

GRETA

Revista para profesores de Inglés
Año 2006 • vol. 14 • nos 1 y 2

GRETA

A journal for teachers of English

CONTENTS 2006 • Volume 14 • Numbers 1 and 2

GRETA

A journal for teachers of English

Editors/Directors
Mª Luisa Pérez Cañado
Ana Mª Ortega Cebreros

Editorial Assistants
Ángela Alameda Hernández
Mª Belén Díez Bedmar
Juan Ráez Padilla

Reviews
Simon Andrewes

Graphic design
Paco Quirosa

Cover design
Manuel Calzada Pérez

Published by
GRETA
Apartado de Correos 2091
18014 Granada
Natalio Rivas 1 1º izda Ofic. 2
18001 Granada
Tel 958 202 011
Fax 958 283 246
mail to: info@gretajournal.com
www.gretajournal.com

Coordinator
Mª Mercedes García Guerrero

ISSN: 1989-7146
Depósito Legal: Gr-494/93

The articles published in this journal are submitted to a double-blind review process.

EDITORIAL 3

INTERVIEW
Entrevista al Dr. D. Fernando Serrano Valverde. *Antonio Bueno González* 5

IN THE PRIMARY CLASSROOM
AndaWeV (Andalusian Website for English Vocabulary). *Jorge García Mata y Mª Elvira Barrios Espinosa* 14
Training primary teachers in poetic experience. *María Teresa Calderón Quindós* 21

AT UNIVERSITY
El espacio europeo de educación superior y la adaptación de asignaturas a los nuevos enfoques pedagógicos: inglés técnico en la EUIT de telecomunicación (UPM). *Irina Argüelles Álvarez* 27
El conocimiento pragmático en inglés como L2: propuesta didáctica desde la noción de evento de habla. *María Dolores García-Pastor* 36
Incidencia de la actuación docente en el rendimiento del aprendizaje lingüístico. *Juan de Dios Martínez Agudo* 43
Pragmatic development in a second or foreign language: some classroom techniques. *Alicia Martínez-Flor and Esther Usó-Juan* 50
Análisis contrastivo de microfunciones y su realización lingüística en textos especializados (ofertas de trabajo). *Mª Elena Tapia Carrillo* 57

TEACHING ENGLISH FOR SPECIFIC PURPOSES
Uso de las concordancias en el aprendizaje del léxico científico. *Mª Ángeles García de Sola y Natividad Fernández de Bobadilla Lara* 67

INTERNET SITE
Los exámenes de idiomas asistidos por ordenador: De HIEO-HIELE a PLEVALEX. *Jesús García Laborda* 74
Net ideas. Speaking. | *Pablo Quesada Ruiz* 78

AN ESSENTIAL GLOSSARY FOR THE TEACHER
Cooperative learning. *Sonia Casal Madinabeitia* 80

CULTURE AND LITERATURE
Dylan Thomas (1914 – 1953): A reappraisal 85
Obituaries 90
Successes 92

REVIEWS 96

Subvencionada por:
- GRETA. Asociación de Profesores de Inglés.
- Grupo de Investigación "Estudios de Lingüística Aplicada a la Enseñanza del Inglés" (HUM 679) de la Universidad de Jaén.

editorial

It is a great pleasure for the editors of this journal to devote its 14th volume to Dr. Fernando Serrano Valverde, recently retired Professor of the English Philology Department of the University of Granada. Opening every issue with an interview has become an institutionalized custom in this journal throughout the years. On this special occasion, the insightful interview conducted by ***Antonio Bueno González***, in due recognition of Professor Serrano's academic career and of his invaluable contribution to GRETA, allows us to obtain a deeper insight into the academic and human quality of Professor Fernando Serrano.

There are a number of reasons why *GRETA Journal* owes a special mention to Professor Serrano Valverde. Firstly, his name has been attached to the GRETA Association since its origins, as he was one of its founding members. Secondly, he has collaborated with ***GRETA Journal*** on many occasions both as an author and as a member of the editorial board. Furthermore, he has always been an important point of reference for students, researchers and teachers in our surrounding academic context. We are extremely grateful to Professor Serrano Valverde for the academic legacy he has left us and for devoting his life to the English profession with an enthusiasm and generosity which those of us who have had the privilege of being his disciples will never forget.

As usual, this volume is full of goodies. In addition to our traditional sections (don't miss out on them!) – ***Internet Site***, ***Net Ideas***, ***Essential Glossary for the Teacher***, ***Culture and Literature***, and ***Reviews*** -, we're happy to note that Volume 14 includes extremely interesting contributions to the Primary and University levels.

On the one hand, "In the Primary Classroom" presents a highly useful Internet tool to develop lexical competence in the first cycle of Primary Education: ***AndaWeV*** (***Andalusian Website for English Vocabulary***). Literature is also present at this level, through ***Calderón Quindós'*** approximation to training Primary teachers in poetic experience.

In turn, "At University" comprises a stimulating array of articles which focus on such trendy topics as the European Higher Education Area (***Argüelles Álvarez***), pragmatic competence (***García Pastor***; ***Martínez Flor and Usó Juan***), the influence of teacher performance on language acquisition (***Martínez Agudo***), or contrastive analysis of microfunctions in specialized texts (***Tapia Carrillo***). Corpus analysis is present in both the latter article and that by ***García de Sola and Bobadilla Lara***, who use concordances for the acquisition of scientific lexicon, thereby also making English for Specific Purposes a part of this volume.

Thus, the latest trends in language teaching are once more a feature running through ***GRETA Journal***: new technologies, corpus analysis, cooperative learning, or the European Credit Transfer System all come to the fore in this volume. In this sense, we anticipate that upcoming volumes will continue to focus on state-of-the-art issues, such

as ***Bilingual Education*** (Volume 15) and the ***European Higher Education Area*** (Volume 16), topics for which we welcome contributions.

There is still more to celebrate in this volume: ***GRETA Journal*** has finally become electronic! This is again a token of its continuous adaptation to the demands of modern times. We hope that this new format will allow the journal to have a more international impact and access a wider readership.

We are thrilled to be sharing this new era of ***GRETA Journal*** with you. We hope that by updating the Journal both physically (by making it electronic) and content-wise (with our continuing focus on the hottest issues), we can continue to contribute to its improvement and innovation. Our motto for ***GRETA Journal***? The sky's the limit!

María Luisa Pérez Cañado
Ana María Ortega Cebreros

ENTREVISTA AL DR. D. FERNANDO SERRANO VALVERDE

Antonio Bueno González

Universidad de Jaén
abueno@ujaen.es

El Dr. D. Fernando Serrano Valverde, Catedrático de Lengua Inglesa de la Universidad de Granada, es punto de referencia para varias generaciones de profesores e investigadores de Filología Inglesa en España y, particularmente, en Andalucía. Su magisterio emana de su brillante y dilatada trayectoria docente (desde las aulas de Bachillerato en Vigo, Huelva y Granada, como Catedrático de Instituto, a las de la Universidad de Granada durante casi cuarenta años, como Profesor Adjunto Interino, Adjunto Numerario, Agregado Numerario y Catedrático Numerario de Universidad), investigadora (como investigador principal de múltiples proyectos de investigación, autor de un buen número de publicaciones a nivel nacional e internacional, Director de casi setenta Tesis Doctorales y Memorias de Licenciatura, y Director de Grupo de Investigación), y de gestión universitaria (coordinador de programas Erasmus, Director del Departamento de Filología Inglesa, Director de la entonces Escuela Universitaria de Traductores e Intérpretes, entre otros cargos).

Ha formado a varias decenas de promociones de Filología Inglesa, destacando siempre su vasta preparación académica, su entrega al trabajo, su bonhomía y su dedicación total a los demás (colegas y estudiantes). Hombre íntegro y cabal, constituye todo un ejemplo de tesón, vocación y motivación para los que nos dedicamos a la hermosa tarea de enseñar –y aprender al mismo tiempo- y que tuvimos la inmensa suerte de formarnos en su aula y la dicha de contarnos entre sus muchos amigos. Trabajador incansable, sigue participando activamente en proyectos del "Grupo de Investigación para la Enseñanza del Léxico HUM-825" de la Universidad de Granada, que dirige la Dra. Pérez Basanta.

La Revista GRETA rinde merecido tributo a quien fuera socio fundador y constante colaborador, reconocimiento que viene a sumarse al cariñoso y multitudinario acto por parte del Departamento de Filología Inglesa de la Universidad de Granada el 7 de octubre de 2005 (con la ocasión venturosa de la presentación de un magnífico libro homenaje al Dr. Serrano Valverde, en el que participan especialistas de universidades españolas y extranjeras), al tributado el 10 de febrero de 2006 por el Departamento de Filología Inglesa de la Universidad de Jaén (cuyo seminario lleva su nombre), y a los reconocimientos que están por venir.

P: Usted obtuvo la Licenciatura en Filología Inglesa en la Universidad Complutense de Madrid en 1959, ¿qué recuerdos conserva de su época de estudiante universitario?

