and/or summative assessment

The two approaches to assessment, formative and summative are often contrasted and the former privileged enormously to the detriment of summative assessment. This has probably been in part due to the dominance previously of summative assessment and the often negative impact on pupils whose every effort has been graded, not always in a way that provides encouragement. Formative assessment, defined by Black and Wiliam (1998:2) as *“All activities undertaken by teachers, and by the students themselves, which provide information to be used as feedback to modify the teaching and learning activities in which they are engaged”* does not dispense with elements of summative assessment, simply defined as *“any assessment made at the end of a period of learning to evaluate the level of understanding or competence”*. Indeed, summative assessments can and should be useful both as part of a formative framework and as part of the learning process. As Black *et al* write: *“The challenge is to achieve a more positive relationship between the two”* (2003:55-6). The key, then, is to find, select and create worthwhile activities and tasks that will enhance assessment as learning, and that will provide an opportunity for pupils to demonstrate their knowledge. Teachers will need to be clear about the criteria for success and share these with the pupils.

One primary colleague mentioned that she has a wealth of what has been designed as teaching materials and with a dearth of purpose-designed assessment materials, she simply designates some of them to be used as assessment activities in the lesson. The following table is designed to give just a flavour of the myriad possibilities that teachers are using as part of their formative practice repertoire that will include some summative assessment . There are many other possible variations on these themes.

Most of the above are self –explanatory but I here detail two of the techniques which may not be completely obvious to the uninitiated. The techniques all focus on motivating children, getting them to think, establishing a challenge and on providing feedback.

Two stars and a wish is a very simple technique that requires the identification of (at least) two aspects of positive feedback, the two stars. This represents successful output, what has worked, good effort and so on. The second part is the identification of a wish, an aspect to develop or that can be improved in some way. It is very important that as well as identifying stars and wishes, the children understand how they might develop their work. It is just as important for children to know the success criteria of the star element so that they can transfer their skills and knowledge on future occasions. The following is an example of star and

wish feedback given by three 8 year old pupils to a peer following an oral role play activity in which the latter had been playing a role:



Kieran: You are good at asking the questions



Rebecca: You had good German and brilliant expression



Faye: I wish you had spoken more clearly and a bit louder

Application of Assessment	Practical examples
Peer assessment	<ul style="list-style-type: none"> • One to one peer assessment of speaking, writing or drawing in response to a target language stimulus • 2 stars and a wish • group peer review of a spoken effort e.g. a role play or a walkie- talkie phone conversation between 2 pupils • peer assessment of audio or video-taped pupil efforts • stop and swap work
Self-assessment	<ul style="list-style-type: none"> • Quick recap ‘test yourself’ • Self assessment of taped oral work • Critical review of written attempt against shared criteria • Portfolio collection of selected good work or e.g. personal CD Rom folio • Assessment of progress over time e.g. tick lists, comments and targets • Thumbs up, across or down to indicate understanding
Pupil reflexivity	<ul style="list-style-type: none"> • Extended wait time • ‘Stop and think’ spots in lessons • Pupil learning diary activities • Problem-solving skills approach e.g setting a language learning challenge for the lesson • Class reflection • Mind mappingTM/ spider diagram techniques • Traffic lighting own work – green for work understood, red for work that is not too well understood e.g. with coloured pencils, coloured sticky dots etc • Thinking homework/ independent learning task
Teacher assessment that is compatible	<ul style="list-style-type: none"> • 2 stars and a wish • competitions, songs and games with an assessment aim • listen and point/mime/tick • read and draw • qualitative comments and targets • token collection

Table 1: examples of assessment techniques

This is a good example of how children can easily learn how to focus and by giving positive feedback to their peers, and help to create a classroom culture of support for their own learning.

Collecting tokens is an activity whereby children attempt to acquire tokens (small pieces of coloured card, for example, or plastic coins or marbles) for good responses. This can be done with any of the skills and for any defined effort but is a quick and useful way to assess speaking as a token can be handed out immediately following a response. At the end of a lesson, week or learning cycle, pupils, who keep their own tally of tokens, inform the teacher of how many tokens they have, and, this is very important, for what. They can thus have some very tangible idea of how they are progressing. It can be made into a group competition but it can also be a private, individual activity. Pupils could be encouraged to self-nominate or nominate their peers for a token.

Teachers can adapt such techniques and devise many others of their own. The important thing is to ensure that they are comfortable with such techniques and can use them purposefully for the benefit of progressing children's learning. Pupils also need to feel comfortable with self and peer assessment. They need time to develop confidence in these roles and benefit from rehearsing the techniques and discussing success criteria.

In the following example, Michaela, a primary MFL and generalist teacher of other subjects, had been working with her 10 year old pupils on role-plays deriving from a topic in German on school equipment:

"The role play was based on the idea of expressing 'I can't, I need...'"

"Lesen!"

"Ich kann nicht lesen! Ich brauche ein Buch!"

Prior to the role-play, the children had learnt the following verbs relating to the topic of school equipment.

"lesen, schreiben, zeichnen, rechnen, malen, turnen, basteln"

The children were also familiar with these nouns based on the school theme:

"Bleistift, Spitzer, Malkasten, Pinsel, Füller, Radiergummi, Schultasche, Schere, Buch, Heft, Lineal, Federmäppchen, Turnzeug, Farbstifte, Filzstifte"

Stephanie's objectives were:

- Clear, accurate German-sounding pronunciation
- Good recall of vocabulary learnt
- Correct use of "einen, eine, ein"

She instructed the pupils to play a board game. If a child landed on a 'magic button' in the game, the group had to choose a verb they wanted them to do (e.g. Basteln!). The child had to reply with 'Ich kann nicht basteln. Ich brauche ein(e)n ...', choosing an appropriate noun.

The children were reasonably familiar with the idea of commenting on each other's work as their comments show:

Hannah to Robert: You speak with a really good German sound, but sometimes forget to stay in German (He had lapsed into English for counting his dice moves!)

Robert to Beth: You remember the words very well, but need to do the 'r' sound better (referring to the rolled German 'r')

Jack to Keir: I really like your clear pronunciation.

Lisa to Siena: I think you're amazingly quick at learning new words.

Becky to Ellie: You're good at remembering the words. You have good pronunciation. Make sure you say what you mean. (She said one thing, but meant another (noun), on one occasion)

Alex to Graeme: With your pronunciation, it's hard to tell if you're German or English, but you need to put a bit more effort into your 'r' sound.

Graeme to Alex: What you said made good sense. You say your words very clearly.

Ben to Emily and Robyn: You're very clear.

Ben to Jack: I like the way if you get it wrong, that you go back and correct yourself.

Robyn to Ben: You say your words really clear, and you say 'well done' to others.

Robyn to Jack: You keep forgetting vocabulary. You need to learn 'pencil'.

It is interesting to note how the pupils appear to like 'playing teacher'; Alex's comment to Graeme is a classic in this respect, a perfect take-off of a typical teacher comment! Also noteworthy is the fact that the children find a great many 'star' comments and are able to make criticisms in a non-threatening but direct way in the inimitable style of children.

Whatever peer assessment and other modes of assessment are undertaken in the primary MFL classroom, it needs to be consistent with the whole school assessment framework. The next section features two case studies of practice that work in two different contexts, the first a primary school in the North of England and the second in Scotland. This underlines the need to plan assessment that is coherent and appropriate to the age range, the primary MFL teaching arrangements and the whole school assessment ethos.

Case study assessment scenarios

In the first case, Stephanie, both a generalist teacher with her own class and a specialist primary MFL teacher, teaches German throughout the school from Year Reception class (pupils aged 5) through to 10 and 11 year olds. Stephanie describes the whole school assessment approach herself and points out the main aspects of assessment in the context of her school.

'I feel when I am teaching primary MFL I am almost constantly assessing...have they grasped that? ...are they ready for the next bit?...do they need more on that?...is child X really confident?...can I partner them in a role play with child Y?...who needs help?...is that pronunciation as good as it could be?

That sort of assessment goes on minute by minute, lesson by lesson. Then at the end of a unit, an end activity will often be useful to assess them...maybe a game e.g. a card game, or a role play, or some other performance. I'm keen to know if they can recall vocabulary learnt, use structures well, use authentic-sounding pronunciation, be keen, be confident to speak out etc. Sometimes I just store the information from that in my head- sorry, not very official!- sometimes the class teacher will make written notes. The class teachers are 'in' on all MFL lessons in school, learning alongside the children, and their own observations of the children's learning, efforts and achievement contribute to a richly qualitative profile of pupil attainment.

I don't really assess the younger pupils in areas other than 'Do they respond with enthusiasm? Do they join in? Are they keen to show their finger-puppet role-play to the class? Are they 'with me'? The class teachers who know the children really well make the best links between MFL and other areas. Though, having said that, when we have finished our numbers to 10 topic and colours, I do get them in pairs to place coloured multi-links on numbered squares, listening to my instructions...but I don't keep a written record of those who could/couldn't, because I am more keen that they feel proud that they could!'

Case study Two

Jane, a Head teacher who teaches French to her own mixed- age top junior class in a small Scottish primary school, identifies many advantages and assessment techniques in her practice and believes that assessment ensures all children are achieving their potential. Free from the time constraint that Michaela has, Jane is able to focus more on the assessment criteria themselves.

'Using formative assessment techniques allows the teacher and pupil to see where they are in their learning and where they are aiming to go. Children remain motivated and enthusiastic to learn.

With younger pupils, most of the assessment is through observation, listening and visual techniques. Our French teaching in the younger classes is purely done through talking and listening, although stories are read and children are exposed to words, we do not assess reading and writing until the last two years of primary school.

We encourage self- assessment in all classes. With young children they can use the "thumbs up" to show how well they feel they understand. Older pupils may colour a checklist of vocabulary using the same colours, or simply give themselves a score out of ten for how well they feel they performed in a particular exercise.

We assess all four aspects of learning a foreign language with the older pupils. To assess talking we use dictaphones, tape recorders, video recorders and walkie-talkies. Children especially enjoy using walkie-talkies for

conversations. This encourages them to learn to question as well as respond. Listening is assessed using tapes giving instructions and directions. We also use story and question sessions and teacher led questioning and instruction sessions. We use " Big Books" for reading and also have sets of the same books in small readers. Children work in groups and pairs to read to each other. Flashcards are used to introduce new reading words after the children have learned to pronounce them.

Occasionally we will carry out a writing task for assessment purposes, but these activities are always well supported with flashcards, word walls, posters etc. It's like teaching Reception children to write. You need to provide as many words as they need until they get used to using specific language.

Pupils like to know how they are doing and are motivated to reach targets. Assessment techniques allow the teacher to see if pupils are retaining key vocabulary and able to use it in the correct context. Teachers can also quickly determine which children have good pronunciation and which need more help. We have pupil profile for each child and record any key events in their learning. Written assessments can be kept in the pupil's folder to refer back to when necessary. During day-to-day assessment, we discuss learning with the children and also record any problems or successes. These then form the basis for reports to parents and for discussion at parents' nights and help the teacher to plan the next steps required in the French lessons.

As children learn new vocabulary, they are able to participate more and more although it is important to constantly revise topics as children will soon forget vocabulary that they are not exposed to on a regular basis. Self-assessment checklists for older pupils also let them see how their understanding of French is growing'.

Common concerns

In the above case studies, it can be seen how aspects of formative and summative assessment blend seamlessly, albeit in different learning and teaching environments. Case study 1 deals with time constraints, the second focuses more on means and recording. Feedback for the teacher is paramount and thus assessment provides an opportunity to find out children's difficulties and gives some idea about how effective the lessons are. Primary MFL lessons are a rich source of diagnostic assessment material as evidence can be gathered during any lesson and observations of pupil work, behavior and questioning the pupil about what they are doing can be done in a relaxed manner. Areas of strength and weakness can be identified and the information gleaned used for the purposes of differentiation. At appropriate stages, assessment data are used for 'feed forward' for secondary colleagues and as feedback for parents.

There is a noticeable concern for the well being of pupils in the primary MFL classroom, especially the younger pupils. Whilst much emphasis is put on the 'fun factor' by many teachers, MFL learning is potentially intimidating given its 'strangeness' in terms of unfamiliar sounds and spellings and the whole concept of 'otherness', hence the priority that Michaela and Jane give to the children feeling comfortable with their learning and assessment.

Which skills should be assessed?

There are differences of emphasis as to which skills are assessed reflecting the different teaching programmes and teacher belief on these issues. Whilst some teachers stick doggedly to their belief that primary MFL learning should be almost exclusively oral and aural, others introduce reading and writing to differing degrees and at various stages. This will clearly be mirrored in the choice of assessment activity.

In listening, for example, beginning pupils might be expected to be able to understand commands, short sentences and questions. A simple assessment as well as a practice activity would be to 'listen and mime'. This could be organised as a self or peer assessment as well as a general check for the teacher.

In speaking, more advanced pupils would be able to take part in simple structured conversations of at least three or four expressions, supported by visual or other clues, with grammatical accuracy and good pronunciation. I have seen teachers identify with the children specific points to look for before engaging in peer assessment of the performed conversations.

Pupils progressing well in reading skills would show they understand short texts and dialogues made up of familiar language. The teacher could make reading cards with a range of differentiated exercises for both consolidation and assessment, two for the price of one!

Pupils in the early stages of MFL learning could be encouraged to hand write or word-process items such as simple signs and instructions. Learning and assessment activities might include a 'listen, stop, think and write' task or a game requiring children to write text into the game diamond shapes on the overhead projector (OHP) or interactive white board (IWB).

This is perhaps the moment to confront again the issue of the written word. Rather than 'writing or no writing' the issue is really how the written word is introduced, how much and when, to enable the pupils to make the necessary phoneme-grapheme correspondence without which they will not be able to progress beyond a certain point. The inclusion of reading and writing vastly extend the range of assessment opportunities and the possibilities for differentiated learning. It can be seen from the example also that the teacher should be able to record assessment data quickly and often with the help of the pupils themselves through self-recording. Many teachers promote the use of a portfolio as a method of continuously recording achievement. The European Language Portfolio (ELP) is perhaps the best known example. This portfolio is an attractive document, with a variety of sections for pupils to record what languages they know and how they are progressing, thus providing tangible evidence of achievement as pupils add to it. MFL has a particular role to play in language awareness training in that it enables children to be reflective and self-monitoring and the portfolio can be a very helpful tool for promoting these processes on the route to more learner autonomy. The recording of achievement is both relatively straightforward for teachers and provides an element of ownership for pupils. Such information provides important feedback about where children are on the 'climbing frame' of foreign language learning.

Conclusion

Many primary MFL colleagues with whom ideas regarding assessment have been discussed are in agreement that the effective assessment of MFL in the primary school is an issue in need of some development in years to come. Teachers accept that they need to be aware of, indeed have evidence, albeit often stored in their own mental 'memory sticks', of the children's achievement and progress, but there is some reluctance to record assessment data, and certainly a dearth of recording instruments. It would be wrong for teachers to expect and rely on a set of ready-made assessment instruments from whatever source since there is the danger this would lead to a fixation with the instrument and the 'teaching to the test' syndrome. Teachers need to identify and create assessment opportunities as part of their own planning, teaching and learning cycle. There are simple, non time-consuming way of assessing and recording that fit with what teachers already do in other subjects as has been described in this chapter. Primary teachers are very skilled at what Torrance and Pryor call '*naturalistic teacher assessment-monitoring the performance of the class as a whole, being broadly satisfied that particular groups and individuals are moving at the pace one would expect*' (1998:35). They argue that whilst this monitoring is useful, assessment '*...is more to do with the quality of teacher-pupil interaction and the feedback provided by teachers during the course of such interactions*' (ibid.). This means reacting to children's feedback about their learning and interacting in such a way that enhances the dialogical nature of assessment.

Assessment when understood and interpreted as a positive, enjoyable and challenging force for learning within a classroom culture that is supportive and that provides a stream of constructive feedback and think time is not in conflict with the MFL teacher's desire to be creative. Much of what teachers and pupils do in the primary MFL classroom can be described as assessment, for example, tasks, quizzes, questions, pair and group work and homework tasks all prompt learners to demonstrate their knowledge and provide

opportunities for the pupils to reflect on their learning. Formative assessment is a good tool for making the shift in the classroom from passive recieience by the pupils to meta-cognition and the development of learning and thinking skills. Primary schools are hives of activity in this respect, acutely attuned to the importance of children's need for thinking time with attention currently focused on the development of thinking skills and critical skills. Thinking time is privileged in a meta-cognitive environment and can embrace the construct of 'wait time', a valuable and simple tool that, through extended wait time, (the research of Black *et al.* 2003, showed that many teachers wait for hardly a second before asking another question if no answer is forthcoming) gives more pupils more time to 'stop and think' about a suitable response. The pupils can also exchange thoughts, share ideas and challenge each other providing an opportunity for the teacher to move around the MFL classroom while pupils are on task and make observations and, if necessary ask questions about what they are doing and why.

Assessment, then, is part of the entitlement to quality interactive primary MFL teaching and learning. As primary school teacher Michaela pointed out: '*We need to assess in the broadest sense, otherwise they [the children] may as well learn from a set of TV programmes where the TV delivers, but does not respond to the learning resulting from the delivery!*'.

An assessment framework for primary MFL , on the contrary, has to be very responsive and serve as a tool flexible enough to cater for different school environments.

Bibliography:

- Black, P.J and Wiliam, D.(1998) *Inside the Black Box. Raising standards through classroom assessment*. London: King's College.
- Black, P, Harrison, C., Lee, C., Marshall, C and Wiliam, D. (2003) *Assessment for Learning. Putting it into practice*. Buckingham: OUP
- Clarke, S (1998) *Targeting Assessment in the Primary School*. London: Hodder and Stoughton
- Jones, J and Coffey, S. (2006) *Issues in Teaching Primary MFL 5-11*. London: David Fulton Publishers.
- Torrance, H. and Pryor, J (1998) *Investigating formative Assessment. Teaching, Learning and Assessment in the Classroom*, Buckingham: Open University Press

Jane Jones is Senior Lecturer in Modern Foreign Language Education, Department of Education and Professional Studies, King's College London, University of London.
jane.y.jones@btinternet.com.

El taller de escritura en lengua extranjera. Propuestas didácticas para educación secundaria con relación al texto descriptivo

Beatriz López Medina
Universidad Antonio de Nebrija

Resumen

“Describe a tu mejor amigo, describe tu habitación, describe un festival...” éstas y otras actividades análogas nos resultan familiares porque con frecuencia las hemos llevado a cabo como estudiantes de lengua extranjera o las hemos requerido a nuestros alumnos. Repetidas en varios cursos, el alumno tiene la sensación de realizar el mismo ejercicio año tras año, produciéndose un lógico rechazo hacia la tarea propuesta.

Proponemos aquí actividades relacionadas con el texto descriptivo, que tienen como objeto conseguir que el estudiante de lengua extranjera se enfrente con una actitud positiva a la tarea de la descripción. A través del interés por el ejercicio a realizar, pasará progresivamente de las actividades académicas dirigidas a una escritura autónoma, independiente del profesor.

Abstract

“Describe your best friend, describe your bedroom, describe a festival...” these and some other similar activities are familiar to us all because either we have done them as foreign language learners or have required them from our students. When repeated course after course, the student feels s/he is repeating the same exercise over and over again, and consequently, rejects the task s/he has been asked to do.

In this article, different activities related to the descriptive text are suggested. Their aim is to make the foreign language student face the task of description with a positive attitude. Through the interest in the task, the student will progressively move from directed activities to an autonomous writing, independent from the instructor.

1. Introducción

Todo programa de lengua extranjera introduce en algún momento la tarea de describir. Para que la producción del texto descriptivo sea satisfactoria, se instruye al alumno con el objetivo de que sea capaz de diferenciar la tarea de describir de las de narrar, argumentar o exponer. Tras la identificación, se procede a la producción de textos que presenten las características que distinguen a un tipo de texto de otro tipo diferente. En los libros de texto que utilizamos en la clase de lengua extranjera, la tipología textual se introduce a través de lecturas relacionadas con el tema propuesto en la unidad didáctica.

Los alumnos de lengua extranjera han de familiarizarse con los cinco tipos de texto que tradicionalmente se consideran como “clásicos” (Hatch 1992:164) y que se clasifican en torno a la función que el tipo de texto tiene en la interacción comunicativa. Son los siguientes: narrativos, descriptivos, expositivos, instructivos y argumentativos. Cuando uno de estos tipos de texto se introduce por primera vez, se presenta con unas

características propias, inherentes al texto en sí, que nos ayudarán a identificarlo en ocasiones posteriores y que utilizaremos siempre que tengamos que producir un texto de un tipo determinado. Así, recordaremos el orden cronológico al narrar o la utilización de las oraciones copulativas y los adjetivos al describir.

Las características que identifican a un tipo de texto aparecen con frecuencia combinadas con otras que son propias de un tipo de texto diferente. Esto sucede con frecuencia, aunque siempre podremos identificar una tendencia dominante que, tras el análisis de los componentes lingüísticos del texto, permite considerarlo como perteneciente a un tipo de texto y no a otro.

Desde que un alumno se enfrenta al aprendizaje de una lengua extranjera se familiariza con la tipología textual, ya que en las pruebas de evaluación se le requerirá la composición de un texto escrito que corresponda a un tipo de texto determinado y que contenga las características que identifican a ese tipo de texto como tal. Narrar, describir y argumentar son las tareas más frecuentes en los ejercicios de composición.

2. El texto descriptivo en la enseñanza de la lengua extranjera

En los libros de texto de lengua extranjera el texto descriptivo se introduce al menos en una unidad didáctica, aunque podemos encontrarlo en dos o incluso en tres unidades, dependiendo del número de unidades del libro de texto y de las temáticas a tratar. Habitualmente se presenta a través de una lectura que se analiza, aclarando a continuación cualquier duda referente al vocabulario de forma que el alumno pueda comprender el texto en su totalidad. Posteriormente se explican aspectos específicos referentes a la gramática o el vocabulario, y por último se propone al alumno que elabore una descripción con las principales características estudiadas. Dicho proceso puede esquematizarse de la siguiente forma:

lectura – análisis – explicación gramatical o de vocabulario – producción

El texto descriptivo no suele presentar una estructura sintáctica compleja: en su mayor parte está compuesto de oraciones de relativo y oraciones impersonales. La utilización de verbos copulativos y de sintagmas preposicionales y adverbiales es también característica de este tipo de textos. Como consecuencia, el texto descriptivo no es un material que sirva de base para explicaciones gramaticales complejas. La mayor dificultad residirá en el vocabulario, tanto en la comprensión lectora como en la expresión escrita.

Son precisamente los textos descriptivos una fuente inmensamente rica para la enseñanza de vocabulario, especialmente para el estudio de los adjetivos. Un texto descriptivo es con frecuencia la base del análisis de diferentes tipos de adjetivos a través de la observación de su utilización en el texto. Ejercicios relacionados con la clasificación de adjetivos, (agrupar adjetivos relacionados con el tamaño, la forma, el color, la connotación objetiva o subjetiva...) y/o el estudio de adjetivos opuestos son otras actividades que con frecuencia aparecen asociadas a este tipo de textos, siendo también objeto de análisis la formación de comparativos y superlativos. Por último, y dependiendo de la lengua en que el texto esté escrito, pueden introducirse también otros aspectos gramaticales como la posición del adjetivo respecto al sustantivo en el sintagma nominal o el orden de los adjetivos en el caso de que haya más de uno en dicho sintagma.

Finalmente, con el texto descriptivo, al igual que con otros tipos de texto, puede realizarse una reflexión en torno a la estructura del contenido del texto: análisis de cómo se ha realizado la descripción de un objeto atendiendo a sus partes, la descripción de una persona a través de sus características externas y a continuación de los rasgos de su personalidad, etc..

Tras el análisis de un texto base y la explicación gramatical y/o de vocabulario, el alumno se enfrenta a la producción de un texto descriptivo y observa que el tema le resulta familiar por haber realizado una descripción igual o similar en cursos anteriores. La temática de las descripciones suele ser repetitiva. Uno de los temas más frecuentes es la descripción de una persona (diferenciando características físicas o de

personalidad) o de un lugar conocido por el alumno. Según Hatch (1992:175), las más habituales son “mi persona favorita” o “describe un edificio”, frente a otras posibilidades más arriesgadas como “escribe una canción sobre el trabajo” o “describe un objeto a través de una lupa” propuestas de la propia autora que, según señala, son inexistentes, o en el mejor de los casos, poco habituales. La repetición del tema, que se produce curso tras curso en la mayor parte de los libros de texto, con independencia del nivel de idioma del alumno, genera un rechazo hacia la tarea propuesta.

Asociar la tarea de describir con la repetición de un tema no es la única causa de rechazo. Tampoco este sentimiento es exclusivo del alumno que escribe una descripción: el lector de una novela se salta con frecuencia las descripciones para favorecer el argumento de la narración. Parece inevitable la asociación de la descripción como algo que carece de atractivo, sensación que puede ser mayor cuando se ha de escribir en lengua extranjera. Describir es difícil, se necesita un vocabulario rico, que de no tenerse, requiere numerosas consultas al diccionario. Respecto a la densidad léxica, encontramos una gran variedad de adjetivos y adverbios, siendo los verbos utilizados escasos y, en la mayor parte de las oraciones, estativos. Con frecuencia el alumno se expresaría con mayor facilidad escribiendo un texto en el que necesitase una proporción inversa de estos recursos léxicos: mayor cantidad de verbos (sobre todo de acción) y menor número de adjetivos y adverbios. Esta dificultad explica que, con frecuencia, cuando se pide al alumno que escriba una descripción escriba otro tipo de género (véase Hatch 1992:177). Una motivación adecuada que complemente a la instrucción específica en torno a la tipología textual redundaría, sin duda, en una producción más satisfactoria.

3. Un tratamiento diferente de los tipos de texto en la clase de lengua extranjera: el taller de escritura.

Cuando el fin del reconocimiento y el aprendizaje de la tipología textual es la producción de un texto cabe plantearse si la aproximación a la escritura que tradicionalmente se ha utilizado es siempre la más adecuada. El taller de escritura (*writing workshop*) es otra forma de aprender a escribir que requiere la interacción de aquellos que lo integran y que ofrece una tarea en torno a la cual no sólo hay un aprendizaje de técnicas, sino una motivación, un ambiente adecuado para escribir, un método de evaluación, un “feedback”: “*A workshop consists of two or more like-minded people who give each other feedback on their writing. [...] You find out two things in workshops: how well your writing is going, and what steps to take next*” (Matson, 2003:xiii). Una de las diferencias más significativas entre un taller y una clase es el carácter informal que el primero tiene frente al segundo. Las intervenciones de los alumnos son más frecuentes y la tarea del profesor va más allá de la tarea de un docente que instruye: es el coordinador de las actividades, el consejero que proporciona unas valiosas aportaciones y que ayuda a reflexionar sobre la forma de realizar de la mejor forma posible el producto final. Esta forma de intervenir en el taller coincide con el nuevo papel que al docente otorga el Marco de Referencia Europeo: el alumno se responsabiliza más con la tarea –en este caso la escritura– y el profesor coordina y guía pero no interviene directamente: se trata de obtener gradualmente (con una intervención del docente cada vez menor) una mayor autonomía del alumno en la tarea (véase CEFRL, 2001: 143).

En el taller se aprende a planificar, a organizar, a plantearse alternativas estimulando la creatividad, y sobre todo se aprende a criticar y a evaluar. Las opiniones de nuestros lectores nos ayudan a mejorar y a entender cómo ha recibido nuestro lector aquello que hemos escrito. No se pretende sólo una escritura autónoma al final del proceso, se pretende también que el alumno aprenda poco a poco a criticar y a valorar los trabajos de sus compañeros y el suyo propio. Dado que escribir con propiedad es necesario en la mayor parte de las asignaturas (la evaluación se realiza a través de exámenes y ejercicios escritos en la mayor parte de los casos) el taller de escritura resulta útil para un gran número de materias.

Enseñar a escribir en lengua extranjera a través de un taller no tiene por qué suponer rechazar por completo la metodología más tradicional, podemos aprovechar aquello que nos interese, modificarlo, adaptarlo, complementarlo o sustituirlo en parte. Incluso el material ofrecido por el propio libro de texto puede utilizarse como punto de partida en el desarrollo del taller.

Centrándonos en el texto descriptivo, en una primera sesión del taller se puede utilizar una lectura como base. A continuación puede realizarse una exposición de tareas asociadas a la descripción (preguntas sobre las características del objeto descrito, reflexiones sobre la objetividad / subjetividad de la descripción, etc.) presentándose en último lugar las propuestas didácticas. Tomemos como ejemplo un texto descriptivo en torno a una vivienda que se va a poner a la venta. El destino del texto es una revista de decoración con una sección dedicada a la compra-venta de viviendas. Estudiamos los recursos que el autor utiliza para enfatizar ciertos aspectos de la vivienda de forma que resulte lo más atractiva posible al comprador potencial. Aprendemos el significado de adjetivos con connotaciones positivas, cómo formar comparativos y superlativos, y observamos el uso de sintagmas preposicionales (“con mucha luz”, “de gran tamaño”, “a mano derecha”, etc.).

En la segunda parte del taller se pasa a la producción, y el alumno escribe un texto sobre algo que él quiera vender: un juguete, un videojuego, etc. Describe cuáles son las características que el objeto tiene y que pueden resultar atractivos para sus compañeros (potenciales “clientes”) Una vez realizadas las descripciones y leídas en alto, el resto de los alumnos y el profesor valoran el “éxito” de su trabajo: hasta qué punto la descripción de las características del objeto les incitaría a comprarlo. Será necesario mencionar cómo el uso de los recursos explicados en el taller han contribuido a que la descripción sea satisfactoria para el escritor y para sus lectores (oyentes si se ha leído en alto).

Enseñando a escribir a través de un taller ofrecemos un ambiente más informal, donde el profesor no se limita a dar las instrucciones necesarias para que el alumno produzca un texto, sino que trata de elicitar las respuestas a través de las intervenciones de los propios alumnos. Además, estimula a los alumnos proporcionando un ambiente óptimo para escribir; dependiendo de los casos puede redistribuir los pupitres, traer música o distintos objetos (posters, fotografías, etc.) que puedan servir de inspiración para la escritura. También proporciona ayuda cuando aparece un “bloqueo mental” e intenta eliminar los miedos a la hora de enfrentarse al papel en blanco. La motivación en el taller es un factor clave para el éxito del producto final (Cowley 2002:3)

Son múltiples los géneros que pueden trabajarse en un taller de escritura: la escritura creativa o de ficción, la escritura de no ficción, la escritura académica, el ensayo. También son numerosos los aspectos relacionados con las técnicas de escritura que podemos tratar: los géneros (cartas, artículos, manuales de instrucciones), el estilo, etc. Podemos trabajar también la organización de un texto en párrafos, la ortografía, los signos de puntuación...

4. Actividades y propuestas

Desarrollamos a continuación de forma más detallada algunos de los aspectos sobre los que profundizar en torno al texto descriptivo:

1. Las estrategias metacognitivas

Objetivos: trabajar la planificación y la focalización.

Se plantea un tema a describir, por ejemplo, un personaje de ficción. Se presentan dos técnicas que nos serán de gran utilidad para organizar la información: la lluvia de ideas (*brainstorming*) y la distribución de ideas en un esquema similar a una tela de araña (*spidergraph*). Esta clasificación ayuda a establecer cuáles

son los aspectos principales y los secundarios, y en cuáles nos vamos a centrar. La planificación y la focalización en los aspectos más importantes del tema a desarrollar son dos estrategias esenciales en el desarrollo de todo texto y son el punto de partida para la organización de la estructura que el texto va a tener. La producción final del texto debe reflejar cómo la variedad en los textos tiene detrás una base común: la clasificación realizada con ayuda del grupo.

2. Los tipos de texto:

Objetivo: diferenciar los rasgos propios de la descripción de otros rasgos característicos de otros tipos de texto.

Se explican las características que nos ayudan a identificar (o a producir) un texto descriptivo. Pasamos a la producción de un texto. En el sentido más tradicional partiendo de una descripción escribir otra (descripción → descripción). Sin embargo, partiendo de la descripción de un tipo de texto se puede también escribir un texto que combine los rasgos de la descripción y de otro tipo, por ejemplo la narración (descripción → descripción + narración). Al término de la actividad el alumno identifica los rasgos que pertenecen a cada tipo de texto. Pueden combinarse estos dos tipos de texto a través de una descripción escrita y una narración oral, por ejemplo, describiendo un personaje de ficción (por escrito) y contando (oralmente) qué le pasa en la novela, en la película, etc.

Otra opción consiste en trabajar los conceptos de objetividad y subjetividad proporcionando una descripción objetiva sobre un personaje y pedir la subjetiva o viceversa.

3. El vocabulario

Objetivo: utilizar el texto descriptivo como un medio para aprender a utilizar palabras nuevas

En lugar de proporcionar un tema para escribir la descripción, se facilitan distintos términos (por ejemplo, correspondientes a un mismo campo semántico) consistiendo la tarea en escribir una descripción que los incluya. Al corregirla, se comprobará si los términos han sido utilizados correctamente.

Una actividad similar se puede realizar a través de un juego: presentar una descripción de una persona famosa, conocida por los alumnos, incluyendo un adjetivo que no corresponda a la persona descrita. La tarea consiste en descubrir el adjetivo que no corresponde a esa descripción.

Es conveniente motivar al alumno a ser lo más creativo posible, a valorar la originalidad de la tarea, y, en el caso que nos ocupa, siendo nuestro objetivo aprender a utilizar términos nuevos, entender las posibilidades infinitas que el uso de nuevo vocabulario nos proporciona: utilizarlo correctamente enriquecerá significativamente la descripción, proporcionando al lector una imagen en su mente que estará adornada por todo tipo de detalles.

4. Estudios culturales

Objetivo: conocer los rasgos culturales más significativos de los países donde se habla la lengua meta.

Los textos descriptivos se utilizan en los libros de texto de lengua extranjera para proporcionar información sobre aspectos culturales de los países donde se habla la lengua meta. Será difícil encontrar un libro de texto sin descripciones de ciudades, países, monumentos, etc. Para nuestro taller, podemos buscar información sobre una ciudad en concreto (la información puede incluso buscarse en la lengua materna). A continuación, elaboramos un texto descriptivo no muy largo. El texto se lee en alto y, en cualquier momento, la lectura se interrumpe cuando alguien reconoce la ciudad donde el lector de la descripción se encuentra. El mismo ejercicio puede realizarse describiendo lugares emblemáticos de una ciudad: una plaza que ha tenido diferentes usos a lo largo de la historia, un estadio de fútbol, una estatua de un personaje significativo, etc.)

5. La gramática

Objetivos: utilizar correctamente los verbos estativos; analizar la posición de los adjetivos en el texto (adjetivos antepuestos y postpuestos al sustantivo, orden de adjetivos en el texto, declinaciones, concordancias, etc.)

Con el objeto de distinguir cuáles son los verbos más frecuentes en las descripciones, podemos comparar en clase un texto narrativo y un texto descriptivo. Una vez identificados los verbos utilizados en ambos textos, podemos elaborar una narración y una descripción que contengan esos mismos verbos y que sean completamente distintas a las ofrecidas como ejemplo.

Para analizar el papel que los adjetivos desempeñan en un texto, podemos observar ejemplos en L1 (español) y reflexionar sobre las diferencias de significado entre el adjetivo antepuesto o postpuesto al sustantivo (*hombre pobre – pobre hombre*). Tomando ejemplos de textos escritos en la lengua objeto, observaremos distintas estructuras que contengan adjetivos y analizaremos cuál es su posición. El profesor completará la información necesaria sobre el uso de los adjetivos en la lengua meta y a continuación proporcionará diferentes sustantivos para que, entre todos se creen en la lengua objeto diferentes sintagmas nominales modificados por un adjetivo. Todas las respuestas elicítadas tienen su valor, incluso las que no son correctas, ya que nos servirán para tener en cuenta posibles errores que podemos cometer. Calificar los sustantivos puede ser una tarea atrayente siempre y cuando los sustantivos sean originales y pertenecientes a un contexto próximo al alumno. Pueden utilizarse personajes reales o de ficción y trabajar también aspectos no gramaticales, como la connotación o la subjetividad.

Finalmente, consideramos necesario hacer referencia a la utilización del diccionario en el taller de escritura: quizá el texto descriptivo sea el tipo de texto donde la riqueza de vocabulario se hace especialmente necesaria. Todos sabemos lo importante que es para un estudiante de lenguas manejar adecuadamente el diccionario. Dado que, para la mayor parte de las tareas que proponemos será inevitable acudir a él, sugerimos realizar en el aula algunas actividades que permitan a nuestros alumnos conocer las múltiples utilidades que un diccionario tiene. Para el taller de escritura, la información léxica (colocación de adjetivos) y semántica (significado de las palabras) serán las más necesarias. No debemos, sin embargo, pasar por alto todo tipo de información sintáctica, morfológica o pragmática que el diccionario aporta y que también es de gran utilidad en la tarea de escribir (a éste respecto, véase Sánchez Ramos 2003: 25)

5. Conclusiones

Aprender a elaborar un texto descriptivo no tiene por qué considerarse una tarea repetitiva y aburrida. El material que proporciona un texto descriptivo puede dar mucho de sí en la clase de lengua extranjera, y puede sacársele un gran partido al introducir la tipología textual.

Haciendo las actividades amenas partiendo de la descripción y a través de un taller de escritura se ayuda a minimizar / eliminar el rechazo por la tarea propuesta. Familiarizarse con las técnicas de escritura tiene más consecuencias que el llegar a escribir mejor, se adquiere una riqueza de vocabulario, una mejor expresión, y se aprende a ser más observador.

En combinación con la expresión escrita podemos trabajar el resto de las habilidades (comprensión lectora, comprensión auditiva y expresión oral) a través de distintas actividades en la sesión de un taller, enriqueciendo así la competencia comunicativa del alumno.

Finalmente las actividades del taller de escritura, realizadas parcial o totalmente en grupo, contribuyen a cooperar en la elaboración de la tarea, en beneficio de las habilidades socio afectivas. Ayudan asimismo a desarrollar la capacidad de crítica, la evaluación y la autoevaluación.

Son éstas solo algunas de las ventajas que el taller de escritura proporciona en la clase de lengua extranjera. Entendemos que su puesta en práctica nos conduce a una forma alternativa de entender la tarea de escribir, que, para aquellos que la emprendan dejará de ser tediosa y repetitiva y pasará a ser enriquecedora, entretenida y una inagotable fuente de disfrute.

Bibliografía

- Council of Europe. 2001. *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment*, Cambridge, Cambridge University Press. [Traducción al español a cargo del Instituto Cervantes (2002), *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*, Madrid, Secretaría General Técnica del M.E.C.D. y grupo Anaya, S.A.].
- Cowley, S. 2000. *Getting the Buggers to Write*, Londres, Continuum.
- Hatch, E. 1992. *Discourse and Language Education*, Cambridge, CUP.
- Matson, C. 2003. *Let the Crazy Child Write*, New York, Barnes and Noble.
- McCormick Calkins, L. 1994 *The Art of Teaching Writing*, Portsmouth, NH, Heinemann.
- Sánchez Ramos, M. 2003. "Making the most of your dictionary" en Andrews, S. Et al. *ELT 2002: Do the Right Thing*, Granada, Greta (págs. 25-32).

Beatriz López Medina es profesora en la Universidad Antonio de Nebrija. lopez_beatriz@hotmail.com.

Sexismo y coeducación: la discriminación genérica en los manuales de lengua francesa

María Lopo

Profesora de Enseñanza Secundaria, Sarria, Lugo

*Si la escuela continúa usando libros sexistas,
difícilmente podrá erradicar el sexismo de la escuela*
Montserrat Moreno

Resumen

El análisis, desde la perspectiva de los estudios de género, de un corpus suficientemente representativo de los libros de texto de francés actualmente empleados en las aulas, nos ofrece unas conclusiones desoladoras. Nuestros materiales didácticos no están a la altura de los principios coeducativos del actual sistema de enseñanza. La inercia androcéntrica de nuestra sociedad patriarcal, unida a la falta de una reflexión profunda y previa a la elaboración de los manuales convierten a estos, a pesar de una superficial y obligatoria adhesión coeducativa, en meros reproductores de discriminación genérica, reforzando en alumnas y alumnos unos sistemas de pensamientos y unas actitudes sexistas.

Résumé

L'analyse, du point de vue des études de genre, d'un corpus suffisamment représentatif des manuels scolaires de langue française aujourd'hui utilisés dans nos classes, aboutit à des conclusions navrantes. Nos ouvrages didactiques ne sont pas à la hauteur des principes de coéducation de notre actuel système éducatif. L'inertie androcentrique de notre société patriarcale, associée à un manque criant de réflexion profonde, logiquement préalable à l'élaboration de manuels, fait que ceux-ci, malgré leur adhésion coéducative superficielle et obligatoire, ne font que reproduire une discrimination générique qui renforce chez les élèves des systèmes de pensée et des attitudes sexistes.

Sexismo y libros de texto

El análisis de los textos escolares desde una perspectiva de género es hoy un área consolidada y significativa en la investigación didáctica. Dentro del sistema educativo español, cabe destacar la importancia fundadora de los estudios llevados a cabo, en los años ochenta, por Nuria Garreta y Pilar Careaga, sobre los modelos masculino y femenino transmitidos en los textos de la E.G.B. (Garreta y Careaga 1987). El resultado de sus investigaciones, publicado por el Instituto de la Mujer en su serie "Estudios" con el número 14, tuvo su continuidad en el año 2000, con el número 64 de esta misma colección, en el que la transmisión de estos mismos modelos se estudia en los textos escolares de la E.S.O.¹ Ambas publicaciones responden a un mismo modelo de investigación cuantitativa, llevada a cabo por un equipo de analistas sobre un amplio corpus textual, referido a las áreas troncales del conocimiento en la enseñanza reglada. Completan estos estudios una serie de investigaciones puntuales, también realizadas en equipo y siguiendo el mismo método

¹ Instituto de la Mujer (2000) *La transmisión de modelos femenino y masculino en los libros de la enseñanza obligatoria*.

cuantitativo, en las que se abordan áreas o materias no tratadas en los estudios editados por el Instituto de la Mujer. Citaremos como ejemplo los trabajos de Amando López Valero (1992) o de Fernando Cerezal (1999), quien precisamente se ocupa de la transmisión de prototipos genéricos discriminatorios en los manuales de lengua inglesa.

La importancia primordial concedida al libro de texto en la lucha para la superación del sexismo en el ámbito educativo, deriva de su propia naturaleza como medio de comunicación privilegiado y como producto cultural de una sociedad específica (*La transmisión de modelos femenino y masculino en los libros de la enseñanza obligatoria* 2000:185–186, 17)

los libros de texto, además de la asignatura propia (matemáticas, lengua, sociales, etc.), transmiten parte de una cultura, una visión de lo masculino y de lo femenino socialmente establecida, la definición de sus roles y la jerarquización de los mismos. (Garreta y Careaga 1987:10).

En la tarea de divulgación del saber característica de los manuales escolares es difícil, tal y como señala López Valero (1992:13), escapar al estereotipo. Sin un permanente trabajo de cuestionamiento por parte de los autores y de los consejos editoriales, la sencillez en la presentación de los contenidos, característica de este tipo de publicaciones, puede fácilmente derivar en simpleza. Así, nos encontramos con libros de texto que, por una parte, caen en el error de transmitir imágenes irreales, por anquilosadas y unívocas, de una sociedad que es por definición viva y diversa, y, por otra, en la facilidad de reproducir acríticamente modelos estereotipados y discriminantes que incluso en ocasiones han perdido ya felizmente toda su vigencia (Garreta y Careaga 1987:178).

Los libros utilizados en el proceso de adquisición de conocimientos legitiman los modelos a seguir (Subirats Martori 1994). Mientras los manuales sigan ocupando un lugar central en el aprendizaje escolar², y mientras sigan éstos transmitiendo una perspectiva androcéntrica del saber y unos sistemas de pensamiento y actitudes sexistas, el sistema educativo no funcionará sino como reproductor de discriminación genérica; ésta es la desoladora conclusión del análisis de los libros de texto de la E.S.O.

El texto escolar parece debatirse entre la presión normativa que establece la L.O.G.S.E. para que el lenguaje y los contenidos educativos presenten una imagen no estereotipada de hombres y mujeres, y la inercia sociocultural, que más que una ideología es una *impregnación* del androcentrismo que domina el universo de nuestros «hábitos» y representaciones socioculturales (...) La redacción de los libros escolares acusa la tensión de tener que observar un propósito normativo que no está verdaderamente interiorizado. Más aún, que contradice el «hábito» androcéntrico, el único realmente asimilado (*La transmisión de modelos femenino y masculino en los libros de la enseñanza obligatoria*, 2000:188–189)

Los manuales de lengua francesa

En la estela de la crítica feminista y de los trabajos cuantitativos que nos preceden, nos propusimos realizar un estudio sobre los roles y estereotipos de género existentes en los libros de texto de francés, materia de la que somos docentes en la enseñanza media. El proyecto se gestó en el día a día de nuestro trabajo, en la impotencia y en la dificultad que un gran número de profesionales sentimos al intentar conciliar los principios coeducativos del sistema de enseñanza vigente con un material didáctico que no se ajusta a estos principios.