R: Mis recuerdos universitarios nacen en la Facultad de Filosofía y Letras granadina en el antiguo edificio del Palacio de las Columnas. Allí fue mi encuentro con los viejos maestros: Orozco, Maeso, Gámir, Seco de Lucena, que contrastaban con las recientes incorporaciones de Llorente, Alvar, Sánchez-Montes. Y los emergentes: Gregorio Salvador, Pascual González, Nicolás Marín, Manuel Garrido, Antonio Gallego. El paso fugaz de D. Antonio Fontán. La cálida y sensitiva apertura a la riqueza artística de la ciudad de Granada de la mano de D. Jesús Bermúdez, la Srta. Carmina rigiendo la biblioteca con sus fondos bibliográficos que nos parecían, en nuestra avidez, insondables, etc., etc. Aquel territorio prometido y encontrado tuvo un fin inesperado. Por razones familiares hubo que abandonarlo, sin imaginar que sería breve y trágica la ausencia. Mi padre murió aquel verano en su nuevo destino, Valladolid. La vuelta a Granada supuso una siembra y recogida de *wild oats* que hicieron imposible una reconstrucción de

los antiguos planes y esperanzas. Tanto que la única salida razonable fue buscar un nuevo comienzo.

La marcha, la huida más bien, a Madrid en busca de una salida moderna. Una nueva especialidad se ofrecía en la Complutense. La licenciatura en Lenguas Modernas prometía además de una "salida", un futuro abierto en un entorno que se nos hacía, al menos a mí me lo parecía, sofocante. Y Madrid a mitad de los cincuenta empezaba a ser una ventana abierta al resto del mundo. Con Laín Entralgo de Rector y Ruiz Jiménez en el Ministerio de Educación se abrían posibilidades de cambio, posibilidades que se incrementaban para los alumnos de la nueva especialidad que sabían o se esforzaban en buscar caminos. Por ejemplo, se nos ofrecían dos bibliotecas con sus fondos y sus actividades culturales: la de la Embajada de los EEUU y la del Instituto Británico. Además, existían para quien tuviera olfato y la información necesaria actividades más o menos subterráneas: cursos monográficos de Julián Marías, Gaya Nuño, el propio Laín Entralgo, Grupos de Teatro y Ensayo, reuniones y conferencias en los Colegios Mayores. En fin, un mundo por descubrir y un puente hacía los viajes ocasionales al Reino Unido donde se ponía a prueba la capacidad de absorción del "españolito" que había venido al mundo en una etapa que todos deseábamos pasajera. El otro mundo, el de la Facultad y, en particular, el de la especialidad también se contagiaba de esta efervescencia o así al menos nos parecía a los que estábamos pendientes de cualquier gesto esperanzador.

P: ¿Qué le aportó la formación de postgrado en las Universidades de Leeds, Manchester y Granada?

R: Si tuviera que resumir de forma radical lo que supuso para mí la doble estancia (Leeds 1969-70, y Manchester 1972-73/1973-74) en la Universidad inglesa fue la posibilidad de entrar en contacto directo con la tradición intelectual de la conocida *British linguistics*, representada por dos ilustres miembros de la misma: Prof Mitchel y Prof Haas, ambos discípulos directos de J.R.Firth. A la sazón, el primero Director de la *School of English* en Leeds y, el segundo Director del Departamento de Lingüística General de la de Manchester. Ambos mantenían vigente en sus enseñanzas la tradición lingüística representada por el maestro. Fue tan sólo años más tarde con motivo de la celebración del centenario de Firth, que patrocinó la Universidad de Granada, cuando pude dejar constancia pública de aquella filiación.

Al mismo tiempo pude conocer el funcionamiento de la vida universitaria a través de la forma más directa que podría imaginarse, como residente en un *hall of residence* (colegio mayor en la tradición británica). Igualmente, vivir de forma directa y personal el sistema educativo británico. Con sus *lectures* semanales y sus sesiones tutoriales, sus *papers* de entrega cotidiana y discusión individualizada subsiguiente. Obviamente, un horizonte casi virtual para el resto de mi vida universitaria.

En cuanto a mi relación con la Universidad de Granada, a mi vuelta a esta ciudad desde Huelva en 1965, como catedrático de INEM en el "Ángel Ganivet", fue como volver a la casa "materna". Naturalmente, con nuevos habitantes. Por suerte todavía estaba D. Antonio Llorente quien, con la generosidad que le caracterizaba, no sólo aceptó dirigirme la investigación para la imprescindible tesis doctoral sino que me sugirió el tema sobre el que investigar. Nunca he sido muy inclinado a la participación en grupos o escuelas. Sin embargo, en D. Antonio Llorente encontré lo más cercano a un auténtico maestro, a pesar de que mi relación con su magisterio no fue ni lo larga ni lo profunda que hubiera deseado. Aparte de su dirección de mi Tesis doctoral, siempre minuciosa y exigente.

P: Como tantos profesores universitarios, el Dr. Serrano Valverde comenzó su andadura docente en las aulas de los Institutos entonces de Enseñanza Media. ¿Qué resaltaría de su período como profesor de Bachillerato durante quince años, primero en Vigo y después en Huelva y Granada?

R: Época de cambio, intentos de experimentación en la enseñanza no-universitaria, en particular impulsados por la Profesora Ángeles Galino, Directora General de Enseñanzas Medias. Me beneficié de un experimento, por desgracia efímero, que buscaba la preparación adecuada y racional del

profesorado y que consistía en la oferta, por concurso de méritos, a licenciados en las diversas materias de unas becas razonablemente retribuidas para que los beneficiados se adscribieran a un INEM (Instituto Nacional de Enseñanza Media), bajo la tutela de un catedrático de su especialidad, el cual se obligaba a prepararlos en la teoría y la práctica docente. Y de este modo, adecuadamente preparados, pudieran presentarse a las correspondientes oposiciones. El experimento en nuestro caso tuvo un nombre: Mª Teresa Díez Iglesias. Con toda generosidad puso a disposición de sus tres becarios su biblioteca particular, su tiempo, y sus conocimientos (reforzados por una reciente estancia en *Georgetown University*, por entonces, bajo el impulso y dirección del profesor Lado, el "centro" más importante de renovación en el ámbito de la enseñanza del inglés como lengua extranjera). Su experiencia y su posición privilegiada en el Instituto "Santa Irene" nos educaron más allá del ámbito estrictamente docente. Tras los dos años como becario, volví a tener el privilegio de continuar trabajando bajo su dirección, ahora ampliado mi campo de experiencia, ya que la Profesora Díez Iglesias se hizo cargo de la Dirección y estreno del primer instituto femenino en Vigo. Aprendí de ella la auto-exigencia intelectual dentro y fuera del aula. Esta etapa concluyó felizmente con las oposiciones a cátedras de INEM.

Huelva supuso otra elección forzada (una de las plazas donde era posible reunir cátedra y adjuntía en un mismo centro y ciudad, y así mantener unido el matrimonio) que resultó igualmente enriquecedora. En una ciudad de provincias donde todo el mundo se conocía, "el Instituto" era centro de cultura y comentario habitual. El instituto, además, era el centro de la enseñanza en la provincia conectado con una red de centros locales a donde acudían los profesores del instituto para constituirse en tribunales de los exámenes de junio y septiembre. Obviamente, esta circunstancia me ofreció la oportunidad de conocer gentes y paisajes variados y apasionantes. Igualmente, desde el "instituto" era obligado el responder a acontecimientos culturales o políticos de relevancia en la ciudad. Por ejemplo, las muertes de T.S. Eliot, o el asesinato de Kennedy, o el nacimiento del cine-club fundado por quien hasta hace poco ha sido responsable directo del éxito del Festival de Cine que viene celebrándose en Huelva. En resumen, fueron años de aprendizaje y maduración.

Por otra parte, la práctica docente supuso la posibilidad de poner a funcionar de una forma responsable y sin limitación alguna todas las ideas que habíamos almacenado durante nuestra preparación previa. Conseguimos dar prestigio y seriedad al aprendizaje del inglés en un ámbito donde se presentaban oportunidades de empleo con las habilidades adquiridas.

Y hasta las playas onubenses llegó de la lejana Eire el P. Colman, asesor lingüístico del gobierno irlandés, con la misión de encontrar candidato para que representase a España en un programa europeo de enseñanza de lenguas extranjeras. El centro donde se desarrollaría tal programa iba a ser Ann Teanglan, el primer Instituto de Lingüística Aplicada europeo, dirigido por el propio P. Colman y financiado conjuntamente por el gobierno irlandés y los EEUU. Fueron estas estancias periódicas en Gormanston la ocasión para entrar en contacto con especialistas en la enseñanza de lenguas extranjeras bajo la dirección de un discípulo sobresaliente del indiscutible maestro de maestros, el lingüista americano K.L. Pike. En un entorno igualmente inimaginable entonces en España, con una biblioteca especializada en lingüística y didáctica de la enseñanza de lenguas, además de material docente minuciosamente seleccionado y unos equipos técnicos adecuadamente atendidos por personal especializado. Entre ellos un modernísimo laboratorio especialmente diseñado para la enseñanza, todo ello para poner a prueba una metodología aplicada a dos tipos de alumnos: profesores irlandeses de lenguas modernas (francés, alemán y español), y por otra parte, a jóvenes misioneros/as que al final del curso intensivo debían instalarse en el país cuya lengua aprendían. Junto a la experiencia y promoción profesional que supusieron estos repetidos contactos con los especialistas en TFL, estas prolongadas y sucesivas visitas a la República de Irlanda también me proporcionaron la oportunidad de *falling in love with the Irish, wild or tame*. Fueron los tiempos de los trágicos enfrentamientos entre católicos y

protestantes en el norte que tenían su repercusión entre nosotros, en el sur, con familias enteras que, huyendo de los enfrentamientos en el Ulster, buscaban refugio y amparo en la República. Si incluyo la referencia a esta experiencia, aunque no esté en la pregunta, es porque para mí resultó esencial tanto en lo referente a mi formación intelectual como a mi "educación sentimental".