El área de lengua francesa no había sido analizada hasta el momento desde una perspectiva genérica, probablemente por el carácter fundamentalmente optativo del francés en el actual sistema educativo. Si bien es cierto que muchos de los análisis y de las propuestas sobre el sexismo pensadas y examinadas en las áreas de lenguas autonómicas y de lengua española son igualmente válidas en el contexto de las lenguas

² Fernando Cerezal recoge en su estudio las estadísticas que M. W. Apple elaboró en el contexto del alumnado norteamericano y que revelan que un 75% del tiempo de permanencia en el aula y un 90 % del tiempo de estudio fuera del aula, es ocupado por el libro de texto y su correspondiente material complementario (Cerezal 1999: 27).

extranjeras (Mañeru Méndez y Rubio Herráez 1992:54), no dejan estas de poseer una problemática propia. Coincidimos plenamente con Fernando Cerezal en la necesidad de análisis y revisión de una didáctica que, por su especificidad, se presta más que otras áreas a caer fácilmente en el estereotipo y en la falsa cotidianeidad:

una gran parte de los contenidos en los textos de enseñanza de lenguas modernas están orientados a que el alumnado adquiera únicamente la competencia lingüística y sea capaz de moverse como turista a través de la presentación de situaciones de la vida diaria (...) quedándose la información en muchas ocasiones en un nivel superficial, estereotipado y sin contenidos culturales. (...) De ahí que un buen número de libros de texto reflejan tópicos de las personas y los colectivos del país y de la lengua que únicamente sirven para seguir consolidando los viejos estereotipos. (Cerezal 1999:10–11).

Los análisis cuantitativos mostraron hasta el momento, y con independencia del corpus, del equipo de investigadores y del momento de realización del estudio, una impresionante convergencia, tanto en sus resultados parciales como en las conclusiones³. Partiendo de ellas, nuestra opción consistió en la realización de un estudio cualitativo, siguiendo en esto la necesidad de profundización subrayada por Amparo Blat:

la revisión de los textos no debe reducirse a la mera cuantificación del número de estereotipos, sino incluir también los aspectos ideológicos, lo que es más complejo y requiere la evaluación del significado de los mensajes ocultos. (Blat Gimeno 1994)

Tuvimos en cuenta en nuestro análisis tanto el lenguaje verbal como el iconográfico; la especificidad del área de lengua extranjera le otorga una gran importancia al mundo de la imagen, sobre todo, como es natural, en los primeros niveles de aprendizaje. Nos ocupamos, pues, tanto de las imágenes e ilustraciones presentes en los libros de texto como de los diálogos, textos, ejercicios y ejemplos de aplicación gramatical y de vocabulario, además de prestarle una atención especial al lenguaje mixto del cómic, útil didáctico muy frecuente en los diferentes métodos y, en general, muy valorado por el alumnado.

En nuestra idea de partida, situábamos nuestro trabajo bajo una óptica de reivindicación de la diversidad. En la realidad de la investigación nos dimos cuenta, con tristeza, que los libros de texto del siglo XXI no integraron aún con naturalidad los valores de la igualdad. Esto motivó un cambio de nuestro primer enfoque, fundamentalmente lingüístico–gramatical, hacia una tarea mucho más práctica de puesta de relieve del androcentrismo existente en el modelo pedagógico dominante en el área de la didáctica del francés como lengua extranjera.

Femenino irregular⁴

Nuestro estudio se centró en seis métodos de lengua francesa utilizados en la Educación Secundaria Obligatoria y en el Bachillerato. De ellos, seleccionamos diez libros de texto, correspondientes a diferentes niveles de aprendizaje, además de tener en cuenta las reediciones de tres textos, lo cual eleva a un total de trece los libros presentes en nuestro corpus de trabajo⁵. Prescindimos para nuestro análisis de todo aquello

³ “El cómputo total de resultados obtenidos al revisar los 36 libros de 14 editoriales distintas nos aporta un resultado semejante al que se obtiene al vaciar 1 ó 2 libros solamente” (Garreta y Careaga 1987: 167); cf. igualmente las conclusiones de Michel 1987, Subirats y Brullet 1988, López Valero 1992, González Cid, Rodríguez Vázquez, Alonso Noveda y Cao Alvarado 1998, Cerezal 1999, y en *La transmisión de modelos femenino y masculino en los libros de la enseñanza obligatoria* 2000.

⁴ Presentamos aquí las conclusiones principales de una investigación más amplia publicada en 2004 en lengua gallega: *Femenino irregular. Roles e estereotipos de xénero nos manuais de lingua francesa*.

⁵ Los libros de texto utilizados para la realización del estudio fueron los siguientes: *Action! XXI 1* (2000), Madrid: Santillana. Autoras: Inmaculada Saracibar Zaldívar, Dolorès–Danièle Pastor, Carmen Martín Nolla, Michèle Butzbach. *Copains 1* (2000), Oxford Educación. Autores: D. Bourdais, A. Casas Aragón, J. M^a Castellví Calvo, S. Finnie, A. L. Gordon, M^a Pilar Martínez Martínez, M. Molina Guerrero, F. Sánchez Extremera.

que puede ser considerado material complementario: cuaderno de ejercicios, material audio o video⁶, libro del profesor..., limitándonos exclusivamente al texto manejado por alumnas y alumnos. Las razones de esta selección son diversas. Por un lado, multiplicar el material objeto de estudio sólo conlleva, en este caso, disminuir el grado de profundidad del análisis, sin que esto suponga sin embargo variaciones significativas en los resultados del mismo, tal y como demuestran los estudios cuantitativos anteriormente citados. Por otro lado, es interesante acercarse sin pistas ni complementos a un manual diseñado para ser puesto tal cual en manos de quien aprende, con el doble propósito de facilitar el aprendizaje y la progresiva autonomía del mismo.

El femenino molesta. El femenino es irregular. Toda investigación verdadera, integral, tiene su prehistoria, su motivación profunda, a veces sólo atisbada por el investigador cuando llega a lo que ingenuamente cree ser el final del camino, y que pronto se revela como una múltiple y atrayente bifurcación. Este estudio nace de la desaparición de una fotografía de Simone de Beauvoir.

En la edición de 1996 del manual FR1 se muestra una foto de esta escritora y pensadora francesa, en un conjunto de imágenes, doce en total, que junto a los sustantivos que las definen – “un écrivain” en el caso de Simone de Beauvoir – quieren ilustrar las preguntas: “Qu’est-ce que c’est ?, Qui est-ce ?”. Estamos en la primera unidad, se trata de los primeros contactos del aprendiente con la lengua francesa. Recordemos que la palabra “écrivain” carece de femenino en la norma oficial de la Academia Francesa, que no acepta las diferentes opciones propuestas desde la sociolingüística y la crítica feminista, como “écrivaine” o “femme écrivain”⁷. Existe pues un “ruido” entre el género de la fotografía y el género de la palabra: “Simone de Beauvoir est un écrivain”. En la edición de 2000 del mismo manual, la escritora es sustituida por la fotografía de un cuaderno: “un cahier”, siendo esta la única modificación real del ejercicio (FR1 2000:7).

Que la mujer ocultada sea precisamente la autora de *Le Deuxième sexe* no pudo menos que perturbarnos hondamente. La terrible postura de hacer desaparecer lo que nos molesta, sin preguntarnos por qué nos molesta, lleva directamente a enseñar lo que *desaprende*, no lo que nos cuestiona, además de minusvalorar la capacidad de aceptación de lo diverso y de lo real de las chicas y chicos que aprenden hoy en nuestras aulas coeducativas.

Copains 2 (2000), Oxford Educación. Autores: D. Bourdais, S. Finnie, A. L. Gordon. Asesores pedagógicos: A. Casas Aragón, J. M^a Castellví Calvo, M. Molina Guerrero, F. Sánchez Extremera.

Copains 3 (2001), Oxford Educación. Autores: D. Bourdais, S. Finnie, A. L. Gordon.

Forum 1 (2002), Paris: Hachette / Bruño. Autores: Christian Baylon, Àngels Campà, Claude Mestreit, Julio Murillo, Manuel Tost. (Continúa)

Francés 1 (1996, 2000), Madrid: Anaya. Autores: Soledad G. Mouton, Jean-Pierre Tilly (con la colaboración de Jacques Tilly).

Francés 2 (1997, 2000), Madrid: Anaya. Autores: Soledad G. Mouton, Jean-Pierre Tilly (con la colaboración de Jacques Tilly).

Panorama Plus 1 (1996, 2000), Paris: Clé International / Santillana. Autores: Jacky Girardet, Jean-Marie Cridlig.

Rythmes Jeunes Plus 1 (2002), Paris / Madrid: Hachette / SM. Autores: G. Capelle, M. Cavalli, N. Gidon.

Rythmes Jeunes Plus 3 (2002), Paris / Madrid: Hachette / SM. Autores: G. Capelle, M. Cavalli, N. Gidon.

Para referirnos a los diferentes manuales, emplearemos las siguientes abreviaturas: **A1** (*Action ! XXI 1*), **C1** (*Copains 1*), **C2** (*Copains 2*), **C3** (*Copains 3*), **F1** (*Forum 1*), **FR1** (*Francés 1*), **FR2** (*Francés 2*), **P1** (*Panorama Plus 1*), **R1** (*Rythmes Jeunes Plus 1*), **R3** (*Rythmes Jeunes Plus 3*), seguidas de la fecha de edición correspondiente.

⁶ Cuando en el libro de texto se incluyen propuestas de trabajo o ejercicios que deben ser completados con ayuda del material de apoyo, sólo tuvimos en cuenta el reflejo de estas propuestas en el manual.

⁷ Cf. Houdebine (1987), Rigollet (1996), Walter (2001: 308–309), Yaguello (1992).

Mujer oculta. Palabra silenciada

La primera evidencia sobre la imagen de la mujer en los manuales que tuvimos ocasión de examinar es la de su ausencia. La mujer ausente constituye el primer gran estereotipo de género. Ya sea en los diferentes lenguajes empleados – verbal, iconográfico... – como en los diversos temas tratados, los libros de texto de francés reflejan un mundo irreal, en el que las mujeres existen menos que los hombres y, cuando lo hacen, es siempre acompañándolos, no como personajes independientes, no como protagonistas.

Minoritaria y poco representada en la toma de palabra, la mujer es sin embargo un habitual tema de conversación y un frecuente objeto de representación; destaca, por sus numerosas alusiones en el conjunto del corpus, el conocido estereotipo de la mujer débil y enfermiza. Cuando el número de personajes masculinos y femeninos se construye en torno al principio de paridad⁸, esta desigualdad se hace si cabe aún más patente, pues la superficialidad de la adhesión teórica en ningún caso se corresponde en la práctica con el peso específico de los personajes en los diferentes diálogos: las apariciones, la iniciativa en la toma de palabra, el número de intervenciones y su importancia, son siempre notoriamente superiores en el caso de los personajes masculinos. Es habitual que los personajes femeninos de los diálogos carezcan de nombre propio y sean designados por la función social y familiar que desempeñan: la madre de Pierre, la tía, la vecina... En los ejercicios de aplicación gramatical, en los repasos y en los cómics incluidos en los diferentes métodos nos encontramos con una situación similar.

En cuanto a las ilustraciones, la mujer también es la gran ausente, si bien es cierto que, adecuándose perfectamente al estereotipo, lo femenino está más presente en la imagen que en la toma de palabra. Una cala representativa sería la realizada en el método FR1. En el conjunto de todas sus ilustraciones, en la edición de 2000, sólo existen tres casos en los que se nos muestre una mujer o un grupo de mujeres solas; es interesante detenerse en ellos. La primera imagen es una fotografía del frontón de la Assemblée Nationale francesa, en el que se ven tres figuras femeninas alegóricas en altorrelieve, sosteniendo los valores republicanos “Liberté, Égalité, Fraternité”. Tenemos pues el conocido estereotipo de la mujer como mito o alegoría de la patria. La segunda imagen es el dibujo de una niña pelirroja y, la tercera, la fotografía de una mujer de espaldas, que pasa delante de una farmacia, verdadero objetivo de la ilustración, pues el tema tratado es “el lugar” (FR1 2000:10,18,24). Exceptuando estos tres casos, el resto de las ilustraciones de FR1 está constituido por imágenes que representan personajes masculinos, solos o en grupo⁹, y por grupos mixtos, en los que el número de mujeres es siempre inferior o igual al de los hombres, con una única excepción, que llama la atención por inusual: el diseño de la página setenta y cuatro, que tanto en la ilustración como en el diálogo, prima la presencia femenina.

Pero esta ocultación de lo femenino es aún más alarmante si nos adentramos en los temas concretos abordados en las diferentes unidades. Así, por ejemplo, en las diferentes introducciones al mundo deportivo, donde el deporte masculino se presenta habitualmente como profesional y el femenino como amateur, o en la esfera pública, en la cual la infrarrepresentación de la mujer es tal que la incluimos en este apartado de la mujer ausente. Pero detengámonos en profundidad en un tema concreto, la presentación del cuerpo humano.

Es un hecho indiscutible que la representación y el vocabulario del cuerpo humano constituyen un tema tabú en los manuales de francés lengua extranjera. De manera anti-natural, su explicación se pospone muy a

⁸ De todos los manuales analizados sólo dos (A y C) incluyen explícitamente la igualdad genérica en sus respectivas programaciones.

⁹ Además de niños, chicos, hombres adultos o ancianos, también incluimos los animales o los personajes de ficción representados como pertenecientes al género masculino.

menudo a temas como la familia, la casa o la escuela; su tardía introducción en la estructuración de los contenidos hace que, en ocasiones, el cuerpo humano no se estudie hasta el segundo o tercer nivel del método¹⁰ ¿Cómo aprehender el mundo que nos rodea si antes no conocemos nuestro propio cuerpo? Pero estas consideraciones generales sólo son aplicables en el caso de los hombres, puesto que la mujer no tiene cuerpo en los libros de texto de lengua francesa.

Excepto en un caso ambiguo que enseguida comentamos, la totalidad de las ilustraciones propuestas en los manuales analizados para introducir el vocabulario del cuerpo humano pertenecen al cuerpo masculino. Se llega incluso al curioso extremo de preferir mostrar el cuerpo del monstruo de Frankenstein al de una chica, como ocurre en C2 (2000:26). En este mismo manual, la mujer aparecerá como referencia en los repastos del vocabulario corporal (C2 2000:49, 89), pero siempre asociada a diálogos o imágenes referentes a síntomas de enfermedades; tenemos pues un claro refuerzo de estereotipo. Por supuesto, como es habitual, los ejercicios de aplicación serán mayoritariamente declinados en masculino.

A1 (2000:27) es el único manual en el que se muestra un cuerpo de mujer, pero no de manera simple y directa. En la composición de la página, la parte izquierda está ocupada por una lista de las partes del cuerpo, presentada en forma de canción; en la parte derecha, dissociada y separada de la canción por la introducción del color, aparece una imagen totalmente distorsionada de un cuerpo de mujer, acompañada, eso sí, por la cabeza de un hombre. La opción de la ambigüedad y de la escisión es representativa de la manera en la que algunos métodos entienden la introducción de los valores genéricos de igualdad y de rechazo del sexismo: diluir o hacer desaparecer “el problema” en vez de enfrentarse a él.

El vocabulario y la representación del rostro humano aparece normalmente asociado al cuerpo. Aunque los ejemplos sigan siendo en este caso mayoritariamente masculinos, el rostro de la mujer aparece en dos de los métodos consultados: en R3 (2002:43) el dibujo de un rostro femenino sirve de imagen a la ilustración de este vocabulario, y en P1 (2000:66), tres fotografías de actrices y modelos francesas¹¹ sirven de ejemplos del vocabulario del rostro, presentado con el dibujo de un rostro masculino. Más allá de la desaparición del tabú con respecto al rostro de la mujer en la cultura occidental, el hecho de que las fotografías sean de tres mujeres consideradas prototipos de la belleza francesa no puede menos que llamar nuestra atención. Si a esto unimos los repastos de este tema que curiosamente proponen – tanto en un método como en el otro – dos retratos de mujeres realizados por Picasso¹², no podemos menos que reconocer el evidente estereotipo de la mujer objeto y motivo de representación.

Figurantes y secundarias

Una vez evidenciada la secundariedad asignada a lo femenino en los manuales, es interesante analizar las características de esa infrarrepresentación. La primera evidencia es la pobreza en la variedad de imágenes proyectadas: en los libros de francés las mujeres son fundamentalmente amas de casa, cantantes y secretarías.

La mujer–madre, en su rol de ama de casa tradicional es, sin duda, el principal modelo femenino presente en los libros de texto. Esta afirmación debe ponerse en relación con la profunda estereotipación que caracteriza la representación del modelo familiar: múltiples variaciones de un único prototipo tradicional que silencia la diversidad social¹³; la única familia que muestra un modelo diferente de convivencia es por causa

¹⁰ Por ejemplo C2 y R3.

¹¹ Que encarnaron el rostro de la Marianne republicana en diferentes décadas del siglo XX.

¹² Nusch Eluard en P1 2000: 67 y Dora Maar en R3 2002: 49.

¹³ Cf. Garreta y Careaga 1987: 67.

de una tragedia – la muerte de la madre – no por la preocupación de mostrar ejemplos alternativos (C1 2000: 55).

El estereotipo de madre–ama de casa es complementario del de madre–mujer inactiva, como podemos comprobar en la unidad tres de R1 (2002:39–50), que se ocupa de presentar “La vie en famille”. Especialmente significativas son las descripciones de tres familias que ilustran el ejercicio propuesto en la doble página 48–49: de los tres padres representados, uno trabaja con su ordenador, otro come en la cocina y el tercero se relaja con una copa delante del televisor, los niños juegan (con un perro y con un balón) o estudian (con un ordenador, con los libros); de las tres madres, una cocina, y las otras dos hablan, una con un vecino mientras fuma en el balcón y la otra por teléfono¹⁴. La única función que puede ejercer la madre una vez finalizado su trabajo doméstico es la social. Por otra parte, las alusiones al trabajo de ama de casa de la madre indican que no es considerado un verdadero trabajo; tomemos como ejemplo una de las muchas reflexiones en este sentido, una frase extraída de un ejercicio de aplicación gramatical: “*Karim: Mon père travaille, mais ma mère ne [travaille] pas.*” (R1 2002:45).

El universo del trabajo fuera del hogar es fundamentalmente masculino. La mujer no sólo aparece infrarrepresentada sino que el abanico de posibilidades laborales y profesionales que se le asignan es mucho menor que el conjunto de profesiones atribuidas a los hombres. Como ejemplo suficientemente ilustrativo tenemos el manual F1, en el que encontramos un ejercicio de comprensión donde seis personajes representan seis profesiones distintas; cinco de las ilustraciones corresponden a hombres: un médico, un cantante, un informático, un músico, un fotógrafo. La sexta corresponde a una mujer enfermera (F1 2002:32).

La segunda constatación sobre esta infrarrepresentación laboral femenina es que se corresponde totalmente con la tipología y la caracterización del empleo tradicionalmente asignado a la mujer en función de su género, y que tiene como figuras emblemáticas las de la cantante y la secretaria. La primera de estas características es que el trabajo de la mujer es subalterno; abundan, en todos los métodos, ejemplos ilustrativos de un sólido estereotipo: la mujer es secretaria, el hombre director¹⁵. El estereotipo está tan interiorizado, que la mujer secretaria aparece incluso en ejercicios donde no se trata el tema específico de las profesiones, como ejemplo “neutro”: “*D’autres personnages (par exemple: un ami, une secrétaire...)*” (A1 2000:57)¹⁶.

El trabajo femenino también se caracteriza por la falta de creatividad: la mujer ejecuta, no crea, es artesana, no artista. En A1 tenemos un raro ejemplo en el que, en la presentación de una familia, la profesión de la madre –intérprete de lenguas– es más especializada que la del padre –peluquero–; esta descompensación es rápidamente corregida por la creatividad paterna: “*Mon père: il est coiffeur. C’est un artiste.*” (A1 2000:24). Todo funciona como si un tabú social impida hacer figurar en los libros de texto una pareja en la que la superioridad intelectual o profesional recaiga del lado de la mujer.

¹⁴ La imagen estereotipada de la “mujer al teléfono” es omnipresente en los diferentes métodos analizados, así entre otros: F1 2002: 33, 47, 50, 54, FR1 1996: 95, R1 2002: 8, 49, A1 2000: 21, 26, 32, 42, C3 2001: 39, 43, 49, 69 [en C3 figura la única imagen de un chico al teléfono presente en el corpus: 2001: 25, repetida en 95].

¹⁵ Así, entre otros muchos ejemplos: Es secretaria Margot, protagonista de la primera unidad de P1 (2000: 11). También encontramos el estereotipo en los ejercicios de aplicación, donde las profesiones atribuidas a los padres serán sin excepción más cualificadas que las de las madres: “*Mon père (être) professeur d’histoire et ma mère (être) secrétaire*” (R1 2002: 75). “*Paul: – père professeur, – mère ne travaille pas. Sébastien: – père journaliste, – mère secrétaire*” (R1 2002: 75). Otros ejemplos representativos están en el análisis de los personajes secundarios, profundamente estereotipados, así tenemos, por ejemplo, “la portera” y “el detective” (A1 2000: 51).

¹⁶ Recordemos que A1 contempla explícitamente la igualdad de mujeres y hombres en el mundo laboral en su índice de contenidos (A1 2000: 4).

La ambigüedad y la indefinición también son inherentes al trabajo femenino. Así, por ejemplo en F1, se nos presenta el perfil profesional de seis amigos; los hombres son “monitor de esquí, periodista y publicista”. De las tres mujeres se dice literal y respectivamente lo siguiente: “trabaja en una compañía de seguros, estudiante universitaria en prácticas, ocupa un puesto importante en su empresa” (F1 2002:76)¹⁷. La definición más ambigua corresponde a la profesional mejor situada.

Hagamos una cala concreta en la presentación de los oficios y profesiones del manual C3 (2000:26–27). Una ojeada rápida nos podría inducir a creer en una exposición igualitaria, tal y como correspondería a los objetivos transversales del método pero, enseguida, un análisis un poco más detenido nos muestra lo contrario. En la página veintiséis se propone una lista de profesiones, en masculino y en femenino –en caso de que este último exista para la Academia–. La presencia del femenino de las profesiones no es algo habitual en los manuales, se trata por tanto de una propuesta positiva e innovadora. Esta lista aparece ilustrada por una serie de personajes, ocho mujeres y nueve hombres¹⁸; es en esta representación donde el equilibrio establecido se rompe. El abanico profesional femenino es muy tradicional, y en él se imponen los oficios de género (atención a los demás, enseñanza, profesionalización del trabajo doméstico, cuidado de la apariencia externa) junto a los oficios subalternos o subordinados a las profesiones masculinas que aparecen en la misma lista (hombre médico / mujer enfermera). De entre todas estas profesiones destaca una, por su inclusión en un recuadro que la realza; podría leerse como un ejemplo de discriminación positiva, puesto que se trata de un personaje mujer, pero no es sino un refuerzo de estereotipo, puesto que la profesión elegida es la de cantante.