Esta experiencia coincidió con mi traslado al Instituto "Angel Ganivet". Con la vuelta a Granada se cumplieron mis planes de iniciar los estudios de doctorado, pero lo inmediato fue mi integración en un centro donde la enseñanza del inglés era casi inexistente entre otras razones porque la tradición, no escrita ni apenas expresada, había sido que el inglés y el alemán eran las lenguas masculinas, y el francés y el italiano las correspondientes femeninas. La consecuencia de esta situación fue que yo apenas pude completar el número de horas de dedicación legalmente exigidas y Mª Jesús, mi esposa, tuvo que demostrar que su vocación y capacitación docentes excedían los límites del inglés. Lo demostró enseñando, con éxito, Geografía y otras letras.

En cuanto a la metodología, creo que siempre hemos podido vanagloriarnos de haber ido en vanguardia, abriendo camino.

Mi permanencia de estos años en el "Ganivet" con un paréntesis de dos años en el recién creado Instituto Experimental "Padre Manjón", completaron mi dedicación a la enseñanza media. Ni que decir tiene que para bien o para mal esta experiencia docente quedaría como marca para el resto de mi vida académica.

P: ¿En qué medida los profesores y los estudiantes de inglés de Bachillerato de las décadas de los sesenta y los setenta eran distintos de los actuales? ¿Y la metodología?

R: Espíritu reivindicativo entre los escasos alumnos, en su mayor parte inconsciente pero real. Y de reto, por parte del profesorado. No conviene olvidar que la "institucionalización" de nuestra especialidad era muy reciente. Si no recuerdo mal, las oposiciones a cátedras de INEM que yo hice (1963) fueron la terceras que se celebraban a nivel nacional. Lo que no quiere decir que los compañeros que hasta entonces estuvieran encargados de la enseñanza no pusieran el mejor empeño en cumplir con su obligación, pero no existían ni la seguridad ni la garantía de su integración en el sistema.

En cuanto a la metodología, creo que siempre hemos podido vanagloriarnos de haber ido en vanguardia, abriendo camino. Como ya he recordado en otras ocasiones el momento fue especialmente oportuno. Tanto en los EEUU como en Gran Bretaña se tomó conciencia de que había que tender redes de cohesión entre los países amigos. Y que el mejor instrumento era el conocimiento de la lengua. Así se organizan seminarios, encuentros, cursos de verano, etc. para la preparación del profesorado, en cuyas manos estaba la necesaria extensión del inglés como opción lingüística en la enseñanza y su implantación como lengua internacional. El instituto británico y la embajada de los EEUU toman conciencia como organizadores de tales misiones.

P: ¿Qué orientaciones daría a los muchos y buenos profesionales de la enseñanza del inglés en Secundaria y Bachillerato, en muchos casos lectores asiduos de *GRETA*?

R: Más que orientaciones a mí me gustaría transmitirles, por un lado, ánimo para que sigan sin desmayo su enfrentamiento diario con la inestimable tarea de educar. Y, por otra parte, que agudicen su sentido crítico. Al parecer no son estos tiempos fáciles para la enseñanza. Ni para otras actividades que se eleven por encima de las más groseras conveniencias. No obstante, no creo que sea posible desentenderse de la evolución de la historia. Y el porvenir necesariamente deberá contar con la

participación de quienes estén capacitados para enfrentarse con problemas de integración y comunicación entre los miembros de las sociedades emergentes.

P: En su larga trayectoria en la Universidad de Granada (casi cuarenta años) usted ha pasado por diversas categorías administrativas, desde Profesor Adjunto Interino hasta Catedrático de Universidad. Ello le convierte en testigo privilegiado de la enseñanza universitaria en las tres últimas décadas del siglo XX y la primera década del siglo XXI. ¿Qué evolución ha experimentado, a su juicio, la universidad española en este tiempo desde el punto de vista docente e investigador?

R: La universidad en general, y la española en particular, es un mundo tan complejo y cambiante que, por muchos años que se hayan pasado en ella, no es posible intentar una valoración objetiva. Para empezar y ciñéndome a mi simple experiencia personal tengo que mencionar que hemos experimentado varios y severos cambios en los planes de estudio: dos años comunes y tres de especialidad, tres años comunes y dos de especialidad, cuatro años de especialidad con concesiones, cuatro o cinco años según pedido y esfuerzo, y cuatro años con Bolonia al fondo. A mí, en particular, también me tocó involucrarme en la defensa a ultranza y casi en solitario de unos planes de estudios para la enseñanza universitaria del campo de la traducción e interpretación. En todos los casos, más que de campos de especialidad, se discutía sobre campos minados de intereses personales, en la mayoría de los casos más o menos legítimos. Nuestra especialidad se ha visto favorecida por la continua demanda. Y desde esa posición se han dejado oír sus peticiones para ocupar el lugar que sin duda le corresponde.

Nuestra especialidad se ha visto favorecida por la continua demanda. Y desde esa posición se han dejado oír sus peticiones para ocupar el lugar que sin duda le corresponde.

Estas exigencias se han visto compensadas por una participación muy activa tanto en el campo de la enseñanza como en el de la investigación. No es infrecuente encontrar a compañeros de la especialidad destacando en la participación y organización de reuniones científicas y congresos internacionales. Y por otra parte, su contribución en todos los aspectos de la vida académica es apreciada tanto por su capacitación como por la perspectiva de sus planteamientos.

P: En su trayectoria investigadora usted ha sabido combinar tres campos de estudios ingleses: lingüística, literatura y didáctica del inglés. ¿Cómo lo ha conseguido? ¿Se puede/se debe hablar de unidad en los Estudios Ingleses?

R: Sin el menor asomo de irreverencia esta pregunta se parece, salvando las distancias, a la que se hizo Agustín de Hipona nada menos que con respecto al misterio de la Santísima Trinidad. Son tres actividades intelectuales que deben unificarse con un objetivo común. Lingüística debe entenderse como aplicada a reunir las bases teóricas y prácticas que nos permitan alcanzar el objetivo de los Estudios Ingleses. Literatura debe tener como objeto el estudio de unos textos (literarios) que son, por un lado, la muestra de la capacidad expresiva que puede alcanzar esa lengua en particular, y por otro, la expresión del esfuerzo que los miembros de más fino olfato en una sociedad determinada han hecho por dar expresión a los proyectos, fracasos, ilusiones, angustias, riesgos, etc. que esa determinada sociedad ha experimentado, muchas veces sin ser consciente ni siquiera de su ocurrencia. Y, por último, la didáctica del inglés se integra en el conjunto como el mecanismo que sirva para seleccionar, distribuir, disponer las porciones y modos de ofrecer los

elementos a su disposición para un adecuado aprovechamiento del material que constituye la incalculable masa que alimenta una "lengua".

P: ¿Qué balance hace de su labor como director de varias decenas de Tesis Doctorales y Memorias de Licenciatura? ¿Usted cree que ha creado escuela?

R: Como ya he apuntado anteriormente el desempeño de un cargo exige un compromiso con las exigencias del mismo. No sé exactamente el número de Tesis doctorales y Memorias de Licenciatura que he dirigido, pero fácilmente pueden ser alrededor de setenta. En la mayoría de ellas se ha incluido la selección, por mi parte, del tema sobre el que investigar. Eso puede dar una indicación de mis sucesivos intereses, pero también muestran las circunstancias personales de los doctorandos. Ya que siempre tuve en cuenta la situación de los autores y sus posibilidades. Con esto quiero responder a la doble pregunta: por una parte me siento satisfecho de haber ayudado a quienes, por una razón u otra, me han pedido que les dirigiera sus trabajos. Pero en cuanto a la creación de escuela en sentido estricto, no creo que sea el caso. Lo único que me atrevería a afirmar es que independientemente del resultado final, los doctorandos supieron exigirse un rigor y honestidad en el tratamiento del tema, lo que a ellos les debe hacer sentirse orgullosos, y a mí me produce una mezcla de satisfacción y agradecimiento.

P: La convergencia europea está de moda, pero hace años usted ya estaba convencido de las bondades de la movilidad estudiantil en la Universidad como coordinador de los entonces incipientes programas *Erasmus-Lingua*. Desde su experiencia, ¿qué añaden las relaciones internacionales al mundo universitario?

R: Los programas *Erasmus* vinieron a materializar, obviamente no de forma enteramente satisfactoria, el anhelo casi irrealizable de cumplir con un dogma en el aprendizaje de lenguas para mí inapelable: la inmersión en la sociedad de la lengua de estudio. Por razones diversas en el planteamiento de la enseñanza y aprendizaje de idiomas, para los que nos dedicábamos a la enseñanza era un motivo de sana envidia el ver a los estudiantes británicos cumplir su formación académica con una estancia del al menos un *semester* en el país de la lengua extranjera de su elección. El Programa *Erasmus* sirvió para poner en marcha el camino, difícil y no siempre satisfactorio, de este sueño docente. Tanto fue nuestro entusiasmo, yo estaba por entonces en la dirección de la EUTI (Escuela Universitaria de Traductores e Intérpretes), que la firma de programas de intercambio constituyó casi una desbandada, favorecida, naturalmente, por la mayor diversidad de opciones lingüísticas y por el pragmatismo, no siempre bien apreciado, con que se planteaba la formación de nuestros alumnos de la EUTI. Los Departamentos de Lenguas en las Facultades fueron más reticentes, ya que los académicos afectados no estaban muy seguros de si la formación que fueran a recibir sus alumnos iba a alcanzar la altura demandada. En cualquier caso, la Universidad de Granada fue pionera en la oferta y solicitud de plazas de intercambio. Y todavía, como recientemente se ha conmemorado, esta Universidad puede enorgullecerse de ser una de las españolas que mayor número de intercambios programa cada año.

P: ¿En qué medida han conformado su carrera académica los múltiples contactos con universidades extranjeras y sus estancias en países de habla inglesa?

R: Mi idea de conocer una lengua va mucho más lejos de lo que es simplemente saber una lengua. Hay un componente de participación en la lengua que se estudia, desde esta perspectiva, que va más allá del simple instrumento de comunicación. Hubo un tiempo en que se intentó mantener una distinción entre "segunda lengua" y "lengua extranjera". La primera sería el uso de la lengua como simple instrumento de comunicación, independientemente de la extensión o intensidad de su uso. En el segundo caso se trataría de un aprendizaje integral de la lengua en cuestión, como manifestación de un modo de ser, de expresarse. Como en el caso primero también aquí existen grados de integración pero los estudiantes de la lengua extranjera comparten una actitud que los identifica.

P: Tras desempeñar diversos cargos académicos en su larga trayectoria, ¿cree que la

gestión académica merece la pena? ¿Es posible combinar docencia, investigación y gestión en la universidad?

R: Como miembros de una comunidad, cualquiera que esta sea, deberemos estar dispuestos a contribuir a su desarrollo o, a veces, a su simple supervivencia. Por tanto, no es cuestión de valorar lo que podamos hacer sino preguntarnos qué tenemos que hacer e intentar hacerlo lo mejor que sepamos.

En cuanto a la posibilidad de combinar las tres actividades creo que no es una pregunta sino una necesidad, lo que puede proporcionar a nuestra actividad universitaria una complementación e, incluso, unas satisfacciones personales de diverso género que de alguna forma dan sentido y estímulo al día a día de nuestro trabajo.

P: ¿Qué le sugieren personal y académicamente las siguientes siglas: AESLA, GRETA, AEDEAN?

R: Las tres siglas corresponden a tres aventuras intelectuales que demuestran hasta qué punto el entusiasmo, el ánimo y la generosidad de unos pocos pueden aglutinar el esfuerzo de un grupo. Las tres asociaciones muestran en su evolución que la solidaridad de intereses puede ejercer una influencia muy potente en su ámbito de actuación.

Dos de ellas, GRETA y AESLA, nacieron en Granada y la tercera en Sevilla. Aunque en las tres participé desde el comienzo, ha sido con GRETA con la que me he sentido más identificado. La razón más obvia creo que sea por su cercanía física, pero además creo que es la que más cercana ha estado a los intereses y necesidades de sus asociados. Esto ha hecho que siempre se haya mantenido, a pesar de las inevitables oscilaciones en su desarrollo, como punto de referencia y venga mostrando de forma evidente el grado de vitalidad de la profesión.

P: ¿Cómo ha evolucionado la Filología Inglesa en las últimas décadas?

R: La especialidad, a mi entender, ha cumplido un papel esencial en el nivel que se ha alcanzado en la enseñanza de la lengua. Todos podemos mencionar profesores que no sólo son excelentes sino que han contribuido a mejorar el modo de aproximarse a la enseñanza. Pero no es sólo en el terreno de la enseñanza donde nuestros profesores han destacado, también podemos pensar en profesionales que han contribuido a mejorar los recursos de investigación o, simplemente, de gestión en sus centros o departamentos, gracias a la formación que han podido adquirir en sus contactos con los centros de información punteros. En una palabra, que la Filología Inglesa ha alcanzado el lugar de prestigio y responsabilidad que corresponde a unos estudios elegidos, cada año, por un número muy alto de universitarios.

> Mi idea de conocer una lengua va mucho más lejos de lo que es simplemente saber una lengua. Hay un componente de participación en la lengua que se estudia, desde esta perspectiva, que va más allá del simple instrumento de comunicación.

P: ¿Qué ha dado usted a los Estudios Ingleses? ¿Qué ha recibido de ellos?

R: Quizá por mi origen desde la enseñanza secundaria, me siento especialmente satisfecho de mi contribución a la formación de tantos profesores que en centros de enseñanza media y en departamentos universitarios se esfuerzan por mantener un estándar de excelencia que los distingue. Por otra parte, a nivel más íntimo he sentido el privilegio de vivir inmerso en una cultura de primerísima categoría y desde esa posición poder apreciar la propia.

P: Dígame tres cosas con las que se quedaría de su dilatada experiencia, aquellas tres que justifican, a su juicio, todos los esfuerzos, tentativas de tirar la toalla y hasta decepciones.

R: Primera, el encuentro con un/a antiguo/a alumno/a que recuerde con gusto y, quizás, hasta agradecimiento su paso por mis clases.

Segunda, la posibilidad de que disfruté, cada año, de poder participar en las expectativas de nuevos grupos de jóvenes y asumir el grave riesgo de no decepcionarlos.

Tercera, la oportunidad de haberme encontrado con compañeros y amigos que han compartido proyectos e ilusiones de mejora de la función docente.

P: Desde su perspectiva, ¿cuáles son los retos a los que se enfrentan los Estudios Ingleses a corto y medio plazo?

R: Encontrar nuevos objetivos que diversifiquen la oferta de la titulación. A mi entender, sería empobrecedor seguir concentrándose, como hasta ahora, en la preparación de futuros profesores. Habrá que revisar los nuevos caminos que se abren a nuestra participación. Para citar dos esferas de participación, pensemos en la así llamada enseñanza bilingüe (¿utópica?) en los centros no universitarios; o a nivel universitario las nuevas ofertas que ya se están proponiendo de titulaciones mixtas, por ejemplo, inglés + empresariales, inglés + turismo, o cualquier otra combinación.

> Me siento especialmente satisfecho de mi contribución a la formación de tantos profesores que en centros de enseñanza media y en departamentos universitarios se esfuerzan por mantener un estándar de excelencia que los distingue.

P: Me consta que sigue en contacto directo con la Universidad. ¿En qué se encuentra trabajando actualmente? ¿Qué otros proyectos esperan en su mesa de trabajo? ¿En qué tarea para la que todavía no ha tenido tiempo le gustaría embarcarse?

R: Más que con la universidad mi contacto es con el grupo de investigación de la Dra Pérez Basanta a quien agradezco que me haya acogido en él para mantener mi interés en proyectos de investigación y otras actividades académicas.

Por otra parte, tengo comprometida la publicación del tema de mi tesis doctoral una vez puesto al día.

Y, en fin, antes de buscarme nuevos compromisos me gustaría poder sentarme a contemplar cómo pasan algunos barcos.

P: Es obligado mencionar a su esposa Dª Mª Jesús Martínez-Risco, insigne Catedrática de inglés de Bachillerato, meritoria compañera de viaje, su otro yo, su valedora y consejera. ¿Estoy en lo cierto?

R: Efectivamente, María Jesús y yo hemos recorrido juntos un largo camino. Desde nuestro encuentro en los estudios de la especialidad en Madrid hasta el momento actual hemos compartido mucho más que el pasar de los años. Hemos participado en proyectos vitales y profesionales y si voy a ser sincero yo me he beneficiado de su entusiasmo, de su determinación y de su generosidad, y ella, por el contrario, siempre ha estado dispuesta a renunciar a lo accidental para mantener y fortalecer lo esencial.

P: Sabe que hace tiempo usted traspasó la categoría de profesor para convertirse en maestro y que somos muchos los que tenemos la dicha de ser sus discípulos cuando

empezamos siendo sólo alumnos. Su modelo nos convence. ¿Qué puede decirnos para seguir en la brecha?

R: A lo mejor una sola palabra: ¡ánimo! O dos: ¡ánimo y esfuerzo! Porque frente a las apariencias (resistencia al proceso de integración en la propuesta de Bolonia) pienso que nuestra especialidad, por su entrenamiento en mantener contactos con otros países y culturas, puede contribuir de modo muy fructífero a este, creo que inevitable, camino hacia la integración europea, por su capacidad de entender situaciones nuevas más allá de nuestras propias fronteras geográficas y mentales.

Pienso que nuestra especialidad, por su entrenamiento en mantener contactos con otros países y culturas, puede contribuir de modo muy fructífero a este, creo que inevitable, camino hacia la integración europea.

P: ¿Quiere añadir algo más?

R: Mi agradecimiento a las responsables de la publicación de GRETA por haberme obligado, con la eficaz colaboración de mi querido amigo Antonio Bueno, a hacer memoria de tantos años dedicados a la enseñanza y a la vida académica. Ha supuesto un ajuste de cuentas que, aunque breve y limitado, ha puesto de manifiesto la punta del iceberg que cada uno está dispuesto a mostrar para que sirva de justificación a su existencia. Pero, al mismo tiempo, este ejercicio ha provocado la creación, bajo agua, de todo un mundo de experiencias y vivencias personales que lo nutren. Por ambas consecuencias: lo que ha quedado mostrado, y lo que quedará como gratos recuerdos de esta experiencia, muchas gracias.

Gracias, D. Fernando. Seguimos atentos a su magisterio.