En la página veintisiete del mismo manual, refuerzo y ampliación del tema profesional, ya la mujer desaparece por completo, mostrando dos ejemplos complementarios y estrictamente masculinos: El veterinario, que ilustra la vía de la investigación y de la profesionalización universitaria, y el bombero, héroe de los chicos, tal y como se explicita en su presentación: “le métier de pompier est la profession qui fait rêver le plus les garçons.” (C3 2001:27). Un poco más adelante, un texto y unas preguntas plantean el tema de la orientación laboral de los alumnos, en base a sus gustos o preferencias; de esta reflexión sobre el futuro profesional desaparece por completo el género femenino¹⁹.

El mundo de la empresa privada interesa especialmente a los manuales orientados al bachillerato; F1 y P1 dedicarán respectivamente un módulo y una unidad a la presentación de este tema. En ambos casos, la mujer está infrarrepresentada y ocupa los puestos de menor categoría en los organigramas; es decir, invisibilidad y mantenimiento de los roles tradicionales. El poco peso de la presencia femenina en el mundo de la empresa diseñado en P1 resulta tan escandalosamente evidente que, en su reedición de 2000, se introdujeron unos pequeños cambios “compensatorios”. No se trata de una verdadera reforma, y puede servirnos de ejemplo de la superficialidad con la que, en demasiadas ocasiones, se aborda la obligada adaptación a la norma vigente en cuestión de igualdad genérica. Así, en la unidad cuatro de P1, se presenta la visita a la empresa Performance 2000 de dos ejecutivos de la empresa Alma, Guy Levaud y su colaboradora Florence Marzac. Frente a las siete réplicas de Levaud, tenemos una única intervención de Marzac, que además no tendrá como

¹⁷ Los ejemplos en este sentido son, por supuesto, muy abundantes: “Mon père, il est directeur de *Packintosh*. Ma mère travaille à Interpol.” (A1 2000: 23).

¹⁸ En todos los contextos analizados la presencia masculina es, amplia o levemente, superior. Nunca tenemos el ejemplo contrario.

¹⁹ “En la profesión es donde aparece de forma más explícita el modelo femenino más discriminado. (...) El campo profesional, que en una sociedad meritocrática está completamente relacionado con el paso por la escuela, es un espacio donde la competencia no tendría por qué estar marcada por el sexo. Colocar a la mujer en posición de auxiliar y ofrecerle un menor abanico de posibilidades es introducir un sesgo discriminatorio para las niñas y dificultar la realidad de la igualdad de oportunidades en la escuela.” (Garreta y Careaga 1987: 178).

tema la cuestión profesional, sino la reclamación de una maleta extraviada en el aeropuerto²⁰. A pesar de su calidad de “responsable” de Alma, Florence Marzac ni interviene en el diálogo ni aparece en las ilustraciones que dan cuenta de la reunión de negocios entre las dos empresas en la edición de 1996, reunión exclusivamente masculina. En la edición de 2000 se introduce una modificación en las ilustraciones; la ejecutiva sí aparece en las dos imágenes de la reunión, pero la reforma no se hace extensiva al diálogo. Florence Marzac será pues una presencia muda, será imagen de fondo y palabra silenciada; una vez más, la modificación trivial no hace sino reforzar el estereotipo²¹.

Y es que, como siempre, la adecuación al estereotipo resulta mucho más perjudicial cuando adopta la apariencia – no los principios – de una representación intergenérica igualitaria. Cojamos el ejemplo de Julie, protagonista del dossier uno de A1 (2000:9–20). Este protagonismo femenino es muy importante, puesto que en la concepción del método, esta unidad sirve para aprender a describirse y a hablar de si mismo, para presentar el mundo en el que evolucionan las chicas y los chicos (la escuela, los amigos, los gustos...); es por lo tanto un signo de abertura y de innovación que esta introducción se haga a través del personaje de una chica²². Además, Julie aparece descrita como graciosa y desinhibida, activa, inteligente, feliz, moderna y original, pelirroja, con amigos y aventurera, es decir, un contra-modelo que rompe con las habituales características del estereotipo femenino tradicional. Hasta aquí la vida cotidiana de Julie... pero ¿cuál es su sueño? Pues tal y como se nos revela en la página dieciseis, su sueño no es otro que convertirse en una cantante, rubia y guapa. Todos los ideales, todas las ilusiones que una chica podría imaginar para su futuro en el siglo XXI, desaparecen como por encanto en los libros que sus mayores le proponen: la chica diferente sólo sueña con volverse estereotipo.

Otra cala similar podemos encontrarla en P1, en este caso con respecto al estereotipo de la modelo, variación del modelo de objetualización de la cantante. La unidad cinco (P1 2000:117–144) nos propone una historia centrada en el mundo de la moda, en torno a dos personajes, Cédric y Sylviane, amigos desde la universidad, donde él estudió diseño y ella literatura. Los años pasan, los dos se convierten en profesionales pero, a pesar de poseer su propio perfil universitario, Sylviane sólo aspirará – en los diálogos de la unidad – a ocuparse de la carrera de Cédric; este le propone ser maniquí en el pase de modelos diseñados por él. La única duda de la protagonista frente a tal proposición no radica en su inexperiencia como modelo, sino en la inseguridad sobre su propia belleza. Una vez más el hombre será el creativo, una vez más la mujer abandonará su camino personal y sólo aspirará a adecuarse al estereotipo. Pero cómo evitarlo, cuando desde los libros de texto se nos envían continuamente refuerzos de los roles genéricos. Acabamos con un ejemplo extraído de F1, donde se nos presentan tres textos de una hipotética sección “Matrimonios y encuentros”, extraída de los anuncios por palabras, donde buscan relaciones un fotógrafo “maduro y simpático”, un funcionario “tranquilo, tierno y serio”, y una modelo “joven, hermosa y buena cocinera” (F1 2002:99). Por fin conseguimos el estereotipo perfecto.

²⁰ En realidad, la directiva no se liberó todavía del rol de la secretaria, única mujer realmente admitida en el mundo empresarial mostrado a los estudiantes.

²¹ “El intento de los editores por eliminar los rasgos discriminantes en los libros de texto se ha centrado más en el tratamiento de la imagen que en la revisión y selección de los textos. La modificación del discurso es mucho más compleja, puesto que el lenguaje traduce directamente la valoración simbólica inconsciente de lo masculino y lo femenino” (Garreta y Careaga 1987: 171). “Llama la atención que las mujeres aparezcan en mayor medida que los varones sin actividad, (...) Están en el contexto, pero de nuevo postergadas” (*La transmisión de modelos femenino y masculino en los libros de la enseñanza obligatoria* 2000: 102).

²² Por otra parte, el único caso de protagonismo femenino exclusivo en todo el corpus analizado.

Por un femenino plural

En los manuales de francés, la mujer es tímida e introvertida, melancólica y afectiva; sus temas de interés son la ropa, el aspecto físico y las relaciones personales. Unidos al estereotipo de la pasividad, también aparecen con frecuencia su indefensión, su miedo y su impotencia, así como el recurrente tópico de la ausencia de iniciativa, especialmente en el establecimiento de las relaciones sociales pues, como acabamos de ver, la mujer apenas si existe en las profesionales. Como consecuencia de la concepción dualista de los prototipos genéricos, construidos en base a los roles primeros de actividad masculina y pasividad femenina, encontramos una profunda carga verbal en las descripciones o definiciones de los personajes hombres y una no menos profunda carga adjetival en las de las mujeres. Este super-estereotipo resume los rasgos más recurrentes que los libros de nuestro corpus proponen en la caracterización de sus personajes femeninos.

Podríamos multiplicar los ejemplos presentes en otros métodos, profundizar en otros comportamientos estereotipados o en imágenes preocupantes, como la abrumadora “mujer al teléfono”, contraponer el tratamiento de la esfera privada femenina y de la pública masculina, detenernos en los elementos subrayados o silenciados en las descripciones, y en el orden de los elementos de esas descripciones; nuestras conclusiones no cambiarían. La didáctica de la lengua francesa necesita una profunda y urgente renovación estructural e ideológica, verdaderamente coeducativa. Las propuestas teóricas y prácticas de la lucha contra la inercia androcéntrica fueron ya pensadas y diseñadas por investigadores interdisciplinarios, sólo nos falta la profunda y verdadera necesidad de introducirlas en nuestra área, tanto en los libros de texto como en nuestra práctica educativa. Por una lengua libre en una enseñanza en libertad.

*Quand j'emploie le mot femme ou féminin
je ne me réfère évidemment à aucun archétype,
à aucune immuable essence*
Simone de Beauvoir

Referencias bibliográficas

- Blat Gimeno, Amparo (1994), “Informe sobre la igualdad de oportunidades educativas entre los sexos”, *Revista Iberoamericana de Educación*, nº 6: “Género y educación”, septiembre–diciembre. <http://www.campus-oei.org>
- CEREZAL, Fernando (1999), *La transmisión de valores genéricos discriminatorios en libros de texto en inglés*, Universidad de Alcalá.
- GARRETA, Nuria, y CAREAGA, Pilar (1987), *Modelos masculino y femenino en los textos de E.G.B.*, Serie Estudios, nº 14, Madrid: Instituto de la Mujer (Ministerio de Cultura).
- GONZÁLEZ CID, Ánxela, RODRÍGUEZ VÁZQUEZ, Nieves, ALONSO NOVEDA, X. Manuel, y CAO ALVARADO, Marina (1998), “O sexismo na escola”, *Novos direitos: Igualdade, Diversidade e Disidencía*, Coord. Cristina Caruncho e Purificación Mayobre, Santiago: Tórculo Artes Gráficas, pp. 71–84.
- HOUDEBINE, Anne-Marie (1987), “Le français au féminin”, *La Linguistique*, 23, 1987 / I, Paris: P.U.F., pp. 13–34. Instituto de la Mujer (Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales). *La transmisión de modelos femenino y masculino en los libros de la enseñanza obligatoria* (2000), Serie Estudios, nº 64, Madrid.
- LÓPEZ VALERO, Amando (1992), *Lenguaje y discriminación sexista en los libros escolares*, Murcia: C.O.E.N.S. (Colectivo Escuela no Sexista de Murcia) / Departamento de Didáctica de la Lengua y la Literatura (Universidad de Murcia).
- LOPO, María (2004), *Femenino irregular. Roles e estereotipos de xénero nos manuais de lingua francesa*, Santiago de Compostela: Tórculo Edicións.
- MAÑERU MÉNDEZ, Ana, y RUBIO HERRÁEZ, Esther (1992), *Transversales. Educación para la igualdad de oportunidades de ambos sexos*, Coord. Elisa Núñez Mateos, Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia.
- MICHEL, Andrée (1987), *Fuera moldes. Hacia una superación del sexismo en los libros infantiles y escolares (Non aux stéréotypes ! Vaincre le sexisme dans les livres pour enfants et les manuels scolaires)*, Barcelona: laSal, edicións de les dones / Unesco.
- MORENO, Montserrat (1986), *Cómo se enseña a ser niña: el sexismo en la escuela*, Barcelona: Icaria ocho de marzo.

- RIGOLLET, Catherine (1996), *Les femmes dans le monde*, Coll. qui, quand, quoi ?, Paris: Hachette.
- SUBIRATS, Marina, y BRULLET, Cristina (1988), *Rosa y azul. La transmisión de los géneros en la escuela mixta*, Serie Estudios, n° 19, Madrid: Instituto de la Mujer (Ministerio de Cultura).
- SUBIRATS MARTORI, Marina (1994), “Conquistar la igualdad: la coeducación hoy”, *Revista Iberoamericana de Educación*, n° 6: “Género y educación”, septiembre–diciembre. <http://www.campus-oei.org>
- Walter, Henriette (2001), *Le Français dans tous les sens*, Paris: Le Livre de Poche (1^è éd. 1988).
- Yaguello, Marina (1992), *Les mots et les femmes. Essai d’approche socio–linguistique de la condition féminine*, Paris: Payot (1^è éd. 1978).

María Lopo

Doctora en Literatura Francesa por la Universidad de Rennes 2 – Haute Bretagne, ejerció la docencia en esta misma universidad y en la de Santiago de Compostela. Actualmente es profesora de lengua francesa en el I.E.S. Xograr Afonso Gómez (Sarria, Lugo). Autora de diversos estudios, ediciones y traducciones, publicó, entre otros, los libros *Guillevic et sa Bretagne* (P.U.R., 2004) y *La Galice* (Ouest–France, 2002). Pertenece al comité de redacción de la revista *Unión libre. Cadernos de vida e culturas*.

Correo electrónico: mlopo@lugo.usc.es

The expression of deonticity in written and oral samples from the BNC (*British National Corpus*) and CREA (*Corpus de Referencia del Español Actual*): a contrastive view and implications for context-based teaching

Silvia Molina Plaza

Universidad de Castilla-La Mancha

Abstract

Corpus evidence has proven that expressions of modality are pervasive in present day English. After a brief theoretical introduction about modality in both languages and comparing how the latter is expressed in English and Spanish, we shall focus on examples of deontic modality from a semantic and pragmatic point of view. All the examples come from the BNC (*British National Corpus*) and CREA (*Corpus de Referencia del Español Actual*) and involve language and potential action. When speakers/ writers order, promise or place an obligation on someone, they usually exploit linguistic forms such as directives, verbs of volition -including promises and threats- such as *wish*, *punish*, and modal verbs. These meanings are usually expressed with the same structures in Spanish but there are some differences. Attention will be paid to the following two issues, namely (a) Which modals are rising in both languages?. (b) Is written language being affected by colloquialization in the use of the modals?¹. The paper ends up advocating a context-based teaching of English deontic modals for Spanish students with practical suggestions for teachers.

Keywords: deontic modality, semantic, pragmatic, Spanish, English, CREA, British National Corpus.

1. Introduction

Different theoretical models have been adopted in studies of **modality** in present day English (Coates 1983; Haegeman 1983; Perkins 1983; Sweetser 1982). Linguistic features which express modality occur at different levels of language: individual lexical items, illocutionary forces and propositions. Examples abound that show how such meanings are encoded in lexis, in the verbal group, in modal verbs and in logical and pragmatic connectors in English and Spanish. A major problem among most linguists has been that of reconciling several dimensions; namely, 1) a semantic classification of the modal auxiliaries under such notions as necessity, permission, various degrees of possibility, etc. 2) the fact that even with such a classification indeterminacy arises (Palmer 1990:197-200)²; 3) the relationship of the modal auxiliaries proper to other 'quasi-modals' such as *have to*, *be able to* and also to other carriers of modal expressions such as adverbs (*undoubtedly*) and adjectives; 4) the pragmatic features of modal verbs, whose conditions on selection are imposed by contextualization (Lakoff 1972:233-234) i.e permission; 5) a realistic account of

¹ This paper reports on on-going research as part of a major project on modality and evidentiality (BFF 2000-0699-C02-02).

² Coates (1983:17) gives an example of this indeterminacy with 'ought to' in the following exchange:

A. Newcastle Brown is a jolly good beer.

B. Is it?

A. Well it ought to be at that price

Ought here either indicates obligation or the speaker's logical assumption.

the distribution of modal auxiliaries according to stylistic parameters: to express irony, tact, condescension (Leech 1971:67).

The term *modality* will mean in this paper the ways in which ‘language is used to encode meanings such as degrees of certainty and commitment, or alternatively vagueness and lack of commitment, personal beliefs versus generally accepted or taken for granted knowledge. Such language functions to express group membership, as speakers adopt positions, express agreement and disagreement with others, make personal and social allegiances and contracts’ (Stubbs 1996:202).

My aim will be to study examples of deontic modality from written and corpora evidence in English and Spanish in order to check which modals are more frequent and how they function in their context from a semantic and pragmatic point of view. Comparing how deontic modality is expressed in real examples will allow us a better grasp of the similarities and differences and devise materials which are based on this better insight using real examples. English and Spanish manifest similarities in the use of modals at a more abstract level of description (e.g. functional paradigms), while at a lower, more concrete level of description (e.g. lexico-grammatical), they may use diverse structural devices to achieve the same function, for example, modalized statements. Deontic modality will refer to ‘the necessity or possibility of certain acts carried out by morally responsible agents’ (Lyons 1977:823). Some authors (Coates 1983:20-21) prefer to use the term ‘Root’ to refer to non-epistemic modal but it is a more general category. My comments apply to the ‘common’ core of English and Spanish and no reference is made to particular dialects.

I start by offering a general outlook of current studies about modality, focusing later on deontic modality. The linguistic tradition has often identified modality with the meaning of syntactically or morphologically defined ‘modal’ expressions (e.g. modal auxiliaries). Modality in this sense refers to the meaning of the modals (cfr. Palmer 1990). Modality in English and Spanish sentences is usually divided in two general types: epistemic and deontic. The term *epistemic* is related to the Greek word *epistemology* and *deontic* derives from *deontology*, which refers to ‘the science of duty’. Both types of modality go beyond the simple proposition. Deontic modality, for example, involves language and potential action; when speakers order, promise or place an obligation on someone, they usually exploit linguistic forms such as directives, verbs of volition -including promises and threats- such as *wish*, *punish*, and modal verbs. It should be noted that unlike epistemic modality, it refers to acts not propositions.

These meanings are usually expressed with the periphrastic future ‘*ir+a*’ (be going to) or the simple future in Spanish. See Table 1 for examples.

<p>strong volition John <i>will</i> play with his computer[even though his mother has punished him] / John <i>va a</i> jugar con el ordenador [aunque su madre le ha castigado].</p> <p>willingness and unwillingness He <i>won't</i> help me cook the meal./ No me <i>va a</i> ayudar a cocinar. <i>I'll</i> help you with your homework./ Te <i>voy a</i> ayudar con los deberes</p> <p>promises <i>I'll</i> fix your car tomorrow/ Le arreglaré el coche mañana . Mother <i>will</i> take me to the zoo the day after tomorrow/ mama me llevará al zoo.</p> <p>Threats <i>I'll</i> run if you come any closer / empezaré a correr si se acerca más.</p>
--

Table 1. Modal auxiliaries expressing volition in English and Spanish

Deontic modality can be subdivided into (i) directives (deontic possibility: *you may leave*; deontic necessity: *you must leave*), (ii) commissives (promises, undertakings: *you shall be rewarded*), (iii) imperatives. Another subdivision of deontic modality is: (i) possibility (permission) (*you may go out now*); (ii) necessity (obligation) (*you must study*). We shall pay attention to the latter in our study. Biber (1999: 485) points out two typical structural correlates of deontic modals: (i) the subject is human, (ii) the main verb is dynamic (describing an activity that can be controlled), as in example 1:

(1) *In seeking to grasp this dynamic, and portray it, he had become enthused with the duende, the spirit unleashed by the flamenco music and dance, which he believed to be the dynamic of true art and artistic*

expression: ‘Repel the angel, kick out the muse’, he was wont to exclaim; arguing that artists **must** work ‘from the gut’ (AOP, 642).

In addition to epistemic and deontic modality, a number of further modal notions may be defined³. However, most scholars agree with the basic distinction EPISTEMIC/ NON-EPISTEMIC. The difference between the epistemic and non-epistemic use of the modals is summarized by Kratzer (1981:52) as follows: ‘if we use an epistemic modal, we are interested in what may or must be the case in our world, *given everything we know already* and if we use a circumstantial modal, we are interested in what can or must happen, given circumstances of a certain kind.’

Related to these epistemic and non-epistemic modal auxiliaries, English has also admitted into the language a class of ‘semi-auxiliaries’, constructions that behave very much like modals semantically but are problematic for linguists as they behave inconsistently (See Table 2). Thus, *dare*, *need*, *ought to*, and *used to* share most of the characteristics of modal verbs but are marginal for various reasons. Unlike the central modals, *ought* and *used* are followed by *to* and despite prescriptive objections often combine with *do* in negative and interrogative constructions, like a full verb: especially in England, *They don’t ought to behave like that* alongside the more traditionally acceptable *They oughtn’t to behave like that*. *Used to* also differs semantically from central modals, since it conveys aspect (habitual situation) and not modality. In negative and interrogative contexts, *dare* and *need* may be either modals (*I daren’t say a word*; *Need I say more.?*) or full verbs with preceding *do* and following *to*-infinitive (*I don’t dare to say a word* or the blend without the *to*: *Do I need to say more.?*).

DEONTIC MODALS

You **should** help your wife/ **Debes** ayudar a tu esposa.

You **might** call Peter tomorrow / Podrías llamar a Peter mañana.

The solicitor **shall** sign the contract / El abogado firmará el contrato.

Need you be here?/ ¿Es **necesario/ preciso** que estés aquí?

She **dare** not tell them/ No se **atreve** a decírselo.

You **can** leave now/ **puedes** marcharte ya.

Could I now leave please?/ ¿podría irme?

You **may** not smoke in here/ no se **puede** fumar aquí.

You **must** be patient with children/ **tienes que/ debes** ser paciente con los niños.

DEONTIC SEMI-AUXILIARIES

I **am going to** give you permission/ **voy a** darte permiso.

Mary **has to** study for the exam/ María **tiene que** estudiar para el examen.

You **ought to** be there on time / **Tienes que** ser puntual.

You **’ve got to** go shopping/ **tienes que** ir de compras.

You **had better** park your car / **deberías** aparcar el coche.

You’d **best** go away now/ **lo mejor sería que** te fueras/ marcharas ahora.

She **was supposed to** teach me/ **Se supone que** me iba a enseñar.

Table 2. Summary of deontic modal and semi-modal auxiliaries in English and the correspondences in Spanish

If we compare, for instance, *Have to/ must*, we notice that the former requires *do* support, it has an –s ending for the third person singular, can be used for verbal ellipsis and is clearly a catenative, according to Huddleston (1984:165). Celce-Murcia & Larsen-Freeman (1983:83) point out in this respect that periphrastic modals behave more like main verbs from a syntactic point of view. Their Spanish counterparts are *tener que*, *haber de*, *haber que*.

**Tener que* when modality is focused on the participant we have ‘*me tengo que poner a trabajar*’ (*I have to start working*).

**Haber de* + infinitive indicates obligation or necessity: ‘*has de venir de inmediato*’ (*you must come immediately*).

³ Palmer (2001) *Mood and Modality* offers a complete overview of ways in which modality is expressed grammatically in different languages. He makes a distinction between propositional modality (desire, will, capacity) and event modality (where different information about the truth of a proposition is given). See also van der Auwera. and Plungian (1998:79-124).

**Haber+ que+* infinitive indicates obligation, necessity and advisability. It is only used in the third person singular: '*hay que tener cuidado al conducir*' (people must drive carefully) ; when it is focused on the event *haber que* '*hay que solucionar el problema*' (the problem must be sorted out).

**Deber + infinitive* '*se debe analizar*' (it must be analysed) has got a clear obligation sense but the periphrastic construction *deber+ de+ infinitive* has got an epistemic or evidential reading: '*debe estar en la oficina*' (she must be in her office).

This general overview of modality in current Modern English and Spanish ends up with three important facts:

- A) that modals that share certain meanings go together: MUST, SHOULD, OUGHT, NEED: Obligation + Necessity , likewise TENER QUE, DEBER, ES NECESARIO/ PRECISO;
- B) Stubbs (1996: 201-202) remarks that in his real data, several markers of modality often co-occur and he gives the following example: '*evidently she must have talked* to her mother about them *you see because* on one occasion (...)' (modality markers italicized). This assertion has proven almost irrelevant in our corpus analysis, although some examples have been found: (2) '*Poets do not necessarily have to be commentators on the historic present*' (AOP 1778).
- C) The social power structure is fundamental for organizing the modal verbs. 'The one in power' in a communicative setting has, above all, the power of determining the perspective on the situation at hand, and the person who obeys has to conform to the will of the one in power. A modal verb, like *can* or *may*, depends for its use on the relation between the speaker and the hearer with respect to their relative social power and their respective attitude to the situation at hand. For example, in a situation where 'he' wants to go out but feels that 'she'(his mother) is in power, can utter 'May I go now?,' while he would not do that in a setting where he had the power to decide for himself. Thus, both social power and attitude constitute important criteria for the modal utterances. An example from our corpus is a case in point here: (3) '*The businessman can use you all in the new regime. But you must all acknowledge his obvious superiority*' (AOP 1077-78) where the writer is the one in power who imposes his perspective on other people.

2. Methodology

Six texts have been studied from the British National Corpus with a total of 106,665 words. Their topics are varied and controversial, therefore inviting to the use of modal forms (i.e alcohol and society, amnesty, preventing mental illness, etc). The corpus has been analysed interpreting the semantics and pragmatics of the modal verbs, bearing in mind the core-meaning approach, the contextual approach and the fuzzy set theory put forward by Coates (1983)⁴. Tables have been made with our findings in order to see which meanings are most frequent in this type of argumentative discourse. Our focus has been *can*, *should*, *must*, *have to*, *need* and *ought to*. Notice that neither occurrences of *ought to* nor *have got to* have been found, 32 uses of *may* are epistemic and one occurrence of *need* has a deontic interpretation out of 31 linguistic tokens . Lastly, *be supposed to* is also less frequent in our data (with four examples). It is used in reprimands and counterfactuals as in the following example: (4) '*Authors are not supposed to avenge themselves in their writings, but they do, and if they were to be prevented, there would be far fewer books*' (A05 252). In some cases, *supposed to* suggests action obligated by previous agreement or by tacit understanding between the subject and another party as in the following description of some pictures: (5) '*Nor do they describe the sort of thing we are supposed to like very much*' (A05 1442).

⁴ The core-meaning approach is monosemantic; it tries to describe the underlying semantic system of each verb, with a nuclear or basic meaning (Perkins 1983:4). The contextual approach defends that the meaning of modals is related to their contexts of use and classifies modality as follows: epistemic, deontic and dynamic. The fuzzy set theory rejects formal logic and considers that the meaning of a modal verb is made of a basic meaning and a periphery or fuzzy meaning. Coates's corpus study proves there are several examples where indeterminacy arises.

We have also analyzed a comparable corpus in Spanish with the forms: *poder, deber, tener que, haber de, hay que* with a total of 107, 312 words. Two examples of the structure *es necesario que+ infinitive* have been found and one with the structure *es preciso que+ infinitive* which mark obligation function. These low figures are not included in the table of findings.

Meanings <i>have to</i>	cases 28	Meanings <i>can/could</i>	Cases	Meanings of <i>should</i>	Cases	Meanings of <i>must</i>	Cases
Deontic	20	ability	48	deontic	47	Deontic	27
Epistemic	0	possibility	42	epistemic	1	Epistemic	7
Indeterminat	8	Permission	0	evidential	1	Indeterminate	1
		Ability/ Possibility merger	21				
TOTAL	56		111		49		35

Table 3. Modal forms in English. Total number of words: 106,665

Meanings of <i>poder</i>	cases	Meanings of <i>deber</i>	Cases	Mean. of <i>tener que</i>	cases	Meanings of <i>haber de</i>	cases	Meanings <i>haber que</i>	Cases
Ability	27	deontic	65	deontic	36	deontic	22	Deontic	28
Deontic	14	epistemic	3	epistemic	0	epistemic	0	epistemic	0
Possibility									
Permission	0	evidential	2	indetermi- nate	0	indetermi- nate	0	indetermi- nate	0
Ability/ Possibility Merger	15								
TOTAL	56		70		42		22		28

Table 4. Modal forms and meanings in Spanish. Total number of words:107,312

3. Discussion of deontic quantitative findings

English and Spanish share quite similar linguistic devices to express deontic modality. The results below are the ratio per thousand words. We find that English uses *should* above all (0.44⁰/₁₀₀) followed by *have to*(0.26⁰/₁₀₀), *must* (0.25⁰/₁₀₀). In Spanish the most frequent token is *deber* (0.60⁰/₁₀₀), followed by *tener que* (0.33⁰/₁₀₀), *haber que* (0.26⁰/₁₀₀) and *poder* (0.13⁰/₁₀₀).

BNC TEXTS	R	F 0/100	CREA TEXTS	R	F 0/100
have to	28	0.2625	tener que	36	0.3354
must	27	0.2531	haber que	28	0.2609
Should	47	0.4406	deber	65	0.6057
Can	--		poder	14	0.1304
TOTAL	102	0.9562	TOTAL	143	1.3324

Table 5. Raw data and frequency of tokens of deontic modality in English and Spanish per 1000 words.

To determine whether the two corpora showed a similar use of deontic modal verbs OUP Wordsmith 3.0 was used, in particular the Wordlist and Keyword tools. Wordlist offers information about the frequencies of the words searched for in the two subcorpora and keyword offers information about the keyness factor, that

is, the degree of statistical significance for the differences in frequencies of the verbs searched for in the two subcorpora, as in table 5. The frequencies for *have to/ tener que*, *must/ haber que* are not statistically significant except for *should/ deber*. The total counts for these modal verbs shows that English uses 102 tokens, while Spanish uses 143 deontic modal tokens.

4. The semantics and pragmatics of modal auxiliary verbs in english and spanish IN OUR CORPUS

CAN- MAY /PODER

From a tense perspective, the permission-in-the-past sense is virtually obsolete though Palmer (1990:104) affirms that twentieth-century examples can be found in very formal style. In all these past tense functions, MAY has largely been replaced by CAN, or by *be allowed*, *permitted*, *have permission*, etc. (Quirk et al 1985). Groefsema (1992:35) has explained the difference among MAY/ CAN in the following terms:

The different ways in which we interpret CAN and MAY as expressing 'permission', show why MAY is often felt to be more formal, correct or polite than CAN. With CAN the addressee is encouraged to consider all the 'evidence' for the proposition and 'permission' is only part of that, which means that the truth of the proposition is not solely dependent on the permission.

When we are asking for permission e.g. 'Can I go out?', the interpretative process that explains this request indicates that this is a desirable thought. From its logical form - Speaker is asking whether [_p I go out] is compatible with the set of all propositions which have a bearing on p, and the world type is potential- the speaker is doubtful about the potential state of affairs described. The hearer must infer that his/ her interlocutor is asking him or her that S/he grants the potentiality of that proposition. In our corpus, we have found no examples of can/ could with a meaning of permission.

Palmer (1990:60) also points out that 'can is often used to convey a command, often of a brusque or somewhat impolite kind'. The author offers the following examples:

Oh, you can leave me out, thank you very much.
You needn't take this down and you can scrub that out of this.

Can expresses in this case 'very confident , (...) sarcastic suggestions' (Palmer *ibid*:61). Finally, apart from the deontic uses, we also get in our corpus examples of ability:

(6) 'You **can** sense the creative buzz in the city' (A0E46), possibility: (7) 'Families **can** stay together through an extremely difficult period' (A02 143) and some examples where there is a merger of possibility and ability: (8) 'However the process of dying **can** be marred by guilt and rejection' (A02 161). Similarly with **could**, we get an epistemic reading in examples like the following: (9) 'This is one lesson that **could** save their lives' (A02 186); and ability: (10) 'Couldn't they see how it had to be nourished?' (A0P 1249).

PODER

It is considered as a modal verb in Spanish on syntactic and semantic grounds (Marcos Marín 1975:211). The data examined from CREA indicate that examples of *poder* in the present have the following readings: permission, ability, mitigation, root possibility and epistemic possibility. It must also be noted that many cases are not easy to fit neatly into these readings. Let us look now at examples of *poder*, paying special attention to permission:

The most clearly identifiable context for permission includes an agentive subject and future time orientation. Sometimes different codes of law also constitute strong deontic sources and contribute to identify permission more clearly. Finally, there are some weaker deontic sources (people at the same authority level, abstract entities) which determine a contextual meaning which moves away from permission to interpretations of ability or possibility

Cuando tienes la mayoría de edad, puedes ser libre.
(when you are eighteen years old, you can be free)

In this example there is a natural phenomenon: being eighteen years old and the time orientation is generic. Examples of permission in our corpus are the following, notably belonging to the legal register and used as devices to justify certain actions:

(11) *El poder legislativo no podrá hacer ninguna ley que produzca agravio [The legislative power will not be able to sanction any damaging law].*

(12) *Nadie podrá ser condenado más que en virtud de la ley establecida [No-one will be able to be condemned unless by virtue of current regulations].*

(13) *Nadie podrá dar una orden [No one will be able to give an order].*

(14) *El Ministro encargado de Tesorería ‘no podrá pagar más que en virtud de una ley’ [The Treasury Minister ‘will not be able to pay unless in accordance with the law’].*

Poder has become lexicalised in the expression *puede que* ‘may be’ but they convey epistemic possibility: (15) *puede que a lo mejor diga la verdad [may be s/he is telling the truth].*

SHOULD

The English word *should* has certain properties which distinguish it from other modal verbs:

A. Unlike other modals, deontic *should* can be used to refer to past events:

(16) *‘But it was from the first emphasized that a priesthood of succession should be established through Aaron, Moses’ brother’ (AOP 295) (*must, *may).*

B. With other modals, ambiguous examples tend to involve either a deontic or an epistemic use as one possible interpretation. With *should*, there are cases where neither sense appears to be either epistemic or deontic:

If you work hard, you should buy that house. (‘reasonable expectation’ or ‘normal consequence’)

C. Although *should* and *ought* are often interchangeable, according to Coates (1983: 81), there are examples where *ought* has a different sense:

Applications should be sent by 1st December 2003 at the latest.

This is simply an instruction, whereas with *ought*, this example could imply ‘... but they often aren’t’. *Ought* is also normally stressed whereas *should* is not. An example of an instruction from our corpus is: (17) *‘But it should not be taken too literally’ (AOP 479).*

D. There is at least some set of propositions such that p is entailed by it, and the world type is potential:

(18) *But this throws into high relief Leonard’s (or at least Breavman’s) denial of spiritual responsibility: if the onus had passed to his uncles, and thereby to his cousins, why should he care? (AOP 1519).*

Nine examples of *should* in our corpus are negative. The speakers choose it instead of *must not* in the clauses where they express negative obligation. Pragmatically, there is little doubt that the speaker gets his/her meaning across: s/he presents a list of actions which have got to be done or which have got to be avoided:

(19) *We should not, however, think that these years were those of some frustrated novice-monk (not that Judaism has such in any case!) of solitary and sober reading from dawn till nightfall (AOP 518); (20) But perhaps I should not encourage you. (AOP 1076); (21) We should not forget that it was not that long since Samuel Butler had published (in 1878) his famous poem ‘A Psalm Of Montreal’ (AOP 1513).*

Finally, notice that the decline of the mandative subjunctive has meant the increase of quasi-subjunctive *should*: (22) *‘It is better that one man should die’ was not infrequently their lot (AOP 1767).*

Examples of our Spanish corpus with DEBER expressing desirability are have a frequency of 84% in a text by Lázaro Carreter whose title is ‘El neologismo en el DRAE’:

(23) *Valdés enumera algunas voces que el castellano debería adoptar [Valdés enumerates some words that Spanish should adopt]; (24) Nuestros hombres más reflexivos señalan el camino que deben seguir los españoles [Our more thoughtful men point out the way the Spaniards should follow].*

When used in the negative, *deber* indicates actions which have got to be done or which have got to be avoided, as in English. As a final point, there are also cases as in English where there is ambiguity between

an epistemic or deontic reading: (25) *deben vencerse creencias sólidamente arraigadas* [*Deeply rooted beliefs should be defeated*] which indicates either a ‘reasonable expectation’ or ‘normal consequence’.

SHALL/ WILL

Coates (1983:27) mentions two non-epistemic uses of *shall*:

A. intention, being synonymous of *will* in this case:

(26) *Indeed, as we shall presently see, the two great intimacies, as ever, sharply reacted with each other, strengthening the conflict, heightening the ambiguity, posing in ever more painful interjections the question, ‘Who am I?’ (AOP 1811)*

B. ‘hearer’s volition’ (usually in interrogative sentences, none found in our corpus).

C. Finally, *shall* with an obligation sense is used in legal or religious contexts such as the following example from our corpus:

(27) *And these words, that I command thee this day, shall be upon thy heart; and thou shalt teach them diligently unto thy children, and shalt talk of them when thou sittest in thy house, and when thou walkest by the way, and when thou liest down, and when thou riseth up (AOP 344)*. Notice that these two examples are the only ones found with a deontic sense, thus they have not been included in the table of quantitative findings.

Some authors like Sweetser (1982:494) consider that both *will* and *shall* are borderline modals. According to Groefsema (1992:31), there are certain uses of *will* which express volition,

(29) *Over the next twelve months we will be providing support to a growing number of new and existing local programmes, identified as a result of an extensive survey we have just completed (A02 199)*; (30) *Aside from our Opening and Closing Galas and special Mid Festival screenings, we will be putting the spotlight on the best films from the international festival circuit and some eagerly awaited new releases (A0E 112)*.

Likewise, the future in Spanish also expresses volition as in:

(31) *‘Del análisis, obligatoriamente somero, de estos temas emergerá la figura de Jovellanos como precursor’ [Jovellanos’s figure will emerge as a precursor from the necessarily brief analysis of these topics]*; (32) *No cesaré de reclamar contra esa locución insidiosa y bárbara (ciudadano pasivo) (OCF59C2A6DCA) [I shall not stop claiming against this insidious and barbaric expression]*.

As a final point, it can be pointed out that academic writing in both English and Spanish usually includes precise indications of the writer’s intentions which form the basis of the research or topic being reported. The markers that express this volition are modal auxiliary verbs such as *will*, *shall* and semi-auxiliaries (*be going to / ir a+ infinitive*) and modal lexical verbs (*want, like, wish/ querer, desear*) as pointed out by Perkins 1983 and Hoye 1997. Although examples of these usages have not been found in our English pilot corpus, we have found some in the CREA sample:

(33) *Convendrá notar que esta nueva lengua surge del debate asambleario [it is better to note that this new language develops from the assembly debate]*; (34) *la lengua del poder va a convertirse inmediatamente en la lengua del derecho [the language of power is going to turn immediately into the language of the law] (OCF59C2A6DCA)*

After examining these expressions of volition, we may suggest that they function as metadiscourse that writers use to organise and evaluate propositions in this type of academic texts (Hyland 2000).

MUST

Mindt (1995:115) has three modal meanings of *must*, ‘obligation’, the equally infrequent ‘inference/deduction’ which corresponds to ‘logical necessity’ and ‘necessity’. *Must* when used in a non-epistemic sense affects not only the proposition but what Palmer calls the ‘event’ and Halliday the ‘process’. These are not the speaker’s comment on the process but form part of the content clause itself, thus belonging to Halliday’s ideational function which expresses the speaker’s experience of the real world and in fact gives structure to this experience.

An utterance with MUST can be interpreted in certain contexts as ‘obligation’⁵. A good example is:

You must go the dentist

Whose logical form is [_p You go to the dentist] is entailed by the set of all propositions which have a bearing on p, and the world type is potential.

The obligation is a direct result of the basic meaning of MUST. When the speaker considers that the event is good for the hearer, MUST indicates the latter’s obligation to carry out the action. If we substitute MUST by SHOULD, we interpret the utterance as a piece of advice. The speaker would describe the action as potential and desirable for the hearer in this latter case. A frequent case of personal obligation is also *I must say, admit, add type*, such as the following example: (35) *Not only sardonic bitterness, we must add but delicate irony, too. (AOP 1482)* where ‘the notion of compulsion or obligation is considerably obscured’ (Visser 1963-73: 1807).

Finally, Leech (1971:77) points out that there are some differences between MUST and HAVE (GOT) TO:

The difference between *must* (= factual necessity) and *have (got) to* (=theoretical necessity) is illustrated in these examples: Someone must be telling lies (= ‘it’s impossible that everyone is telling the truth’) Someone has to be telling lies (= ‘it’s impossible for everyone to be telling the truth’).

Therefore, *must* is a modal verb which expresses the necessity of a proposition in a potential state of affairs whereas *have (got) to* expresses the necessity of that proposition but in a real state of affairs. Instances of *must* used in this sense are:

(36) *A novelist adapting his or her work for the screen must also adapt to the different status of the writer in the production process (A0E 525); (37) Columbia University's Law School had no charms, no personal comfort (like the surrounding high-rise buildings); there must be another way. (AOP, 1315).*

Some other examples of *must* from our corpus where the speaker directly imposes an obligation on the addressee are:

(38) *Please note that delegates must book tickets for screenings and events by 5pm on the day. (A0E 337); (39) There is open to us only one course of action: we must quit the Confederation, consolidate and centralise our own power (AOP 1048); (40) On engaging a new cantor he would say (in Yiddish), ‘You must be able to sing; but don't you dare!’ (AOP 169).*

Last but not least, it is interesting to note the correlation between the use of this modal and gender. According to Nurmi (2001) who has studied a sample chosen from the Spoken part of the BNC, women lead in the use of *must*, men use more logical necessity and women more ‘personal obligation’. Although I have tried to study this use in the written samples from the BNC, unfortunately, these were not always clearly identified as produced either by a man a woman or co-authored by a man or a woman.

DEBER

This modal verb can be used in a deontic or epistemic sense: *Debes obedecer a tus padres* ‘you must obey your parents’ which can be paraphrased as ‘common knowledge points out that it is required / necessary to obey your parents’, therefore it communicates confidence in the realization of p, having connotations that it is ‘very likely’, ‘necessary’ and ‘appropriate’.

When there is a human subject, a non-stative situation and speaker disapproval of not-p, we have examples related to necessity:

⁵ Notice however that it is not always easy to determine by context a deontic reading. Coates (1983) gives the following example: (i) he must mean business is ambiguous (it could be either epistemic (‘I infer that...’) or deontic (‘it is necessary that...’)) and this will be determined by inspecting a larger context; (ii) at that price, it ought to be good is a merger (where the modal interpretation is inevitably indeterminate between epistemic (‘I infer that...’) and deontic (‘the producer has a moral obligation to offer a good product’). Palmer (1990: 21-2) questions this. Other terms used in this semantic area are: blending, indeterminacy.

(41) Los hijos deben cuidar a los padres cuando se hacen mayores [Sons must take care of their parents when they grow old]

HAVE TO/ TENER QUE, HABER DE

Coates (1990:56) points out that *have to* is a useful resource for speakers who want to express obligation but at the same time want to make clear that they themselves are not the authoritative source of this obligation. Some examples from our corpus support this claim:

(42) 'An educator only **has to** prevent one new HIV infection a year to save the NHS his or her entire salary in future AIDS treatment costs alone' (A02 180) (43) 'Complex social problems **have to** be tackled including homelessness, imprisonment, birth of an infected child and death of one or even both parents' (A02 60)

(44) 'Nathan was not too troubled by the error: 'He'll **have to** learn about it soon', he commented, perhaps even then aware of the grimmer realities behind his words for his family (A0P 391).

Have to/ tener que are also used to express obligated actions which have no clear negative effects on anyone, these actions are often habitual as in the following example from the Spanish corpus: (45) **Han tenido que** pasar siglos antes de que el derecho al divorcio se viera refrendado por las leyes de nuestro país (EA05C5745DBAF). [Several centuries have had to go by before the right to divorce has been sanctioned by the Spanish Law]

TENER QUE

Its Spanish counterpart, is more commonly used to convey deontic necessity if we compare it with other modals (*deber, deber de, haber de*). *Tengo que hacerlo* (I must do it) can be paraphrased : 'I have to do it because I feel I have an obligation to'. An example from our corpus is: (46) 'Son cuestiones que mucho **tienen que** ver con la actualidad de nuestros días' (EA05C5745DBAF) [These are matters which have to do with current affairs]. A more formal variant is the periphrastic construction *haber+de+ infinitive* which has been found with a frequency of 82% in a text called 'La historia como pretexto' (History as a pretext) in examples like these ones:

(47) Su ejemplo **ha de** servirme para cumplir las responsabilidades [I must use his example to do my duty];

(48) Tampoco se ha de equivocar nadie con las etiquetas tan marcadas [No one must be wrong about so clearly marked rules],

(49) Ficóbriga, villa que no ha de buscarse en la geografía [Ficóbriga, a village which must not be looked for geographically].

As far as quasi-modals and deontic periphrastic construction in Spanish are concerned, some final comments may be made, divided in two parts:

A) NEED

Need in its deontic sense can be paraphrased by 'be obliged to' as in example (50): 'We **need** have no reservation that such memories, not least the sounds, entered deeply into the young boy's consciousness, as his mother gave vent to her distress in English and her native Yiddish, as well as symbolically rending her clothes and chanting the dirges'. (A0P 430) can be paraphrased as 'we feel we do not need reservation...'. This construction is fairly rare in English, even rarer in AmE (Quirk 1985:138).

B) ES PRECISO QUE, ES NECESARIO QUE/ NO HACE FALTA QUE

Similarly, in Spanish we have expressions which are roughly equivalent to need: *hace falta/ es necesario/ es preciso* and their negative counterparts *no hace falta/ no es necesario que* and the verb *necesitar* in its negative form: *no necesito, necesita*, etc. Examples are:

(51) *Es preciso militar abiertamente –por solitaria y única que sea esa militancia- en la categoría de quienes quieren influir en el mundo que les rodea (EA05C5745DBAF) [It is necessary to be openly politically active –however lonely and unique this political affiliation might be- in the category of those who want to have an influence on the world they live in].