ANDAWEV (ANDALUSIAN WEBSITE FOR ENGLISH VOCABULARY)

Jorge García Mata y Mª Elvira Barrios Espinosa

Dpto. de Didáctica de la Lengua y la Literatura. Universidad de Málaga
jgmata@uma.es
mebarrios@uma.es

Jorge García Mata enseña metodología y didáctica de la lengua inglesa a futuros maestros de educación primaria, lengua extranjera y licenciados en Filología en el Dpto. de Didáctica de la Lengua y la Literatura en la Universidad de Málaga y es profesor de inglés de la Escuela Oficial de Idiomas de Málaga. Actualmente sus intereses principales tienen que ver con la enseñanza de inglés a edades tempranas, el uso de las nuevas tecnologías enfocado al desarrollo de materiales y experiencias de aprendizaje de lenguas extranjeras, y las estrategias para el desarrollo de la reflexión en la formación de futuros docentes.

Mª Elvira Barrios es en la actualidad profesora del Dpto. de Didáctica de la Lengua y la Literatura en la Universidad de Málaga, donde enseña inglés y didáctica del inglés, después de haber enseñado varios años en Institutos de Enseñanza Secundaria. Entre sus áreas de interés figuran la didáctica del inglés a niños, el uso de las nuevas tecnologías en la enseñanza y el aprendizaje, y las concepciones y creencias de profesorado de lengua extranjera en ejercicio y en formación.

El artículo presenta una aplicación informática disponible en Internet, destinada al aprendizaje y consolidación del vocabulario en inglés incluido en el currículo del área de Lengua Extranjera (Inglés) en las etapas de Educación Infantil y Primer Ciclo de Educación Primaria. Esta presentación incluye información sobre el proceso y los criterios de selección del vocabulario que se presenta y practica, las áreas temáticas en las que éste se organiza en la aplicación y la descripción de las características y funcionalidad de las actividades de aprendizaje que contiene.



INTRODUCCIÓN

AndaWeV *(Andalusian Website for English Vocabulary)* es una aplicación destinada al aprendizaje y consolidación del vocabulario inglés incluido en el currículo del área de Lengua Extranjera (Inglés) en las etapas de Educación Infantil y Primer Ciclo de Educación Primaria. Actualmente está disponible en la siguiente dirección de Internet: http://www.juntadeandalucia.es/averroes/recursos_informaticos/proyectos2003/culexweb/

Sus principales características son:

- Tratamiento de un vocabulario exclusivamente oral representativo de las áreas temáticas

incluidas en los niveles de enseñanza de referencia.
- Selección de tareas de aprendizaje variadas, basadas en estrategias de comparación, asociación y repetición.
- División temática en cinco módulos organizados alrededor de la experiencia del niño o niña.
- Apoyo completo a través de imágenes y sonidos.
- Grabaciones realizadas por hablantes nativos.
- Contextualización máxima de contenidos tratados.
- Ausencia de elementos escritos, de acuerdo con recomendaciones curriculares.
- Dos modos de trabajo: expositivo (el alumnado tiene un papel de observador y receptor de los estímulos que se le presentan) y evaluativo (el alumnado interactúa y es monitorizado y evaluado en su actuación, recibiendo retroalimentación).
- Posibilidad de establecer itinerarios flexibles, o bien seguir el desarrollo recomendado.

AndaWeV fue desarrollado acogiéndose a la convocatoria de "Proyectos de elaboración de materiales de apoyo al desarrollo del currículo en soporte informático o para su utilización en red", realizada por la Dirección General de Evaluación Educativa y Formación del Profesorado, Consejería de Educación, Junta de Andalucía (Orden de 27 de Mayo, BOJA 09/04/2003).

OBJETIVOS DEL PROYECTO

El proyecto que originó la aplicación AndaWeV se propuso los objetivos siguientes:

1. Identificar un número de campos semánticos de alta relevancia para el alumno de primaria.
2. Seleccionar un vocabulario básico que consideramos que los alumnos deben aprender – en su modalidad oral exclusivamente -, relativo a los campos semánticos anteriores.
3. Abordar el aprendizaje del vocabulario oral a través de actividades cuidadosamente diseñadas, todas ellas en formato html, y representativas de una amplia variedad de técnicas posibles. Dichas actividades se preveían encuadradas en módulos independientes, cada uno de los cuales se referirá a un campo semántico concreto.
4. Desarrollar estrategias de aprendizaje autónomo en los alumnos, invitando a la generación de hipótesis, al uso eficiente del contexto y a la tolerancia de la ambigüedad como formas de acceder a significados. En particular se pretende que el uso de las Tecnologías de la Información y la Comunicación se constituya en un medio idóneo para el acceso al conocimiento por parte de los alumnos y alumnas.

PROCESO Y CRITERIOS DE SELECCIÓN DEL VOCABULARIO

Con el fin de seleccionar los términos objeto de tratamiento didáctico por la aplicación, empleamos una doble estrategia.

Por un lado, conscientes de la práctica extendida entre el profesorado de nuestro entorno de utilizar extensamente en la clase de inglés el libro de texto y material asociado a él, y partiendo de la idea de que deseábamos elaborar un material que pudiera ser utilizado en cualquier contexto de Educación Infantil y Primaria, independientemente del libro utilizado en la clase de inglés, los integrantes del proyecto[1] introdujimos, en una base de datos elaborada a tal fin, el vocabulario activo y pasivo que incluían libros de texto de colecciones de cuya amplia implantación teníamos constancia en centros de Educación Primaria de Málaga capital y provincia, publicados por tres conocidas editoriales del sector: Richmond, Oxford University Press y Heinemann. Estos libros de texto -6 en total- están diseñados para la enseñanza de inglés en cada uno de los dos cursos del primer ciclo de Educación Primaria. La introducción de los términos en la base de datos nos permitió analizar detalladamente el vocabulario incluido en cada uno de los cursos, así como en el ciclo completo, tanto en el material de cada una de las editoriales, como en el conjunto del corpus bibliográfico seleccionado. También posibilitó cotejar los términos incluidos en la totalidad del material didáctico examinado. Llegados a este punto, determinamos, en un primer momento, incorporar en nuestra aplicación únicamente las unidades léxicas que coincidían –como contenido de enseñanza- en los libros del texto para el ciclo de todas las

editoriales mencionadas. Más adelante, sin embargo, y con objeto de ampliar el número de términos, decidimos incluir las unidades léxicas que aparecían en al menos dos de las tres colecciones analizadas.

Por otro lado, y una vez que obtuvimos el listado de términos que resultó de este último proceso, procedimos a un análisis de los mismos y resolvimos ampliar el número de unidades léxicas con incorporaciones que, desde nuestra experiencia, consideramos conveniente incluir, como parte de vocabulario básico relacionado con la experiencia vital y con el contexto inmediato del niño o de la niña.

En suma, las unidades léxicas que la aplicación presenta y practica ascienden a 482; a este número hay que añadir los mensajes relativos al funcionamiento del sistema (mensajes relacionados con la entrada a la aplicación y a cada módulo y submódulo en los que se organiza el vocabulario - 20 en total -, instrucciones introductorias a cada una de las 9 actividades distintas que comprende la aplicación, 19 fórmulas de *feedback* positivo y negativo, y 7 fórmulas de despedida).

ORGANIZACIÓN DEL LÉXICO EN ÁREAS TEMÁTICAS

Las unidades léxicas que la aplicación contempla como contenido de enseñanza fueron organizadas, por proximidad semántica, en una estructura constituida por tres niveles diferentes. En un primer nivel de organización, el léxico aparece agrupado en torno a 5 módulos representativos de la experiencia del niño o niña, cada uno de ellos referido a un campo semántico concreto (véanse Figuras 1 a 5). A su vez, dentro de cada módulo, se diferenciaron submódulos (véanse Figuras 1 a 5), y, finalmente, los submódulos fueron organizados en bloques de entre 5 y 10 términos (véanse las Figuras 6 y 7), que representan las unidades en las que las distintas actividades presentan, practican y autoevalúan, en una secuencia que sigue este orden, el conocimiento del vocabulario enseñado.

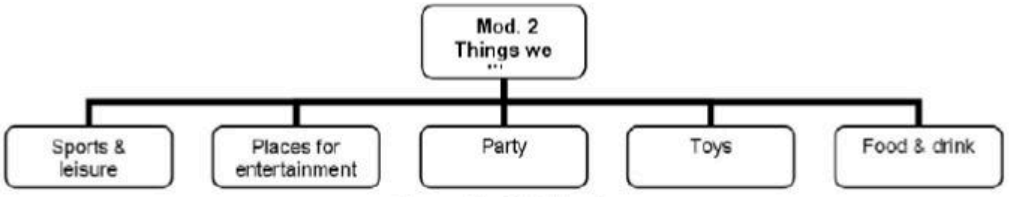


Figura 1: Módulo 1



Figura 2: Módulo 2

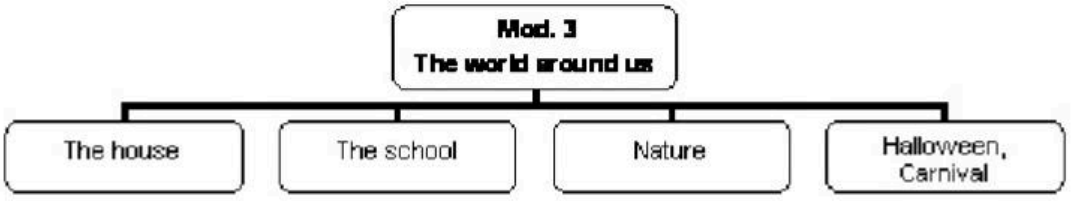


Figura 3: Módulo 3

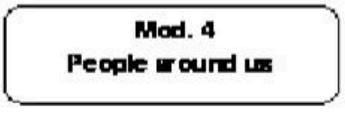


Figura 4: Módulo 4

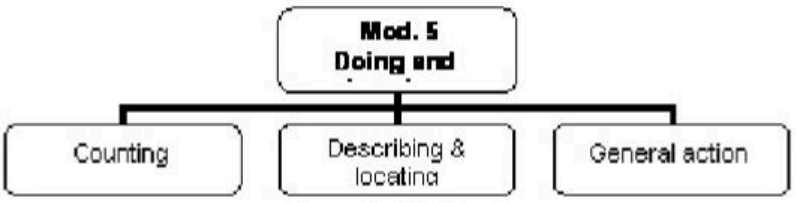


Figura 5: Módulo 5

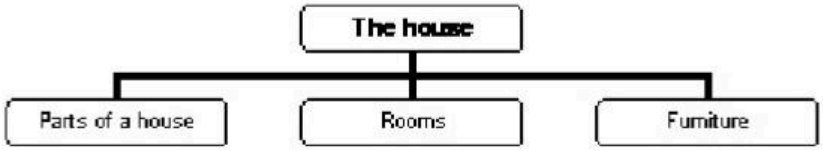


Figura 6: Ejemplo de organización en submódulos y bloques. Bloques del submódulo 1 (Módulo 3).

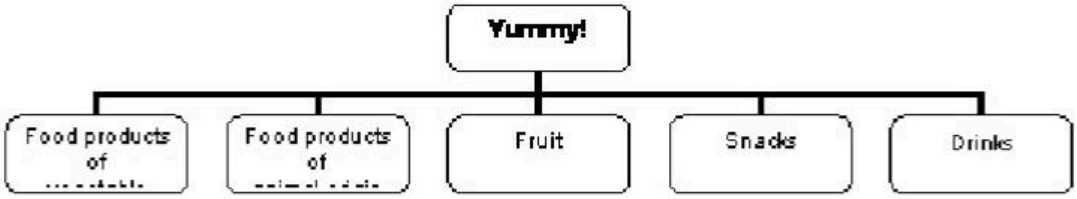


Figura 7: Ejemplo de organización en submódulos y bloques. Bloques del submódulo 2 (Módulo 2).

CARACTERÍSTICAS DEL *INPUT* QUE INCLUYE LA APLICACIÓN

1. Modalidad de contextualización lingüística del léxico

Con relación al contexto lingüístico en que AndaWeV expone a los alumnos al contenido léxico, el vocabulario que designa o hace referencia a nociones concretas -244 términos- se presenta de forma aislada, mientras que el vocabulario que designa cualidades, lenguaje descriptivo (adjetivos y sintagmas preposicionales de situación y/o movimiento como *on the box*, *under the box*) y acciones -238 términos- se presenta en el contexto lingüístico de una oración. Asimismo, una parte significativa del contenido funcional que incluye esta aplicación (instrucciones relativas a las actividades, algunas fórmulas de despedida al acabar cada actividad, así como parte del *feedback* positivo y negativo), se expresan en contextos oracionales.

2. Composición del material sonoro

Dado el enfoque exclusivamente oral que determinamos adoptar en la elaboración de este recurso, el componente sonoro de la aplicación estaba destinado a tener un protagonismo destacado. A este respecto, se grabaron, en total, 369 archivos de sonido relativos al vocabulario que la aplicación pretendía presentar y practicar, además de las instrucciones introductorias a cada una de las 9 actividades distintas que comprende la aplicación, 20 mensajes relacionados con la entrada a la aplicación y la entrada a cada módulo y submódulo en los que se organiza el vocabulario, 19 fórmulas de *feedback* positivo y negativo, y 7 fórmulas de despedida. Para la grabación de los 369 archivos arriba mencionados, se contó con una hablante nativa británica, mientras que, para grabación del contenido funcional integrado por instrucciones relativas a las actividades, fórmulas de despedida que se oían al acabar cada actividad y fórmulas mediante las que se proporcionaba *feedback* positivo y negativo, se solicitó la colaboración en el proyecto a un hablante nativo varón de origen sudafricano. Una vez grabados estos archivos, éstos fueron tratados convenientemente mediante un programa de edición de sonidos que permitió optimizar la calidad perceptiva de los mismos, indispensable para una aplicación de las características de la que estábamos elaborando, en las que el *input* en inglés se transmitía únicamente por vía oral.

3. Estrategia de clarificación del *input*

La estrategia empleada para hacer el *input* en inglés comprensible a los alumnos fue la

utilización de ilustraciones, para las que se emplearon colores planos en tonos intensos y una modalidad de dibujo apropiada al grupo de edad al que se orientaba este recurso. El hecho de que no se contemplara ninguna otra estrategia modalidad de aclaración de *input* obligó a prestar una extrema atención a la calidad de las imágenes en cuanto a su capacidad de representar –sin ambigüedad posible- el significado de las unidades léxicas cuyo significados se pretendía transmitir. Esta circunstancia requirió la colaboración estrecha entre la diseñadora gráfica autora de la práctica totalidad de las ilustraciones que incluye la aplicación y los autores del proyecto, con objeto de resolver conjuntamente dificultades en la expresión gráfica de algunos conceptos (p. ej., la representación diferenciada de nociones semánticamente próximas, como es el caso de *see* y *look* y de *circle* y *round*; la de acciones que implican movimiento, como en el caso de la oración *Lucy is nodding her head*; o la de los días de la semana).

TIPOS DE ACTIVIDADES DE ENSEÑANZA GENERADOS

El trabajo del alumno, dentro de cada bloque, considerado como la unidad de presentación y práctica de vocabulario relacionado, se plantea en una secuencia de tres fases: presentación, práctica y autoevaluación.

Corresponde a la etapa de presentación poner al alcance del alumno todos aquellos contenidos propios del bloque, de una manera sencilla, amena y con una alta variedad y repetición de estímulos. El papel del alumno en esta primera fase es el de receptor, identificador y asociador de la información que se le presenta por cauces visuales y auditivos.

En la fase de práctica, se recogen todas aquellas actividades enfocadas a que el alumno use los conocimientos adquiridos en la fase anterior de una manera controlada, y con una frecuencia lo más alta posible. El papel del alumno durante la práctica es el de repetidor, asociador, y automatizador del uso del conocimiento.

La finalidad de estas dos etapas es la de que, aprovechando la tolerancia del alumno de esta edad de la exposición al mismo estímulo en repetidas ocasiones, escuche una y otra vez el mismo lenguaje asociado a su significado a través de la ilustración correspondiente, aunque a través de formatos de actividades variados y de corta duración – los cuales demandan del alumno una actividad diferente en cada caso -, con el fin de captar y mantener su atención en la tarea de aprendizaje.

En la fase de constatación del aprendizaje - cada bloque va acompañado de actividades de autoevaluación -, se pretende que el usuario autocompruebe su aprendizaje receptivo del vocabulario presentado y practicado en las fases anteriores, aunque el propio diseño de la actividad permite la repetición de intentos hasta que el alumno proporciona la respuesta correcta.

1. Descripción de las actividades diseñadas para las fases de presentación y práctica

Para las fases de introducción de vocabulario y de práctica controlada del mismo, se diseñaron las siguientes seis actividades, identificadas a continuación según la instrucción oral que iniciaba el trabajo con cada una de ellas:

1.a. *Please, look and listen*

Van apareciendo en la pantalla ilustraciones correspondientes al vocabulario del bloque en cuestión, y, simultáneamente a la aparición de cada una de las ilustraciones, el usuario oye el modelo oral correspondiente.

1.b. *Please, listen and repeat*

Se trata de un formato similar al anterior en el que se solicita al usuario que, después de oír el modelo oral del vocabulario presentado, proceda a la imitación del mismo.

1.c. *Please, move the mouse and listen*

Aparece una pantalla oscurecida completamente; al pulsar el usuario en el mensaje "Start", el ratón se transforma en una linterna cuyo foco de luz va iluminando parte de la pantalla (la actividad sugiere un "itinerario" o camino a seguir, señalado por flechas). Cuando el haz de luz se proyecta sobre una ilustración escondida, se oye el archivo de sonido a ella asociado.

1.d. *Which is different? Please, click on it*

En pantalla aparecen 4 ilustraciones -3 de ellas pertenecen a un mismo conjunto- y el alumno

ha de decidir cuál es la que no pertenece al grupo. Al hacer clic sobre la imagen correcta, se oye un mensaje de *feedback* positivo e, inmediatamente después, se oye el sonido correspondiente a esa ilustración. En el caso de que el alumno elija una opción equivocada, el sistema hace sonar un mensaje de *feedback* negativo y permite continuar los intentos hasta dar con la respuesta correcta.

1.e. *Please, rub out the screen*

Aparecen en pantalla una serie de ilustraciones y el ratón se transforma en una goma de borrar. El alumno ha de ir eliminado –o borrando de la escena- la ilustración que se corresponda con el sonido que se oye, pulsando sobre ella. En el caso de que la respuesta sea correcta, se oye un mensaje de *feedback* positivo; en el caso de que el alumno elija una opción equivocada, el sistema hace sonar un mensaje de *feedback* negativo y permite continuar los intentos hasta dar con la respuesta correcta.