(52) Será necesario partir de una explicación inicial del concepto (...) (0CF59C2A6DCA) [it will be necessary to start from an initial explanation of the concept].

5. Concluding comments and suggestions for the teaching of deontic modals

In the present study I undertook a quantitative and qualitative analysis of **deontic** modal verbs (*must, should*) in English and Spanish (*tener que, deber*). These deontic expressions do not simply report objectively necessary actions, they are devices used to evaluate and justify actions, so that it is important to analyse both their usage and meaning. With regard to the expression of deonticity in the two languages, there is a clear similarity in the expression of deontic modality, and too a lesser extent in the expression of evidentiality in the two pilot corpora studied. It is also remarkable that there was also a higher frequency of deontic modal markers in the case of two written texts from the Spanish conservative newspaper ABC.

After a detailed analysis of the semantics and pragmatics of deontic modal verbs in English and Spanish, I have noticed two caveats on semantic categories: first, there is much more work to be done to explain why some modals are rising and others are not: (i.e. *have to, tener que*) and second, the results have an unavoidable element of approximation. It can be pointed out as well that language- internal and language-external social forces seem to be needed to explain what is going on with modals: grammaticalization, colloquialization (which explains the virtual disappearance of forms such as *ought to*, not found in our English corpus at all). Written language is being affected clearly by this colloquialization, which explains why the second highest deontic figure in our English corpus is for *have to*. Its syntactic ‘flexibility’ in comparison with *must* may explain this rise. Smith (2001) after studying its usage in recent British English has concluded that this rise has taken place in press genres. This is the reason why register-based explanations are needed in explaining these changes: eg. The press is far a more ‘agile’ genre to take on speech patterns than the academic or religious discourse, which are more resistant to change. Last but not least, both English and Spanish share a tendency to use weaker obligation markers such as root *should* or alternative constructions such as *It is essential that/ es necesario que, es preciso que*.

I suggest that these corpus findings can be integrated into the teaching of deontic modal forms for Spanish students. Traditional methods for teaching modality offer an unrealistic view of how modals are used. Context-based and genre approaches provide a more useful perspective, reminding students that modals are not stable and are affected by processes such as grammaticalization or colloquialization.

Graded exercises for advanced students can be developed to show, for example, that English favors the use of weak obligation markers such as *should, it is essential that* in press texts or that legal or religious texts use other markers for deontic modality such as *ought to*, which are hardly ever used in other genres.

To conclude, I offer some examples of exercises that can be used for teaching other aspects of deontic modality to lower level students. The idea is that students explore and get comfortable with the formal properties of the deontic modals, bearing in mind that many of the mistakes students make with semi-modals come from over-generalizing formal properties. Besides, the students must remember also that, when these deontic modals are used for social interaction, the features of the social situation be taken into account as well such as power relationship among the participants and other intercultural related issues (age, social status, etc.)

Activity A: learning the modal forms *have to*, *must* in the negative for lower level students who often mix-up them causing confusion. The outline could be as follows:

- Ask about weekly routines. Students make a list of things they have to do every week.
- Discuss the differences between these two modals in the positive form: *have to* is used for daily/ weekly routines while *must* indicates strong personal obligation
- Compare *don't have to* vs *mustn't*: the former expresses that the person isn't asked to do something but may do it if she would like to while the latter expresses prohibition.

Activity B: explain rules and regulations to someone, i.e doctor's instructions to a sick patient using the modal verbs *can*, *must*, *should*. Level: Intermediate.

Activity C: Teach students that *must* in its non-epistemic necessity use collocates with adverbs such as APPARENTLY, CERTAINLY, CLEARLY, DEFINITELY, INDEED, INEVITABLY, OBVIOUSLY, PLAINLY, SIMPLY, SURELY in pre- or post- auxiliary position functioning as emphasizees. Level: advanced.

Activity D: For the more advanced learner, there are also benefits to be gained in adopting an explicitly contrastive approach where s/he is required to translate from L1 and L2 and vice versa (Hoye 1997:262-3). The learner is asked to translate any of the corpora examples shown as examples in this paper. The translations are then evaluated in class and a preferred version is offered. The process of evaluation would increase awareness of how the deontic modals function in specific contexts. More translation exercises can help sensitize advanced students to matters of style and appropriacy which go beyond the mechanical mastery of these deontic structures.

After implementing these activities, diagnostic testing (Tuckman 1988) –which measures the area in which learning has and has not occurred for the learner- will determine our student's understanding and production of English deontic modals through the following objectives: knowledge, comprehension, application (applying the knowledge of deontic modals to how they interrelate in the production of an oral/ written message), analysis, synthesis (i.e organizing parts to produce a coherent written composition using deontic modals) and evaluation (making quantitative and qualitative judgments about the deontic modals).

REFERENCES

- Alarcos Llorach, E. 1994. *Gramática de la lengua española*. Madrid: Espasa Calpe.
- Biber, D. and Finegan, E. 1989. "Styles of stance in English: Lexical and grammatical marking of evidentiality and affect". *Text* 9 (pp. 93-124).
- Biber, D. et al. 1999. *Longman Grammar of Spoken and Written English*. London: Longman.
- Bosque, I. 1990. *Tiempo y aspecto en español*. Madrid: Cátedra.
- Brown, K. 1991. "Describing Modality in English". Bowen and Brumfit (Eds.) *Applied Linguistics and English Language Teaching*. Macmillan British Council
- Brown, P and Levinson, S. 1987. *Politeness. Some Universals in Language Usage*. Cambridge: CUP.
- Bybee J. and Fleischman, S. (Eds.) 1995. *Modality in Grammar and Discourse* Amsterdam: Benjamins.
- Celce-Murcia, M. and Larsen-Freeman, D. 1983. *The Grammar Book*. Rowley, MA: Newbury House.
- Coates, J. 1983. *The Semantics of Modal Auxiliaries*. London. Croom Helm.
- Coates, J. 1990. Modal Meaning: The Semantic-Pragmatic Interface. *Journal of Semantics* 7:53-63.
- Coates, J. 1995. "The expression of Root and Epistemic Possibility in English". Bybee and Fleischmann (Eds). *Modality in Grammar and Discourse*. Amsterdam: Benjamins.
- Görlach, M. 1993. *An Introduction to Early Modern English*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Groefsema, M. 1992. "Can you pass the salt?: A short-circuited implicature?". *Lingua* 87, (pp.103-135).
- Halliday, M.A.K. 1970. "Functional diversity in language as seen from a consideration of modality and mood in English". *Foundations of Language* 4, (pp.225-42).
- Hyland, K. 2000. *Disciplinary Discourses: Social interaction in academic genres*. London: Longman.
- Hoye, L. 1997. *Adverbs and Modality in English*. London: Longman.

- Huddleston, R. 1984. *Introduction to the Grammar of English*. Cambridge University Press.
- Kratzer, J. 1981. "The notional category of modality". Eikmeyer, H.J. and Rieser, H. (Eds.) *Words, Worlds and Context: New Approaches in Word Semantics*. Berlin: Mouton de Gruyter.
- Kiefer, F. 1998 Modality. Mey, J. (ed.) *Concise Encyclopaedia of Pragmatics*. (pp.591-97). Elsevier.
- Lakoff, R. 1972. The Pragmatics of modality. *Papers from the Eighth Regional Meeting of the Chicago Linguistic Society*. Chicago, University of Chicago, (pp.229-246).
- Leech, G. 1971. *Meaning and the English Verb*. London: Longman.
- Losada Durán, J. R. 2000. *Los tiempos de futuro y la modalidad en inglés*. Servicio de Publicacions. Universidade de Vigo.
- Mindt, D. 1995. *An empirical grammar of the English verb. Modal verbs*. Berlin: Cornelsen.
- Nurmi, A. 2001. "Men and women's use of MUST in the BNC", paper presented at the International Conference *Modality in Contemporary English*, Verona, 6-8 September 2001.
- Palmer, F.R. 1979/1990. *Modality and the English Modals*. 2nd edition. Harlow: Longman.
- Palmer, F.R. 1986/2001. *Mood and modality*. Cambridge: Cambridge University Press. 2nd edition.
- Perkins, M. 1983 *The Core Meanings of English Modals*. London: Longman.
- Quirk, R et al. 1985. *A Comprehensive Grammar of Contemporary English*. London: Harlow.
- Smith, N. 2001. "Changes in the modals and semi-modals of strong obligation and epistemic necessity: *MUST, HAVE TO, [HAVE (GOT) TO, NEED and NEED TO]* in recent British English", paper presented at the International Conference *Modality in Contemporary English*, Verona, September 6-8, 2001.
- Stubbs, M. 1996. *Text and Corpus Analysis*. Oxford: Blackwell.
- Sweetser, E. 1982. "Root and Epistemic Modals: Causality in two Worlds". *Proceedings of the Eighth Annual Meeting of the Berkeley Linguistic Society*, Macaulay, M. et al. (Eds). (pp. 484-507).
- Van der Auwera, J. and Plungian, A. 1998. "Modality's semantic map". *Linguistic Typology* 2: 79-124.

Silvia Molina Plaza. Universidad de Castilla-La Mancha
Silvia.Molina@uclm.es

Deutsch für den Tourismus im Spannungsfeld zwischen Gemein- Berufs- und Fachsprache

Francisca Roca und Glòria Bosch
Universitat de les Illes Balears

1. Zur Begriffsdefinition und Abgrenzungsproblematik

Es ist nicht unser Vorhaben hier, eine voll befriedigende Definition von Gemein-Berufs- oder Fachsprache zu geben. Wir versuchen vielmehr, uns anhand einiger Definitionen und Thesen diesen drei Konzepten von Sprache anzunähern, um zu unserer eigenen Arbeitsthese zu gelangen.

Buhlmann und Fearn (1999: 81) bemängeln bisher eine gültige Definition von Allgemeinsprache und definieren "allgemeinsprachlicher Unterricht" als "*primär auf Kommunikationsfähigkeit in der Alltagssituation ausgerichteter Unterricht*". Ziele des allgemeinsprachlichen Unterrichts sind also Geläufigkeit und Flüssigkeit gegenüber der Präzision und Ökonomie des fachsprachlichen Unterrichts.

Becker (1981:181) liefert uns eine "Anti-Definition" und sagt "*Gemeinsprache ist als sprachliche Kategorie nicht faßbar, inhaltlich nicht zu präzisieren, ihre Funktionen nicht zu erkennen und kann somit auch keine systematischen, deskriptiven, analytischen oder auch nur heuristischen Aufgaben erfüllen*". In dieser These wird deutlich, wie wichtig die Kontextualisierung von Äußerungen für eine befriedigende Definition von Allgemeinsprache ist. Aus dieser Überlegung ergeben sich für uns zwei entscheidende Unterscheidungsmerkmale von Allgemeinsprachen:

Die kommunikative Handlung in Alltagssituationen als primäres Ziel und der situative Kontext als außersprachliche Funktions- und Semantisierungsquelle.

Wir haben vorhin von Präzision und Ökonomie im Zusammenhang von Fachsprachenunterricht gesprochen. In diesem Sinne argumentiert Beier (1980:14) wie folgt: "*Echte Fachsprache ist immer an den Fachmann gebunden, weil sie volle Klarheit über Begriffe und Aussagen verlangt. Vom Nichtfachmann gebraucht, verliert die Fachsprache ihre unmittelbare Bindung an das fachliche Denken; Begriffe und Aussagen büßen einen wesentlichen Teil ihres Inhalts und ihrer Präzision ein, vor allem aber ihre Beziehung zur fachlichen Systematik, die der Laie nicht überschaut*".

Nach dieser Definition benötigen Fachsprachen keinen außersprachlichen Funktions- oder Semantisierungskontext.. Sie sind durch die Eindeutigkeit und Klarheit der Begriffe und Aussagen gekennzeichnet, die dem Ziel der Kommunikation in einem begrenzten Kommunikationsbereich zwischen Fachexperten dienen. Die Funktion der Äußerung ist von der sprachlichen Form abhängig.

Wo befindet sich nun die Berufssprache in diesem Spannungsverhältnis von Gemein- und Fachsprache?

Eine Berufssprache als eigenes Kommunikationssystem wie die Alltags- oder Fachsprache, existiert nicht. Das wäre also das entscheidendste Unterscheidungsmerkmal. Der Begriff der Berufssprache entsteht zunächst in einem unterrichtlichen Kontext und ergibt sich aus der Notwendigkeit einer beruflichen Qualifikation. So das *Zertifikat Deutsch für den Beruf des Goethe-Instituts* oder die *Europäischen Sprachenzertifikate des Volkshochschulverbandes*. Die Zweckorientierung ist also das wesentliche Element des berufsbezogenen Deutschunterrichts.

Konsequenterweise dient eine Berufssprache in erster Linie dem Ziel der Verständigung in jeder beruflichen Kommunikationssituation. Eine Berufssprache ist Gemein- und Fachsprache zugleich.

2. Berufsbezogener Deutschunterricht im Fach Tourismus: Lernziele und didaktische Konsequenzen

Unter Deutsch für den Tourismus verstehen wir sowohl allgemeinsprachlicher als auch fachsprachlicher DaF-Unterricht. Sein Gegenstand ist also die Förderung der Fähigkeit der Lerner, sich mit Fachleuten und Leuten über Tourismus-spezifische Themen und in beruflichen Kommunikationsdomänen zu verständigen. Dafür ist eine nähere Bestimmung der unterrichtlichen Rahmenbedingungen, der Lernziele, sowie der pädagogisch-didaktischen Prinzipien notwendig.

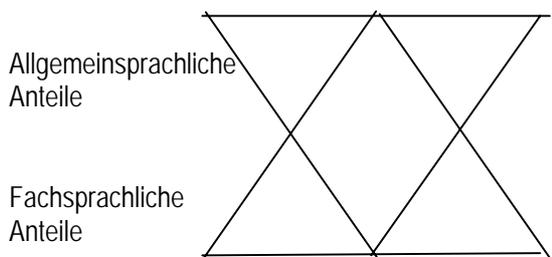
2.1. Zu den unterrichtlichen Rahmenbedingungen

Das Tourismusstudium auf den Balearen besteht aus einem dreijährigen Grundstudium und aus zwei Aufbaukursen, die als freiwillige Fortbildungsmaßnahme für die Diplom-Absolventen gedacht sind. Das Profil des Studiums ist sehr stark an wirtschaftswissenschaftlichen Inhalten orientiert, denn das Ziel des Studiums ist es, zukünftige Unternehmer im Tourismusbereich auszubilden.

Deutsch ist im ersten Jahr des Lehrstudienplans nicht vorgesehen. Im zweiten Kurs sind drei Wochenstunden vorgesehen und im dritten Jahr zwei, wobei Deutsch in diesem Kurs Wahlfach ist. Im Aufbaustudium wird Deutsch nur im zweiten Kurs vier Stunden in der Woche unterrichtet.

Voraussetzung für den Studienzugang sind Grundkenntnisse, die mehr oder weniger der ersten Stufe entsprechen. Das heißt also, dass wir auf geringe Deutschkenntnisse aufbauen müssen und dass allgemeinsprachlicher Unterricht immer Gegenstand des Deutschunterrichts für Tourismus sein wird. Der Anteil der allgemeinsprachlichen Inhalte wird jedoch immer mehr abnehmen zugunsten fachsprachlicher Inhalte. Deshalb eignet sich das Modell der "gegenläufigen Pyramiden" von Funk als Planungsmodell für Deutsch für den Tourismus besonders gut .

Das auf dem Kopf stehende Dreieck bezeichnet den abnehmenden Anteil der allgemeinsprachlichen Kursinhalte und das auf den Füßen stehende Dreieck den zunehmenden Anteil fachsprachlicher Elemente.



2.2. Zu den Lernzielen

Die Tourismusstudenten sollen auf wirkliche Interaktionssituationen im Berufsleben mit Sprechern des Deutschen vorbereitet werden. Das bedeutet, dass wir rezeptive Fertigkeiten und mündliche Produktion im Vordergrund des Deutschunterrichts stellen werden. Die Tourismusstudenten sollen am Ende des Studiums u.a. in der Lage sein, auf Fragen, Bitten oder Beschwerden der Kunden reagieren können, Auskünfte geben, Meinungen äußern, Dienstleistungen und Produkte präsentieren, bewerten und anbieten.

2.3. Zu den pädagogisch-didaktischen Konsequenzen

Um die genannten Lernziele zu erreichen, steht die Grammatik und ihre Progression nicht im Mittelpunkt des Unterrichtsprozesses, dennoch sind sie feste Begleiter und Bestandteile eines berufsorientierten DaF-Unterrichts. Dagegen rückt der Fachwortschatz in den Fokus unserer Aufmerksamkeit. Berufsübengreifende Ziele sind jedoch die Entwicklung der kommunikativen und sozialen Handlungsfähigkeit der Lernenden. So werden 1) Selbständigkeit und Initiative durch Projektarbeit, 2) Lernautonomie durch die Vermittlung von Lerntechniken und Strategien 3) Mediale Kompetenz durch computergestützte Informationsrecherche und –verarbeitung 4) Kooperationsbereitschaft und Teamfähigkeit durch verstärkte Partnerarbeit und Arbeit in Kleingruppen, und 5) die Fähigkeit zur interkulturellen Kommunikation durch Rollenspiele und kontrastive Analysephasen im Unterricht gefördert.

3. Funktionale Grammatik und Fachwortschatz als feste Bestandteile des DaF-Unterrichts für den Tourismus: Ein Beispiel aus der Praxis.

3.1. Funktionale Grammatik

Die Grammatik in berufsbezogenen Deutschkursen soll in erster Linie der rezeptiven und produktiven Verwendung von Strukturen dienen, die in beruflichen Interaktionssituationen auftreten. Hier muss man aber zwischen mündlicher und schriftlicher Kommunikation unterscheiden, denn wie Funk (2001) sind wir auch der Meinung, dass es im Bereich der mündlichen Sprachverwendung und im Bezug auf die Grammatik keinen Unterschied zwischen Gemeinsprache und Fachsprache gibt.

Aber ist das in der schriftlichen Kommunikation auch so? Im Gegensatz zur mündlichen Kommunikation, finden wir im schriftlichen Bereich große grammatikalische Unterschiede. Funk (2001, 971) hat eine Liste aufgestellt, in der eine Auswahl der Strukturen, die in fachsprachlichen Texten häufiger zu finden sind.

Auf der Satzebene

- In fachsprachlichen Texten überwiegt der Hauptsatz.
- Als Nebensätze treten Relativ- und Konditionalsätze am häufigsten auf.
- Kausalsätze mit *weil* sind selten, in den meisten Fällen findet man *da*-Sätze.
- Pronominaladverbien kommen oft vor.

Verben

- Partizip I und II

Anhaltend billige Konkurrenz, bedeutende Ferienregion, rückgehende Kaufkraft, geplante Reform

- Verben ohne aktiv handelndes Subjekt

Es handelt sich, früher kannte man....Man wollte mit publicity....

- Verben im Passiv, die Vorgänge oder Prozesse beschreiben.
- Verben mit untrennbaren Präfixen
- Verben mit Bezug auf quantitative Relationen (zu- abnehmen)
- Verben im Konjunktiv I und II
- Imperativformen (auch semantische Varianten)

Um das Grammatikinventar für den Deutschunterricht zusammenzustellen, muss man zuerst das Verhältnis zwischen mündlichen und schriftlichen Kommunikationsanteilen klären. Wir haben am Anfang gesagt, dass wir rezeptive Fertigkeiten und mündliche Produktion in den Mittelpunkt des Unterrichts stellen wollen. Deshalb werden diese Strukturen im Umgang mit Fachtexten für den passiven Sprachgebrauch vermittelt. Die Studenten sollen sie verstehen, aber nicht aktiv verwenden.

3.2. Fachwortschatz

Im Bereich der Lexik sind die Unterschiede zwischen schriftlicher und mündlicher Kommunikation kleiner. Aus diesem Grund rückt der Fachwortschatz für die mündliche Sprachverwendung ins Zentrum des Deutschunterrichts für den Tourismus.

Merkmale des Fachwortschatzes (Funk 2001: 971):

- Man findet oft Komposita wie Fremdenverkehrsabgabe, Ökosteuer, Kurtaxe, Bettenkapazität
- Nominalisierungen allgemein wie *Ergänzung* anstatt *ergänzen*, *Durchführung* anstatt *durchführen*, *Nutzung* anstatt *nutzen* usw.
- Fremdwörter meistens Anglizismen wie *know how*, *flyer*, *advertising*, *publicity*, *Corporated Identity*, *Marketing* usw.
- *ADVERBIEN UND ADJEKTIVE ALS PRÄFIXE WIE INNERDEUTSCH, HÖCHSTMÖGLICH, AUßENDIENSTORGANISATION, BINNEMARKT*
- *ADJEKTIVE IM ALLGEMEINEN*
- *AFFIXE WIE -BAR, -IG, -SAM USW.*

3.3. Ein Beispiel aus der Praxis

Didaktische Einheit: Virtueller Messebesuch		
		Mind. 6/UST
Phasen	Übungen/Material	Päd.- didaktische Ziele
Phase 1	Arbeitsgruppen bilden (max. 4 Studenten)	Teamfähigkeit Selbstständigkeit
Phase 2	Allgemeine Informationen (Bild-Textmaterial) über die ITB in Berlin sammeln, ordnen und an die Pinnwand hängen	<i>EINFÜHRUNG IN DAS THEMA</i>
Phase 3	“Wortcocktail” Wortschatzübung als Zuordnungsübung	<i>SYSTEMATISIERUNG DES WORTSCHATZES BEWUSST REGELN LERNEN</i>
Phase 4 Rechenzentrum	Anglizismen dienen als Brücke zum neuen Vokabular. Assoziogram mit dem Wort “surfen”.	<i>WORTSCHATZ FÜR DEN UMGANG MIT INTERNET EINFÜHREN.</i>

Phase 5	Internet- Adresse www.Itb-berlin.de	<i>EINE HOMEPAGE FINDEN</i>
Phase 6	Guided-Tour: Fragekatalog	<i>HÖR- UND LESEVERSTÄNDNIS</i>
Phase 7	Besuch des Virtual Market Places: offene Fragen beantworten. Infos via Internet anfordern.	Konkrete Infos suchen und Wortschatz aktiv üben. E-Mail schreiben
Phase 8	Vorstellung des Suchprozesses und Ergebnisses im Plenum.	Reflexionen über den Lernprozeß. Mündliche Vorstellung des Vorgangs.

Zu Fase 3:

Im Folgenden zeigen wir eine assoziative Übung zum Wortschatz. Die Studenten sollen die Wörter lesen und die Zahl der Nomen, die ein zusammengesetztes Wort bilden, feststellen. Dann wird der Wortschatz klassifiziert und systematisiert. Dafür kann man ein semantisches -wie im Beispiel- oder ein morphologisches Kriterium wählen.