1.f. *Please, match the pairs*

Esta actividad adopta el formato de "memory game" o "pelmanism", con cartas –ilustraciones del contenido léxico del bloque- que aparecen boca abajo y que se vuelven cuando el usuario hace clic sobre ellas, a la vez que oye el sonido asociado. El alumno ha de emparejar las cartas que contienen las mismas ilustraciones.

2. Descripción de las actividades diseñadas para la fase de constatación

Para la fase de autoevaluación o autocomprobación del conocimiento receptivo del vocabulario introducido en las fases anteriores se elaboraron las siguientes tres actividades:

2.a. *True or false?*

Se ve en la pantalla una ilustración, se oye un sonido y el usuario ha de decidir, pulsando en el icono correspondiente, si el mensaje oído se corresponde con la imagen en pantalla. En el caso de que la respuesta sea correcta, se oye un mensaje de *feedback* positivo; en el caso de que el alumno elija una opción equivocada, el sistema hace sonar un mensaje de *feedback* negativo y permite que el alumno haga clic en la respuesta correcta, después de la cual hará sonar un mensaje de *feedback* positivo.

2.b. *Please, listen and click on the right picture* (versión 1)

Aparecen en la pantalla una serie de ilustraciones. El alumno oye un sonido y ha de pulsar en la ilustración asociada a ese sonido. En el caso de que la respuesta sea correcta, se oye un mensaje de *feedback* positivo; en el caso de que el alumno elija una opción equivocada, el sistema hace sonar un mensaje de *feedback* negativo y permite continuar los intentos hasta dar con la respuesta correcta.

2.c. *Please, listen and click on the right picture* (versión 2)

Se trata de una variante de la actividad anterior, aunque, en este caso, la dificultad cognitiva es mayor, ya que el sistema hace sonar un archivo de sonido y, pasados dos segundos, muestra el conjunto de imágenes de entre las que el usuario ha de elegir la imagen correspondiente a dicho sonido.

MODOS DE TRABAJO CON ANDAWEV

El diseño de AndaWeV responde, en principio, a un modo de trabajo secuencial ordenado, en el que los niños y niñas van avanzando a través de las tareas concretas partiendo desde la primera del primer bloque del primer submódulo del primer módulo hasta la última del último bloque del último submódulo del Módulo 5. A efectos de facilitar esta secuencia, cada tarea presenta un botón de flecha roja que, al ser pulsado tras la finalización de la tarea, conduce a la siguiente. Dentro de cada tarea también existe la posibilidad de volver a realizarla pulsando la flecha azul tras su finalización. Finalmente, también es posible volver al menú del módulo dentro del cual se esté trabajando o, incluso, volver al menú general de la aplicación. De esta manera, se introducen elementos de flexibilización de la secuencia ordenada establecida por defecto, por medio de elementos de navegación apoyados en iconos.

Sin embargo, en ciertos momentos del desarrollo de la actividad de aula, el profesor o profesora puede encontrar oportuno dirigir a su alumnado

al trabajo con un bloque o tarea concreta que se corresponda con los contenidos tratados entonces. AndaWeV permite el acceso directo a las tareas concretas sin necesidad de atravesar la secuencia establecida ni navegar por el sistema de menús antes descrito. Se incluyen a tal efecto 'mapas' de cada módulo, a los que se accede pulsando el botón correspondiente en las pantallas de Menús de módulo. Estos mapas son directorios donde aparece un enlace directo a cada tarea concreta, de modo que el profesor o profesora puede indicar a su alumnado exactamente qué tarea desea que realicen en un momento dado.

CONCLUSIÓN

A nuestro juicio, AndaWeV representa un ejemplo de recurso que conjuga un uso didáctico de las TICs que obedece a principios válidos de diseño instructivo en un entorno de enseñanza a niños a través de Internet, y una concepción y planteamiento coherentes con las directrices curriculares vigentes para la enseñanza de inglés a alumnos del grupo de edad al que esta aplicación va dirigida.

Últimamente se ha publicado por la Consejería de Educación de la Junta de Andalucía la segunda parte de AndaWev, que incluye nuevas tareas de aprendizaje y se centra en contenidos propios del segundo ciclo de Educación Primaria. Puede consultarse en la siguiente dirección[1]:

http://www.juntadeandalucia.es/averroes/recursos_informaticos/proyectos2004/andawev2/index.html

NOTAS

[1] Los integrantes de este proyecto fueron Mª Elvira Barrios Espinosa, Jorge García Mata y Daniel Torres Olalla.

[2] Los integrantes de este proyecto fueron Mª Elvira Barrios Espinosa y Jorge García Mata.

TRAINING PRIMARY TEACHERS IN POETIC EXPERIENCE

María Teresa Calderón Quindós

Universidad de Valladolid
calderon@fing.uva.es

María Teresa Calderón is a member of the Department of English Studies *at the* University of Valladolid. *She holds a Doctorate in English Studies since 2004 and has done research on 20th century poetry and cognitive stylistics.*

This article -based on practical experience at University- intends to show how students training as Modern Foreign Language Primary Teachers can be helped to understand and appreciate poetry and then use it for teaching purposes at Primary levels. The paper presents the way the subject "Text Analysis" has been redesigned in order to fit the trainee's specific needs. Therefore, attention is paid not only to linguistic and literary aspects, but also to professional necessities, which includes becoming familiar with specific material for children, and the way it can be used in Primary lessons.

In order for Education students to become competent professionals as Primary School teachers, they must be trained in a manifold variety of skills and knowledge. This implies that lessons of any discipline should not give the impression that each subject involves a separate set of contents. Our course "Text Analysis"[i] intends to attend to as many cross-curricular objectives as possible from those involved in English teaching in Spanish Primary schools: studies on mental processing, English language and culture, linguistic approaches to texts, and MFL Primary teaching didactics.

CLASS MATERIAL

The literary material we use for this course involves both adult poetry and children's poetry. Our election of poetry as work material originates from several motivations:

- From a *literary* point of view, this seems to be the most discouraging of the three genres as regards English literature. Studying poetry in a thorough way from a secondary subject facilitates the learning process in the required subject for MFL Education students "English Literature".
- From the *linguistic* point of view, poetry forces students to think about grammar combinations (syntax and morphology), and helps understand the importance of adequate pronunciation and intonation.
- From a *methodological* point of view, children's poems -when properly used in dynamic Primary lessons- encourage children's taste for literature and are useful material for the pupils' approach to English phonology and vocabulary. MFL students should become familiar with poetry –especially children's poetry- as class material.

TARGETS

The three general targets to be achieved by MFL Education students at the end of the course are the following:

- To perform stylistic analyses of short modern-contemporary English poems using traditional and cognitive linguistic analytic tools.
- To read an English poem with the correct intonation and pronunciation.
- To design and carry out an English lesson for Spanish Primary students using poetic material.

THE LECTURER'S AND THE TRAINEE'S ROLES

Poetry tends to provoke many different effects on students. As a matter of fact, only a few students

seem to feel a natural like towards this genre. The lecturer's efforts to make their students work out meaning from particular poems do not guarantee that they will be able to make head or tail of a different one and this is quite discouraging for both. However, if the lecturer merely "helps" the trainee in the process of reading a poem, the trainee him/herself will have to make the intellectual effort and they will also make their own discoveries, which is much more satisfying for both student and lecturer. In order for students to do so, their individual thinking processes need to gradually accommodate to poetic experience, so the set of mental processes have to be encouraged and carefully guided and followed by the lecturer.

The way we actually work in our course allows both attentive guidance and freedom for individual thinking. Our class dynamics is mainly practical. Students work in small groups after (and often before) the teacher's theoretical explanations on exercises designed to prove their understanding and identification capacity. In this way, they gradually improve their theoretical knowledge from practical experience. Later, student's suggestions are discussed with the whole group, and they are asked to hand in a written account of their reflections, which forces them to verbalize their thoughts. At the end of the course, students should apply their competence in reading poetry in the final task: to design a well adapted lesson for Spanish Primary Students using children's material. The lecturer's and trainees' roles in the course can be summarised in the following way:

- Trainees are thinkers, providers of arguments, and creators. Each student is always the protagonist in the teaching-learning process, and not the lecturer.
- The lecturer acts as a guide, suggests tasks, explains steps to be taken, clarifies concepts, and directs and re-directs the students' thinking activity.

TRADITIONAL APPROACHES AND MODERN COGNITIVE PERSPECTIVES

This 30-hour course being designed for Primary teachers-to-be, it seems essential that they can achieve as many goals as possible in the shortest time, from the literary, linguistic, and professional perspectives. As true learning can only be achieved through active mental processing, it is necessary to look for the quickest and least traumatic way to arrive at full and fertile participation. This implies that students should be provided with some quick, useful analytic tools that will make them feel confident. The most effective ones seem to be those connected with their previous knowledge of literature and of life itself. There are two complementary things we use to facilitate literary analysis: 1) traditional techniques, using their previous knowledge of poetic analytic tools and 2) modern stylistics based on cognitive findings, paying attention to ordinary thought processing. This implies that here we need to make use of both traditional knowledge and recent findings about the way we read a poem.

Using traditional approaches

Poetry being a musical phenomenon, especially as regards children's poetry, it is very important that students develop a sense of poetic rhythm. For most of the students, poetic musicality is easier to recognise when they are given clues from a traditional perspective. Our first lessons usually start with reading aloud of Spanish and English poems, giving students the opportunity to notice the difference between Spanish and English traditional metrics, the first being based on number of syllables per line, the second, on Latin foot. Subsequently, their recent knowledge of traditional English metrics is constantly reinforced through their reading aloud and scanning of the poems to be analysed. We usually start with quite regular poems. Then, as we move on to modernism and post-modernism, students are encouraged to try traditional techniques on free verse, so that they will recognise there is something else that produces rhythm and which cannot be scanned in traditional terms. It is then that students are introduced to post-modern rhythm, based on sentence stress and intonation.