WortCocktail	
<ul style="list-style-type: none"> -s Freizeitpark , -s -s Hotel, -s -e Hotelkette, -n -s Busunternehmen, - -e Jugendherberge, -n -s Last-Minute Angebot, -e -r Flughafen, - -e Reise, -n -e Abenteuer- und Erlebnisreise, -n -r Yachtcharter, - -r Stadtrundgang, - "e -e Ferienwohnung, -en -e Fährlinie, -n -e Golfreise, -en -s Resort, -s -e Kreuzfahrt, -en -e Sprachreise, -n -e Bildungs- und Studienreise, -n -s Wellnessangebot, -e -e Wellnessreise, -n -s Tagungs- und Kongresshotel, -s -e Luftverkehrsgesellschaft, -en -r Limousinenservice, -s -s Kurhotel, -s -s Theaterhaus, "er -s Opernhaus, " -r Tauchkurs, -e -s Informationsbüro, -s 	<ul style="list-style-type: none"> -e Cabaret-Dinner-Varieté, -s -s Mietwagenunternehmen, - -e Kulturreise, -n -e Kinder und Jugendreise, -n -e Chartergesellschaft, -en -e Safarireise, -n -e Geschäftsreise, -n -r Familienurlaub -e Gaststätte, -n -e Kulturreise, -n -e Stadtrundfahrt, -en -e Schifffahrtgesellschaft, -en -s Schienenverkehrsunternehmen -e Pauschalreise, -n -e Wintersportreise, -n -e Fernreise -n -e Städtereise, -n -e Luftverkehrsgesellschaft, -en -s Casino, -s -e Gastronomie -s Golfhotel, -s -e Incoming Agentur, -en -r Paketreiseveranstalter, - -s Landhotel, -s -e Touristenattraktion, -en -r Aussichtsturm, "e

Ordnen Sie die Wörter in die Rubriken ein

Unterkunft	Verkehrsmittel	Reisen	Freizeitangebote	Sonstiges

In einem letzten Schritt sollen die Studenten allgemeine Regeln für die Wortzusammensetzung im Deutschen formulieren. Damit sollen grammatikalische Regeln induktiv und bewusst gelernt werden.

Formulieren Sie die Regeln:

Akzent, Nomen, links, Artikel, rechts

Zusammengesetzte _____ muss man von _____ nach _____ verstehen. Das linke Wort trägt den _____, das rechte bestimmt den _____.

-ung, -n, Verben, -s, -ion, -sicht, -ling, -keit

Zusammengesetzte Wörter haben oft zwischen den "Komposition-S-teilen" ein Fugenelement.

- Ein Fugen _____, wenn das erste Wort feminin ist und auf -e endet.
- Ein Fugen _____ wenn in vielen Kompositionen von Nomen aber immer wenn das erste Wort auf einem der folgenden Suffixen endet:

- _____ als Bestimmungswörter werden verkürzt.

Literaturverzeichnis

- Becker, N. 1981. "Zur Didaktisierung von Fachtexten". *Materialien DaF* 18, 179-189.
- Beier, R. 1980. *Englische Fachsprache*. Stuttgart.
- Bohn, R. 2000. *Probleme der Wortschatzarbeit*. Tübingen: Langenscheidt.
- Buhlmann, R.; Fearn, R. 1999. *Handbuch des Fachsprachenunterrichts*. Tübingen: Narr
- Funk, H. 1992. "Berufsbezogener Deutschunterricht. Grundfragen – Lernziele – Aufgaben". In: *Fremdsprache Deutsch, Zeitschrift für die Praxis des Deutschunterrichts*, 4-16.
- Funk, H. 2001. "Berufsbezogener Deutschunterricht – Deutsch als Fremd- und Zweitsprache für den Beruf". In: *Deutsch als Fremdsprache. Ein internationales Handbuch*. Berlin: de Gruyter.
- Held, G.; Steinhäusl, U. 2001. *Projekt Tourismus. Colecció materials didàctics*. Universitat de les Illes Balears. Palma de Mallorca.
- Hoffmann, L. 1993: "Fachwissen und Fachkommunikation. Zur Didaktik und Systematik in den Fachsprachen". In: Bungarten, T. (Hrsg.). *Fachsprachentheorie*. Bd. 2, 595-617.
- Vorderwülbecke, A.; Vorderwülbecke, K. 1986. *Stufen. Kolleg Deutsch als Fremdsprache 1. Kontaktaufnahme. Erste Orientierung*. München: Klett Edition Deutsch, 39, 63,66.

Why teach literature in the foreign language classroom?

Jonathan P.A. Sell
Universidad de Alcalá

Resumen

De vez en cuando, se ha cuestionado la necesidad o el valor de enseñar la literatura en la clase de idiomas. Este artículo repasa y matiza los argumentos a favor y en contra de la enseñanza de la literatura y defiende dicha enseñanza en base a tres argumentos: 1. la literatura puede favorecer el aprendizaje de idiomas en la educación primaria puesto que los procesos cognitivos de los niños están especialmente capacitados para tratar estructuras narrativas; 2. la literatura, traducida en su caso al idioma objeto de la enseñanza, puede proporcionar conocimientos y competencias culturales que permitan a los estudiantes desenvolverse adecuadamente en relaciones con representantes de diversas culturas; 3. los temas tratados en la literatura pueden resultar más verosímiles y más relevantes que los temas que se encuentran en los libros de texto.

Palabras clave: literatura, adquisición de lengua, competencia cultural, realidad

Abstract

From time to time the need or value of teaching literature in the language class has been questioned. This article reviews and qualifies the arguments for and against teaching literature before defending such teaching on three grounds: 1. literature can enhance language learning at primary level since the cognitive processes of young learners are particularly adept at dealing with narrative structures; 2. literature written in the target language or translated into the target language may give learners insight into other non-target language cultures, thus preparing them to act competently and appropriately in future dealings with representatives from those cultures; 3. literature's contents may well be truer to life and more relevant to learners than typical textbook topics.

Keywords: literature, language acquisition, cultural competence, real life

1. The case against literature

It is sometimes difficult for teachers and lecturers of literature to justify their professional existence, a difficulty that contributes in part to what literary scholar Elaine Showalter (2002: 1-20) calls “the anxiety of teaching.” It is therefore understandable that foreign and second language (for convenience, “FL”) teachers and lecturers may sometimes find it even more difficult to justify the inclusion of literature in their lesson plans. Some reasons for this difficulty are political. As far as teaching English as a foreign language is concerned, for example, not only are professionals occasionally afflicted by guilty feelings that they are lackeys in the pay of linguistic imperialism, but if they start introducing their students to Shakespeare, Dickens or Ted Hughes they are condemned for cultural imperialism too (e.g. Ngugi wa Thiong’o 1986), not to mention a bigoted reverence for mostly dead white males (see Section 4). Other reasons are methodological. FL teaching should engage with “real life” and “real-life” situations; literature—conceived of as some sort of aesthetic artefact—is not “real life”, at times not even realistic, and barely relevant to day-to-day living (see Section 5). Similarly, literature is often remote from learners, whether historically,

geographically, socially, culturally or linguistically. Meanwhile, under a communicative approach, FL teaching should favour speaking and listening skills, whereas literature is a matter of reading writing, or writing to be read. Also, teaching literature entails an imbalance of power and work in the teacher-student relationship, for the teacher is more knowledgeable and takes a more dominant role in communicating that knowledge, especially when the piece of literature is used less as a means to an end than as an end in itself, less as a resource than an object of study in its own right.

Until recently, a further argument against teaching literature was that new technologies and cultural practices in the high- or post-industrial West had rendered—or were on the point of rendering—reading and writing hopelessly obsolete. Then Harry Potter came along, UK sales of children’s literature increased tenfold, and children themselves became increasingly discerning and demanding readers. Literature, it seems, is here to stay, for the time being at least, and particularly in the FL classroom where the global spread of bilingual and immersion education means that pupils are expected to be proficient at reading in a non-native language at ever earlier ages, to the point where in some education systems pupils are even introduced to reading in a second language before they have learnt to read in their first (Johnson and Swain 1997). The question that concerns FL teachers is what to do with literature and, perhaps more importantly, why do anything with it at all. On the occasion of the re-launching of *Encuentro*, this article is intended as a stimulus to reflection, research and debate on the role of literature in FL teaching.

2. The case for literature

A welter of reasons for, or benefits of, teaching literature in the FL classroom have been proffered by a variety of authors. For example, Parkinson and Reid Thomas (2000: 9-11) list, with more or less approval, the following ten:

1. Cultural enrichment. Reading literature promotes cultural understanding and awareness. (see also Collie and Slater 1987; Schewe 1998; Sell (ed.) 1995; Silberstein 1994).
2. Linguistic model. Literature provides examples of “good” writing, linguistic diversity, expressive ranges, and so on.
3. Mental training. Better than any other discipline, literature trains the mind and sensibility.
4. Extension of linguistic competence. Literature stretches the competences of learners who have mastered the linguistic rudiments.
5. Authenticity. Literature is genuine linguistic material, not a linguistically contrived textbook (Duff and Maley 1990).
6. Memorability. Because literature, especially poetry and songs, is memorable, it can be a memorised archive of linguistic usage (Maley and Moulding 1985).
7. Rhythmic resource. Poems assist the learner in assimilating the rhythms of a language (Maley and Moulding 1985).
8. Motivating material. Literature is more likely to engage with and motivate a learner than artificial teaching inputs because it is generated by some genuine impulse on the part of the writer and deals with subjects and themes which may be of interest to the learner (Duff and Maley 1990).
9. Open to interpretation. Because literature is open to interpretation, it can serve as a basis for “genuine interaction” between learners (Duff and Maley 1990).
10. Convenience. Literature is a handy (photocopiable) resource.

Lazar (1993:15-9) suggests that literature in the FL classroom motivates, offers access to cultural background, encourages language acquisition, expands language awareness, develops students’ interpretative abilities and educates the whole person in so far as it enhances our imaginative and affective capacities (see also Fernández 2003: 60-31). Burke and Brumfit (1986:171-2) state that literature promotes literacy and

oracy, critical and analytical ability, social skills and the use of the imagination; encourages liberal, ethical and humanitarian attitudes, respect for the imagination, respect for literacy and cultural tradition; and provides information about literature, literary traditions and language.

Some of these justifications or benefits are obviously debatable (e.g. literature is supreme at training the mind), others slightly quaint (e.g. poems are memorable), and others tautologous (e.g. literature promotes literacy, provides information about literature, etc.). What is more, even if we concede literature all those benefits, few of them actually have anything to do with FL learning, except perhaps as a side-effect. Not only that, almost any other cultural production may yield similar benefits: wouldn't a pop-song lyric, a small-ad, the list of ingredients on a box of cereals also fit the bill in most cases? In short, we do not seem any closer to finding satisfactory reasons for teaching literature (rather than pop-songs, small ads, jokes, comic strips, etc.) as a useful means to the end of acquiring linguistic and cultural competences. In what follows I shall consider how three benefits may be nuanced in order to constitute sounder grounds on which to defend the teaching of literature in the language classroom.

3. Literature and language acquisition

Parkinson and Reid Thomas's third reason for teaching literature in the FL class, namely that it trains the mind better than any other discipline, has a ring of literary supremacy about it. Training the mind is the benefit traditionally claimed in classical humanist defences of any discipline within the arts or humanities. Parkinson and Reid trace the idea to F.R. Leavis's *Education and the University* (1943), although its lineage goes back a good deal further than that. Despite the idea's élitist feel, it survives in a more respectable form in what has become one of the more scientific defences of literature in the language classroom. In an oft-cited interview, H.G. Widdowson argued that "reading literary discourse can assist students in the development of sense-making procedures of the kind required for the interpretation of or sensitization to language use in any discourse context" (Carter 1988:17-18). Here is an extract from the interview:

If you're a sensible teacher you use every resource that comes to hand. But the difference between conventional discourse and literature is that in conventional discourse you can anticipate, you can take short cuts; when reading a passage, let's say, you often know something about the topic the passage deals with, and you can use that knowledge while reading naturally in order to find out what's going on in the passage. This is a natural reading procedure: we all do it. The amount of information we normally take out of something we read is minimal, actually, because we simply take from the passage what fits the frame of reference we have already established before reading. Now you can't do that with literature . . . because you've got to find the evidence, as it were, which is representative of some new reality. So, with literary discourse the actual *procedures for making sense* are much more in evidence. You've got to employ interpretative procedures in a way which isn't required of you in the normal reading process. If you want to develop these procedural abilities to make sense of discourse, then literature has a place. (Rossner 1983; ctd. Brumfit and Carter 1986: 13-4 and Carter 1988:18).

There are two problems in this passage. In the first place, where would the language of, say, advertising fit in: is it conventional or literary discourse? Certainly, the enigmatic inscrutability not just of language but of other semiotic codes in some TV ads poses significant interpretative challenges. Secondly, despite the apparent ontological dichotomy Widdowson establishes between literature and conventional discourse ("Now you can't do that with literature"), there is a hint in the comparative "much more" that the difference may in fact only be one of degree, not kind ("with literary discourse the actual *procedures for making sense* are much more in evidence"). The procedures Widdowson refers to boil down to one, inferencing, which should now come as no surprise given the current hegemony of what Sperber and Wilson (1995:2), building

on the work of Paul Grice and David Lewis, call the “inferential model” of communication, whereby “communication is achieved by producing and interpreting evidence.”

The most that can be argued in the direction Widdowson would wish to take us is that, by and large, literary texts usually require a greater amount of inferencing than other texts. The significance of that for FL learning is that, purportedly, “Such training in deciphering the [literary] communication, working out the precise nature of its communicative acts, by projecting yourself backwards and forwards, in and outside and across the discourse can be a key element in the acquisition of discursual skills in the target language (Carter 1988: 18). But I am not sure how fruitful a conclusion that is, especially if such skills are to be honed on gap-fill or cloze exercises—standard textbook fare—which may well dampen the enthusiasm of students for literary texts (though see Van Peer 1988: 281). In any case, it is a conclusion which was really rather obvious in the first place and is, additionally, somewhat tautologous. Suppose, for a moment, that language textbooks are regarded as literature (or, at least, as a sub-species of literature) in so far as they are not composed of real communicative acts, generally lack the feel of the real, and so forth (see below, Section 5). If we apply Widdowson’s argument, when using such books students are being trained in inferencing, and inferencing is a useful to skill to use when learning languages. In other words, when using a language textbook to learn a language, one is learning a language. Gosh! I would add that one is also learning a language when poring over the ingredients on a foreign cereal packet or perusing the sports pages of a foreign newspaper. Quite simply, if you do things in or with a foreign language, you are doing things in or with a foreign language. Inferencing isn’t exclusive to the interpretation of literature: it’s basic to all cognition and we do it (and practice doing it) all the time. To justify teaching literature in the FL classroom on the grounds of its affording some alleged extra scope for inferencing and therefore enhancing language learning ability seems to be stretching things a little too far.

Nonetheless, recent work on FL teaching in early education suggests that literature might yet have a particularly beneficial contribution to make to FL acquisition. Kokkola (2002) has conducted research along these lines among nine- and ten-year old Finnish schoolchildren, basing her study on two theoretical concepts. The first is Bruner’s (1986) concept of “the narrative mode” of human thought which “leads people, in their search for meaning, to create stories, myths and rituals” (Kokkola 2002: 243). The second is Egan’s (e.g. 1988a and 1988b) view of learning as a kind of “mythic thought” whereby “complex ideas [are structured] within the framework of a story” (ibid.). Bruner and Egan are alike in arguing that stories or narratives are one of the most effective ways of structuring ideas and information (see also Fuller 1982). Egan actually suggests that mythic thought is a stage in a child’s psychological development and that “stories are one of the earliest forms of organizing schemata” and precede other systems, such as hierarchical organization (ibid. 244). Thus, because young learners are cognitively adept at narrative, Kokkola attempts to test the hypothesis that young language-learners “are likely to get on better with narrative than non-narrative” (ibid.) because narrative texts are better suited to their cognitive processes.

Kokkola’s research shows that children actively construct the texts they read and that the narrative text presents them with fewer learning difficulties. “However,” as Kokkola herself admits, “it has been possible to explain . . . differences in reading performance in terms of linguistic suitability” (259). Kokkola ascribes this possibility to the choice of text used, and concludes that, if suitable texts are chosen, “only narrative texts should be used in the early stages of EFL reading education” (ibid.). The idea that young learners find narrative texts easier to understand than non-narrative runs completely counter to Widdowson’s contention that non-narrative texts are easier to understand than narrative because of the former’s exploitation of conventional frameworks, assumptions and expectations. There is clearly scope here for further research, especially by those who would like to see literature preserved as a vital tool for language teaching. Such

research might justify the existence of typical young learner schoolbooks such as *Teddy's Train* or *Bug's World*, whose unconvincing fictions at first sight seem of dubious didactic value, to this parent at least.

4. Literature and cultural competence

In an age when multiculturalism has installed itself as the shibboleth of western societies and the words interculturality and transculturality circulate as buzzwords in academia, it is unsurprising that perhaps the foremost defence of literature teaching in the FL class is that it fosters awareness of cultural, ethnic, religious, racial etc. diversity and sensitises the young to contrasting perspectives, concepts and world.views, such sensitivity being vital to life in community in the global village (see Stotsky 1994 and Naidoo 1999). In practice, the literature used in the English FL class is often English, that is to say written by writers from the metropole, and this has led to the charge of cultural imperialism. The charge can easily be refuted, especially within an education system which promotes learner activity and participation rather than spoonfeeding. Sell (2002a: 19) advocates a “participatory pedagogy, whose overarching aim will be to give language learners a chance to try on the alien culture for size.” This does not mean that language learners are expected to forfeit their native identities:

They have to read “like a native”, as we sometimes say. This is not at all the same thing as actually “going” native. It is not a suspension of their own identity. On the contrary, their exploratory participation in the target culture may leave them with strong reservations about it. But at least they will understand it better, and will have developed a somewhat more flexible affective competence, which will have improved their chances of getting along with the culture’s representatives, and of themselves being able to act within its parameters. It is these benefits which are the basic goals of most foreign language education programmes. (Sell 2002b: 266)

Thus teaching literature provides learners with a truly cultural competence, equipping them with culturally-apposite pragmatic and socio-psychological components around which to build effective identities which will enable their socialization in the target culture and enhance the effectiveness with which they participate in that culture. To use the terminology of social psychologist Erving Goffman (1990), these identities do not replace the learners’ selves, but are the culturally effective and palatable identities which the learners may elect to project or present before the target culture.

The problem is, what should the target culture or cultures be? Despite the laudable entry of non-metropolitan literature (i.e. literature from the colonies) into the English FL class, the culture learners are invited to try out (Multicultural British, Commonwealth) will not perhaps be of much use in the imminent future when the economic and political (not to say cultural) hegemony looks certain to switch from the West to the East. The time is not far distant when competence in Chinese or Indian or Islamic culture will be far more necessary than in any other. This raises the question of the relationship between language and culture. The first point to be made is that, *pace* Acton and de Felix (1986), acculturation need not rely on the synergy of language and culture acting in indivisible fusion. Furthermore, the Sapir-Whorf hypothesis is safely buried—elegantly so by Pinker (57-65). We now know that culture is not linguistically determined, though a culture obviously does have, among numerous other means, language to assist its self-expression; nor is language culturally determined. Indeed, it is perfectly possible for one to be relatively deficient in a target culture’s language but, nonetheless, to function pretty well in that culture, and the converse is also true (Brown 1980 and Schmidt 1983; ctd Sell 2002b: 272).

If is therefore wrong, I think, in the case of English FL teaching for teachers to manifest a predilection for, or partiality, to the culture of the target language. It is not necessary for English to be taught solely within one particular cultural frame. It would, perhaps, be more productive to introduce learners to other

cultures through English since these users of English will increasingly be coming into contact not with English culture but with Chinese, Indian or US culture (if such monolithic epithets will be forgiven)—and doing it in English: in other words, the classroom situation of cultural encounter through English would be mimetic of the real-life situation of cultural encounter through English.

Furthermore, the time has come for EFL teachers to recognise that what they are teaching is not British English, or BBC English, or Ivy League US English, not to speak of Liverpuddlian, Glaswegian, Manhattan or Soweto English; and for everyone to recognise that to all effects and purposes there is no such thing as linguistic purity, linguistic normativeness or linguistic deviance, and that the language most non-native speakers of English need (and actually use) is a “stateless” (House 2000) culturally rootless *lingua franca*, itself with myriad regional variations in lexis, accent and dialect (Graddol 1999 and 2001; Seidlhofer 2001a and 2001b). The goal of the EFL learner should not be to speak English as the English do, but to be able to use English to communicate with English and non-English alike. Whether the EFL learner has a) read and b) acquired a modicum of British cultural proficiency from Shakespeare’s “Seven Ages of Man” speech, the first chapter of Dickens’s *David Copperfield* or W.H. Auden’s “Funeral Blues” (to cite a few examples of token literature appearances in the redoubtable *Headway* series) is really beside the point. One might wonder how many native users of English have read any of those three works, and if not, whether they are therefore culturally handicapped. More to the point, there is a world of cultures elsewhere, several of which are already considerably more influential on the world’s stage than English or British culture.

In other words, literature may well raise awareness of other cultures and enhance cultural competences, but it is not only (if at all) English literature that should be studied. English as a foreign language should be treated as an international, functional, largely transactional *langue*, divorced from any culturally specific, socio-pragmatically determined *paroles*. Classical Latin was fossilized for a thousand years and then recovered as the *lingua franca* for Europe’s cultural élites in the later middle ages while the vernacular Latins had continued to evolve, transforming themselves into a variety of romance languages, notably, of course, Spanish, Italian and French. In much the same way, International English may—in fact, does—prosper where Esperanto failed, while native, vernacular Englishes the world over go their own way and continue to undergo perpetual modification and cultural energisation.

This, of course, will have consequences for educational programmes. If International English is to be taught as a functional *lingua franca* for international communication, dissociated from any particular culture, then the teaching of exclusively English literature as a part of the subject International English will be unnecessary and untenable. A decision will then have to be taken about how to teach culture, and which cultures to teach. In schools, Culture could be studied as a subject in its own right (replacing Religion, perhaps?), giving children insight into Islamic, Indian, Oriental and Anglo-Saxon cultural frames, systems, practices and customs. Here, certainly, there would be a place for literature, translated either into the pupils’ native language or, if it were decided to teach Culture in English for the reasons I suggested above, translated into English. Alternatively, literature could still be integrated into EFL teaching, but literature from a variety of cultures, translated as necessary. As for vernacular Englishes (UK English, US English, etc), they would then become subjects for higher education where language and literature could be studied in tandem, as in fact happens today.

5. Literature and real-life issues

Standard FL textbooks are fictions in a variety of ways. Not only do they tend to peddle a version of English which is abnormal in its normativeness, deviant in its purity, but they also use fictional storylines to introduce learners to various situations, points of grammar or lexical fields and often employ non-authentic

- Egan, K. 1988a. *Primary Understanding: Education in Early Childhood*. New York: Routledge.
- Egan, K. 1988b. *Teaching as Storytelling*. London: Routledge.
- Fernández Fernández, R. 2003. "Una propuesta metodológica para el uso de la poesía en el aula de inglés como lengua extranjera." *Encuentro* 13 and 14: 57-70.
- Fuller, R. 1982. "The story as the engram: is it fundamental to thinking?" *Journal of Mind and Behaviour* 3, 127-42.
- Goffman, Erving. 1990. *The Presentation of Self in Everyday Life*. London: Penguin.
- Graddol, D. 1999. "The decline of the native speaker." *AILA Review* 13, 57-68.
- Graddol, D. 2001. "The future of English as a European language." *The European Messenger* 10.2, 47-55.
- House, J. 2000. "A 'stateless' language that Europe should embrace." *Guardian Weekly*, April 19-25. Learning English Supplement, 1-3.
- Johnson, R.K. and M. Swain (eds) 1997. *Immersion Education: International Perspectives*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Kokkola, L. 2002. "Early immersion reading. The narrative mode and meaning-making." In Sell (ed.), *Children's Literature as Communication*, 237-62.
- Lazar, G. 1993. *Literature and Language Teaching: A Guide for Teachers and Trainers*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Maley, A. and S. Moulding. 1985. *Poem into Poem*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Naidoo, B. 1999. "Heritage or multiculturalism? In R. Stones (ed.), *A Multicultural Guide to Children's Books, 0-16+*. Reading: University of Reading, 10-11.
- Parkinson, B. and H. Reid Thomas. 2000. *Teaching Literature in a Second Language*. Edinburgh: Edinburgh University Press.
- Pinker, S. 1994. *The Language Instinct*. London: Penguin.
- Rossner, R. 1983. "Talking shop: H.G. Widdowson on literature and ELT." *ELT Journal* 37.1, 30-5.
- Schewe, M. 1998. "Culture through literature through drama." In M. Byram and M. Fleming (eds), *Language Learning in Intercultural Perspective: Approaches through Drama and Ethnography*. Cambridge: Cambridge University Press, 202-22.
- Schmidt, R.W. 1983. "Interaction, acculturation, and the acquisition of communicative competence: A case study of an adult." In N. Wolfson (ed.), *Sociolinguistics and Language Acquisition*. Rowley, MA: Newbury House, 137-74.
- Seidlhofer, B. 2001a. "Brave new English." *The European Messenger* 10.1, 42-48.
- Seidlhofer, B. 2001b. "Towards making 'Euro-English' a linguistic reality." *English Today* 17.4, 14-16.
- Sell, R.D. (ed.). 1995. *Literature throughout Foreign Language Education: The Implications of Pragmatics*. London: Modern English Publications and the British Council.
- Sell, R.D. (ed.). 2002. *Children's Literature as Communication*. John Benjamins: Amsterdam/Philadelphia.
- Sell, R.D. 2002a. "Introduction: Children's literature as communication." In Sell (ed.), *Children's Literature as Communication*, 1-26.
- Sell, R.D. 2002b. "Reader-learners: Children's novels and participatory pedagogy." In Sell (ed.), *Children's Literature as Communication*, 263-90.
- Short, M. (ed.). 1988. *Reading, Analysing and Teaching Literature*. London: Longman.
- Showalter, E. 2002. *Teaching Literature*. Oxford: Blackwell.
- Silberstein, S. 1994. *Techniques and Resources in Teaching Reading: Teaching Techniques in English as a Foreign Language*. Oxford: Oxford University Press.
- Sperber, D. and D. Wilson. 1995. *Relevance: Communication and Cognition*. Second edition. Oxford: Blackwell.
- Stotsky, S. 1994. "Academic guidelines for selecting multiethnic and multicultural literature." *English Journal* 83, 27-34.
- Thiong'o, N wa. 1986. "Literature in schools." In Brumfit and Carter, *Literature and Language Teaching*, 223-229.
- Van Peer, W. 1988. "How to do things with texts: Towards a pragmatic foundation for the teaching of texts." In Short (ed.), *Reading, Analysing and Teaching Literature*, 267-97.

Jonathan P.A. Sell teaches at the Department of Modern Philology, University of Alcalá.
jonathan.sell@uah.es.

Reconducción metodológica en la enseñanza del inglés en el paso del Bachillerato a la Universidad

Verónica Vivanco y María José Gómez Ortiz
Universidad Politécnica de Madrid

Resumen

No cabe duda de que la entrada en la vida universitaria constituye una meta para cualquier estudiante. No obstante el choque que puede experimentar el alumno puede ser importante si sus expectativas eran las de una continuidad con su vida académica pasada. El nuevo alumno encontrará una orientación diferente en la enseñanza del inglés, que pasará de ser general a específica. El Inglés para Fines Específicos o IFE constituye la rama más importante de la lingüística aplicada, y la de mayor difusión en la universidad. Este trabajo pretende lanzar algunas reflexiones sobre cómo solventar con éxito el acomodamiento a la nueva situación a través de diversos métodos.

Abstract

Needless to say that the university represents a goal for any student. However the student can experience a great contrast with his or her previous academic life in relation to the teaching of English. This subject, called ESP (IFE in Spanish), shows a specific and tailor-made approach that has blended with the branch known as applied linguistics, the discipline most widely taught at university level. This article tries to draw some reflections about how to solve the insertion for the new student in the aforementioned university discipline.

1. Del Bachillerato a la Universidad

No cabe duda de que la entrada en la vida universitaria constituye una meta para cualquier estudiante. No obstante el choque que puede experimentar el alumno puede ser importante si sus expectativas eran las de una continuidad con su vida académica pasada. El nuevo alumno encontrará una orientación diferente en la enseñanza del inglés, que pasará de ser general a específica. El Inglés para Fines Específicos o IFE constituye la rama más importante de la lingüística aplicada, y la de mayor difusión en la universidad. Este trabajo pretende lanzar algunas reflexiones sobre cómo solventar con éxito el acomodamiento a la nueva situación a través de diversos métodos.

Estudios previos han analizado las calificaciones en las pruebas de acceso a la universidad (Muñoz et al. 1988 y Muñoz-Repiso et al. 1991), el sistema de acceso a la educación superior en España (Muñoz-Repiso et al. 1997), y en diferentes países (González y Valle 1990), y la elaboración de pruebas objetivas en el acceso a la universidad (CIDE 1992). Los datos analizados muestran un alto grado de coherencia entre el rendimiento de los alumnos en bachillerato y las calificaciones obtenidas en las pruebas de acceso a la universidad, siendo éstas, por lo general, ligeramente inferiores a las anteriores. En todos los países europeos se establecen las mencionadas pruebas que, una vez superadas, desembocan en la obtención de un certificado o diploma, si bien, la composición del tribunal (profesores de universidad y de bachillerato) y la valoración del expediente académico oscilan en cierta manera. También los datos revelan que los alumnos de

ciencias llegan con mejor expediente a las pruebas de Prueba de Acceso a Estudios Universitarios mostrando, sin embargo, un menor número de aprobados en la Prueba de Acceso a Estudios Universitarios que los alumnos de letras. No sabemos en qué medida la instauración de las nuevas pruebas de acceso (que tendrán lugar en las diferentes universidades) mejorarán las condiciones actuales; lo que resulta evidente es que el cambio debe implementarse desde tres perspectivas: sistema de acceso, pruebas e ingreso en la universidad (el M.E.C. está realizando un esfuerzo notable por suavizar las diferencias de sexo entre las carreras de humanidades y las de tecnología). También conviene señalar que la implantación del distrito abierto ha supuesto una subida en las notas de acceso a las carreras más demandadas.

El paso a la Enseñanza Superior, en lo que compete a la enseñanza de idiomas, y en especial a la del inglés, lengua extranjera de difusión mayoritaria en la universidad española, supone una perspectiva metodológica innovadora con respecto a cómo el alumno había aprendido y sido enseñado con anterioridad. Quizás este nuevo enfoque resulte más evidente en facultades y escuelas otras que las de Filología. En esos centros el estudiante se verá imbuido, desde el primer día de clase, en el mundo del Inglés para Fines Específicos (IFE) y de los sublenguajes de especialidad. El salto del inglés general al inglés específico no debe suponer, en principio, una dificultad añadida a la nueva andadura académica de los alumnos, ya que los estudios que se hayan cursado han sido elegidos, supuestamente, de modo vocacional. Sin embargo, es misión del docente el allanar, en la medida de lo posible, la inserción académica de los estudiantes, para lo que se hace ineludible tener en cuenta varios factores.

2. Factores que condicionan al nuevo alumno universitario

En primer lugar se halla la fase de recopilación de información detallada sobre el alumno al que se dirige el curso. El conocimiento del elemento discente es un requerimiento imprescindible para sentar las futuras estrategias de aprendizaje (Sangrá 2002). Resulta ineludible, pues, el adecuar la tarea educativa al futuro ingeniero. El alumnado, por lo general, no llega a la universidad con el criterio y la madurez suficiente para responsabilizarse de su propia formación. De este modo la universidad va infiriendo al alumno un cierto aire de independencia al no existir ni un tutor, ni relación con los padres del alumno, ni una obligación sistemática de asistencia a las clases.

El análisis de necesidades se convierte en el primer paso hacia la elaboración de la programación y los materiales de apoyo correspondientes (Coffey 1985). Otros elementos que inexorablemente van unidos a dicho análisis son, como dice Jordan (1997:22), los siguientes, que adecuamos a la situación del nuevo alumno: análisis de los objetivos del curso, análisis de la situación actual (el alumno recién ingresado en la universidad, desconocedor del IFE), análisis de deficiencias (puntos flacos del bachillerato), análisis de estrategias (para solventar huecos o profundizar en conocimientos ya adquiridos), análisis de medios (empleo de nuevas tecnologías y condiciones del aula), revisión general (conocer nuestro punto de partida) y restricciones (número de alumnos, nivel de inglés, simpatía por la asignatura).

Esta adecuación de la tarea al alumnado implica su continua orientación en el proceso de aprendizaje y le ayuda para la elección de estrategias y métodos didácticos. En realidad, esta reconducción hacia el mundo del ESP (*English for Specific Purposes*) o IFE (*Inglés para Fines Específicos*) es similar a la que ha sufrido el licenciado de las Facultades de Filología que se ha insertado laboralmente en el ámbito de la lingüística aplicada.

Teniendo en cuenta la ausencia generalizada en el mercado de material didáctico para impartir nuestras clases específicas, se hace imprescindible convertirnos en guías de nuestros estudiantes y autores de un material que facilite el dominio del inglés profesional y académico para proporcionar una futura salida al mundo laboral. Para ello se hace necesario establecer unos objetivos que resuman, simplifiquen y clarifiquen

la labor del docente y del discente, constituyendo un marco de referencia para la estructuración racional del proceso de enseñanza-aprendizaje. Los objetivos, además de la conducción a las cualidades ya mencionadas, deben poseer unas cualidades inherentes, como son: claridad y precisión, direccionalidad hacia el elemento discente, realismo y asequibilidad, unificación y mensurabilidad en la evaluación. Los objetivos conducen a que el acto didáctico sea un proceso reflexivo, sistemático y racionalizado.

3. Los objetivos del inglés general y los del IFE

También se ha dicho que el IFE ha prestado una atención mucho mayor que el inglés general a la elaboración de los objetivos. Nosotros creemos que este último concede la misma importancia al análisis de objetivos y contenidos planteándolos, como es lógico, desde una perspectiva de la enseñanza de idiomas en general, pero poniendo énfasis concreto a la situación comunicativa, a la gramática, o al punto concreto sobre el que se pretenda trabajar. Quizás la diferencia estribe en que la ausencia de métodos en el mercado editorial (debido a lo poco rentable de publicar libros con tiradas limitadísimas) redunde en que los profesores tengamos que elaborar nuestro material específico y por ello nos planteemos todos estos aspectos desde una perspectiva personalizada, vivida y sufrida. En el caso de los profesores de idiomas en general y, debido a la abundancia de publicaciones, los docentes pueden llevar a cabo su misión competentemente debido a esta ventaja. Llegados a este punto, volvemos a subrayar que el inglés general, cristalizado en un objetivo concreto, también se convierte en IFE. Además, hacemos notar que los métodos de idiomas en general constituyen un punto de partida, en cuanto a gramática, a ejercicios, etc., para el desarrollo de nuestro material, ya que el otro punto de partida sería el temático. La creación de nuestro propio material, pensado especialmente para nuestros alumnos, es, qué duda cabe, una ventaja para el elemento discente.

La conjugación del tópico con el análisis lingüístico constituyen los pilares que sustentan nuestro trabajo. E, incluso, bien podríamos considerar a la enseñanza de idiomas en general como lingüística aplicada, ya que si por ésta se entiende la aplicación de teorías lingüísticas generales a la resolución de casos concretos, creemos que la docencia de idiomas en el aula se atiene a la mencionada definición.

4. El acoplamiento entre el inglés general y el IFE

Ya que el IFE es un sublenguaje del inglés general, quizás más fácil de aprender una vez conocida su dinámica, debido a la restricción del ámbito de acción que representa con respecto a la lengua general, se hace conveniente comenzar un curso con alumnos no adiestrados en esta disciplina, repasando las estructuras ya conocidas del inglés general que tengan un alto grado de aparición en el IFE; creemos poco conveniente, sin embargo, empezar un primer día de clase enseñando al alumno largas sargas de compuestos tan propias del discurso científico-técnico, que sólo pueden conducirlo al rechazo a la materia y a la presunción de que ésta es indescifrable. Por supuesto este repaso gramatical se debe extraer de textos técnicos que han de tener las siguientes características: contextualización apropiada al temario lingüístico, apto para la explotación didáctica, motivar al alumno, actualidad, claridad, variación, relevancia en relación con las asignaturas técnicas y contenidos gramaticales.

El manejo de las reglas gramaticales contribuye a que el estudiante cree mensajes con fluidez. Casar y Hernández (2000) tratan de la interrelación entre los conocimientos adquiridos previamente y su aplicación a los textos específicos, motivo por el que en nuestra programación se ahonda en las bases gramaticales previamente adquiridas por el alumnado. Esta profundización parte siempre de las estructuras sintácticas con mayor índice de aparición en el texto objeto de análisis.

De nuestra experiencia en el aula, comprobamos que los alumnos recién iniciados en el IFE, por lo general, prefieren estrategias de corrección antes que las de fluidez; las primeras suponen un afinamiento de sus conocimientos del inglés general, ya que tienen un grado más o menos aceptable de dominio lingüístico, lo que importa ahora es la corrección de estilo. También los alumnos prefieren las estrategias receptivas, de tipo más pasivo, pero creemos que en esta fase, el alumnado debería ser más activo, más productivo, es decir, que no sea el profesor el que hable continuamente en la clase, sino que haya una interacción entre las dos partes.

5. El alumno con respecto al IFE y las demás asignaturas

Dado que muchos alumnos de ingeniería suelen cursar inglés a partir del segundo curso de carrera, contamos con la doble ventaja de que llegan a nuestra asignatura teniendo ya una idea centrada de lo que representa, de un lado la vida universitaria, y, de otro, la carrera que se hallen cursando. Al conocer los rudimentos de ésta, nuestra labor se simplifica enormemente, ya que dominan en gran medida la terminología de los tecnicismos básicos en lengua castellana, muchos de los cuales son, en realidad, anglicismos insertados en nuestro rico idioma español, lo cual allana más aún el camino hacia el aprendizaje, adquisición y retención del vocabulario. Hemos de mencionar también que este hecho desarrolla el vínculo afectivo entre el alumno y nuestra materia.

Sin embargo, creemos que los casos en que hay que impartir docencia de idiomas desde un primer curso de carrera, la labor se complica más ya que el estudiante debe superar las siguientes dificultades al inicio de una etapa académica novedosa, pero desconocida, que suele conllevar: desconocimiento del medio, profesores y alumnos-compañeros, posible cambio de ciudad, preocupación ante la dureza de los estudios y desconocimiento de los rudimentos básicos de la carrera.

A todas luces resulta evidente que el impartir una clase de IFE, que se debe montar sobre los fundamentos de la carrera, para alumnos que los desconocen, resulta harto problemático tanto para el docente como para el discente, siendo en realidad nuestra asignatura, una materia satélite con respecto a las troncales, obligatorias o de especialidad. Los docentes de IFE nos encontramos en una doble encrucijada al haber recibido nuestra formación académica en un entorno humanista, de letras, y estar integrados laboralmente en un ámbito diferente del de procedencia, en nuestro caso concreto, un entorno de ingenierías. La encrucijada es incluso triple al estar enseñando una lengua diferente de la materna. Dado lo difícil de encontrar un docente con doble formación, los profesores de IFE debemos esforzarnos por conocer los fundamentos del ámbito especializado en que nos hallamos inmersos.

En el salto de profesor de inglés general a IFE se hace necesaria la formación en cursos especializados. También cobra especial importancia la motivación del docente hacia sus alumnos a través, por ejemplo, de tareas personalizadas, de la libertad de elección de material por parte del alumnado... (Wright 1987). Robinson (1991) añade una serie de dificultades adicionales a la de la integración del docente en un medio diferente del de procedencia: tamaño de las clases, diferentes niveles de conocimiento de idiomas por parte del alumnado, falta de motivación (o relajación del alumnado ya que lo que temen son las asignaturas técnicas), y la diferente consideración de un profesor de lenguas ante sus colegas ingenieros.

El profesor de IFE se encuentra ante una ardua tarea al estar trabajando en un campo de alta especialización en el que realmente no había recibido formación previa. Este hecho, unido al de la enseñanza de IFE a alumnos que no han de formarse como especialistas en la materia, le sitúa en una coyuntura atípica. Además, el crecimiento vertiginoso de las aplicaciones y la investigación en IFE, constituyen elementos que obligan al profesor a hallarse en un proceso de formación permanente. No obstante, también conviene mencionar la ayuda desinteresada de los profesores de materias técnicas a la hora de la elección de

contenidos más interesantes, o cuando surge algún problema conceptual. De la misma manera, estos profesores también acuden a la unidad docente para la traducción o revisión de artículos para congresos o revistas especializadas.

Como última reflexión, conviene mencionar la diferente visión con la que el alumno universitario enfoca a los profesores de las diferentes asignaturas, en contraste a la perspectiva más uniforme del bachillerato. En la enseñanza superior, los profesores de especialidad parecen gozar de una mayor consideración que los de asignaturas obligatorias, como serían la física o la química en el caso de las ingenierías. Si bien el inglés, es una materia aplicada, al igual que las anteriores, se le considera una asignatura satelital que gira alrededor de las otras, y a sus docentes, como ajenos a la especificidad de la carrera. Siendo cierto que nuestra materia se considera instrumental, deberíamos concienciar al alumnado de la importancia de nuestra asignatura por ser una de las notas más valoradas a la hora de abrir la puerta del mercado laboral y porque los nuevos planes de estudio recogen la creciente valoración del dominio de las herramientas lingüísticas.

6. Consideraciones finales

Sabiendo que el ingreso en el entorno universitario, y dentro de él, en el del IFE, supone un periodo de adaptación para el alumno, igual que lo fue para cada uno de nosotros como docentes, proponemos las siguientes estrategias con el fin de erradicar las asperezas del asentamiento a la nueva etapa: nombramiento de un profesor-tutor para cada alumno, ejercer una evaluación continua sobre el alumno, aconsejándole sobre su rendimiento y evitando sorpresas desagradables en el examen final, contabilizar positivamente la asistencia a clase, conceder libertad al alumno para la elección de material y tareas personalizadas y concesión de créditos de libre elección o configuración a los alumnos que colaboren con profesores en trabajos de investigación.

Como se puede apreciar, los dos primeros puntos pretenden ser un enlace con el ámbito de bachillerato, mientras que los tres últimos representan la libertad de opción y la independencia, inherentes a la universidad. Quizás en la sabia combinación de ambos con mesura, se encuentre el equilibrio para que el alumno satisfaga sus expectativas culturales, personales y académicas.

Bibliografía

- Casar, L. y A. Hernández. 2000. "La aplicación de las estrategias de aprendizaje en la enseñanza del inglés". *Convención Universidad 2000*. La Habana: Cuba.
- CIDE. 1992. *Elaboración y validación de unas pruebas objetivas para el acceso a la universidad*. Madrid: CIDE.
- Coffey, B. 1985. "ESP: English for Specific Purposes". *Cambridge Language Teaching Survey 3*. Ed. V. Kinsella. Cambridge: Cambridge University Press.
- González, B y J. Valle. 1990. *El sistema de acceso a la educación superior en seis países de Europa*. Madrid: Colección CIDE nº 42.
- Jordan, R.R. 1997. *English for Academic Purposes: A Guide and Resource Book for Teachers*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Muñoz-Repiso, M. et al. 1988. *Las calificaciones en las pruebas de acceso a la universidad*. Madrid: CIDE.
- 1991. *Las aplicaciones en las pruebas de aptitud para el acceso a la universidad*. Madrid: Colección CIDE, nº 61.
- 1997. *El sistema de acceso a la universidad en España: tres estudios para aclarar el debate*. Madrid: CIDE.
- Robinson, P. 1991. *ESP Today: A Practitioner's Guide*. Hemel Hempstead: Prentice Hall International.
- Sangrá, A. 2002. "Educación a distancia, educación presencial y usos de la tecnología: una tríada para el sistema educativo". *Edutec*, núm. 15.

Verónica Vivanco es Doctora en Filología y profesora titular de universidad en el Departamento de Lingüística Aplicada a la Ciencia y la Tecnología de la UPM. Fruto de su dedicación a la docencia y a la investigación han surgido diversas publicaciones, principalmente centradas en el léxico, entre las que cabe señalar: *Léxico aeronáutico: formación, contaminación y solución* (UNED, Madrid, 2002), *El léxico politécnico español e inglés* (Dept. of Education, Washington, 2001) y *Homonimia y polisemia: teoría semántica y aplicación lexicográfica* (Sur, Buenos Aires, 2003).

Escuela Técnica Superior de Ingenieros Aeronáuticos. UPM. Dirección: Calle Javea 7, 28230 Las Rozas, Madrid.

Email: veronicavivancocervero@yahoo.es

María José Gómez Ortiz es profesora asociada en la UPM donde imparte la asignatura de Inglés para la Educación Física y el Deporte en el Instituto de Educación Física de Madrid. Actualmente prepara su tesis doctoral, centrada en el discurso de textos relacionados con la actividad física en el deporte. También forma parte, junto con Verónica Vivanco, del grupo de trabajo Andrómeda: Comunicación oral y escrita en contextos técnicos y profesionales.

Email: maria.gomez.ortiz@upm.es