There are also other sound and rhetorical devices that are briefly looked at from the traditional perspective, but they are also considered from a cognitive perspective. This approach will be briefly explained below as it is used in our course lessons.

Using a cognitive perspective[ii]

There are aspects which are specific of poetic discourse –though not exclusive to it-, such as its formal dimension and the fact that it is intrinsically imaginary. However, as cognitive linguistics has proved (Lakoff and Johnson, 1980; Fauconnier and Turner, 2001), there is no substantial difference in the way our minds proceed when we use language, irrespective of the purpose for which we use it. As has been proved elsewhere (Calderón, 2005), there are many features which make poetry similar to other sorts of discourse, since meaning construction is ruled by the same ordinary cognitive processes. From my own experience, I can say that, when the lecturer is conscious of the universal mental processes the students can activate in order to work out meaning, success is almost always guaranteed. Students need not name what they are doing, but they must become conscious of their mental processing when reading and studying poetry.

1. MENTAL SPACES. One of the basic concepts used in our course is "mental spaces"[iii]. While we are reading a poem, we create mental spaces following the discourse guidelines and our own Long Term Memory knowledge, and we develop as many conscious and unconscious connections between them as we are capable of. Conscious mental space construction can be very quickly and easily taken to practice by telling our students to make rough hand-drawings of absolutely everything that is *explicitly* suggested by the poem, and to make as many connections as they can between elements and/or spaces. This is a very useful task in order for students to pay close attention to grammar and vocabulary, but also for them to watch for every possible relation that might be suggested. The first time they perform this activity, the results tend to be poor and they need help to establish connections: they may be told to organise all the lexical words into different semantic fields, sensory domains, or according to image similarity.

2. MOTOR-SENSORY INFORMATION. According to *experientialist cognitive linguists*, thought and language have their fundamental base in bodily experience (Johnson, 1987). It seems essential to consider experiential information when teaching a second language: the closer the learner can appreciate linguistic experience through his/her own body, the quicker (s)he will organise words into categories and will learn and remember meanings. There exists no discourse that is able to eliminate motor-sensory experience (Johnson, 1987). As poetry is particularly rich in motor-sensory images, we can encourage trainees to appreciate poetry through their senses and to notice how sensory information helps to provoke mental responses in the reader. For instance, they can use Sweetser's (1990) and Ibarretxe Antuñano's (1997) findings on the relation between sensory experience and conceptualisation.

3. CONNECTIONS. In everyday thought, we establish connections between conceptual items -as in conceptual metaphors-, between formal items -as in onomatopoeias-, or between conceptual information and formal information -as happens with the iconicity of language (Lakoff and Johnson, 1980). In poetry, conceptual connections tend to be of an imaginary nature and are frequently brought up or reinforced by sound. It is important that students be able to suggest association possibilities and give well justified reasons for their suggestions.

4. TROPES. The interesting thing about asking students to make connections is that tropes can be considered in a more modern and global sense. This clearly enriches the reading of the poems. In many cases, the students' old ideas about metaphor and metonymy are not clear enough or too linguistically biased. For instance, students do not usually think that they can extend beyond mere words. The first idea about tropes that I want my students to understand is that they are of a cognitive-conceptual nature (Lakoff and Johnson, 1980), and that some of them are so strongly present in our minds that we are not usually conscious that we use them. Generally, basic metaphors such as TO DIE IS TO SLEEP and TO DIE IS TO LEAVE are only explicit to our students when they are asked for reasons why they think the text mentions someone dying. Being able to find basic metaphors supporting the poems facilitates the student's access to interpretation (Lakoff and Turner, 1989).

DEALING WITH CHILDREN'S LITERATURE

In our course, the transition from adult's to children's poetry occurs quite gradually. Here are the five different ways in which children's poetry is used in our classroom.

I. SOUND ANALYSIS. Children's poetry together with adults' poetry is used to develop the trainee's scanning skills and reconnaissance of other poetic sound devices, even from the very first lessons. Thus, trainees can start noticing formal parallelisms between both sorts of poems.

II. READING PERFORMED ALOUD. At some point in the course, trainees are asked to perform readings of poems aloud and to use some choreography that may help the audience understand the poem. This activity helps students to become conscious of how important it is for a poem to be read with the correct intonation, rhythm, and pronunciation, so that it can be properly appreciated by the audience.

III. COGNITIVE-STYLISTIC ANALYSIS. From a different perspective, trainees can also be asked to perform cognitive-stylistic analyses of children's poems, using the same procedures they used when dealing with adult's poetry. This way, the trainee will recognise that children's poems are not only sound games, but that they also provoke emotions and mental responses in the reader or listener.

IV. PRIMARY LESSON DESIGN. Trainees are asked to design and implement a lesson for Primary students using poetic material. This task requires that trainees be able:

1 To identify poems which fit each group's age, motivations, and language competence.
2 To design activities connected with the poem to be read, adequate to the target group's level, related to each other in a well-defined sequence of implementation, and directed at the children's achievement of well-defined didactic objectives.
3 To use their analytic skills to facilitate Primary students' insights of the poems.

V. CREATIVE WRITING. Trainees can be encouraged to write any kind of poem they feel able to produce. They can also be asked to write their own poems for children and produce some explanation of how they would use them in Primary lessons.

In order to meet the targets in Task 4, trainees must have already developed some specific skills related with English didactics, but also with poetry. The latter skills should have been achieved through their study of adult poetry in the first part of the course. It is important to notice that teachers are not expected to use poetry in Primary lessons in the same way we have been using it in the first part of the course. On the contrary, their already acquired poetic skills should just facilitate the trainee's insight into the poem in order to be able to design well-adapted activities for Primary students. As regards the poem itself, the trainees should be able:

i *To identify the most characteristic features, main idea, or punch of the poem.* Having identified some relevant feature, the trainee will be able to use it as the starting point of a lesson plan. Our trainees, working with McGough's "The Sound Collector" (Patten, 1999: 73), recognised in the poem *The House* as the main cognitive domain suggested, and the use of onomatopoeic words describing domestic sounds. Thereafter, they designed activities based on the house environment to reinforce old vocabulary and pick up the new words that would appear in the poem. They also worked on body language through activities based on mimicry and sound production. Another group of trainees used Wright's "Dave Dirt's Christmas Presents" (Patten, 1999: 32) to talk about the moral suggested. For their lesson, they managed to bring to life the poem's elements: they brought real material to the class and disguised some of their classmates as the poem's characters. While the class were quite unconsciously reinforcing vocabulary and acquiring new one, the trainees led them into a discussion on solidarity and the understanding of other people's actions.
ii *To understand the grammar combinations used in the poem.* Trainees will need to know that grammatical combinations sometimes suffer variations due to metric requirements. Of course, they no not have to work on grammar with some of the ages;

even when pupils have some theoretical notions about grammar, they are not expected to be able to explain syntactic variations. However, it is important that the trainee understands exactly what (s)he is reading to the children, in order to be able to facilitate comprehension by means of paraphrases, gestures and voice modulation.

iii *To understand the meaning and role of each of the words in the poem.* In order to do this, trainees need to pay attention to conceptual and formal connections between the words and their positions in the poem texture. Antithesis, metaphor, metonymy, or synaesthesia should all be identified if present. If the trainee is able to recognise tropes, (s)he will be prepared to help children find connections by themselves, using questions such as: What's the difference between A and B? Why are A and B similar? What does A have to do with B? Identifying metonymy in Patten's "Uncle Ben from Number One" (Patten, 1999: 101) can lead the trainee to design a lesson focused on the chicken's life cycle or on the different ways to cook an egg.

iv *To identify motor-sensory information.* This includes being able to recognise the importance of motor-sensory information to provoke mental responses. Our trainees were conscious of how important *size*, *touch*, and *body movement* are in Wright's "Greedyguts" (Patten, 1999: 26-27), so they made quite good use of body contact (elbowed, squashed) and movement (suggesting actions and size) when performing their reading aloud. They noticed that if the audience is physically involved in the story (by moving and touching), they respond to the poem in a richer way than if they only read or listen.

v *To read each poem with the appropriate intonation and pronunciation.* In order to do this, trainees often need to make use of their scanning abilities, since children's poetic material tends to use traditional metrics to develop the child's musical skills. Correct pronunciation is necessary so as not to provoke long term mispronunciation in children, since wrong forms assimilated in early ages are very difficult to remove. Correct pronunciation is also necessary to encourage phonetic learning through rhyme and other sound devices. Reading aloud of "The Sound Collector" using wrong pronunciation would completely destroy the poet's attempt to reproduce domestic sounds and the poem would be completely incomprehensible to a child's ear. Our trainees paid very careful attention to the sound texture of the poem, which helped the class make ear connections between the noises they were producing in their performances and the phonetics of the text. When working with Wright's "Greedyguts", the students were asked to dramatise the poem while reading it. They quickly recognised the antithetic elements associated with the two main characters, and they used the antithesis in their reading aloud, through voice modulation and well-defined gestures. They also recognised rhythm and were able to keep it all through the reading performance, all of which made the poem attractive, amusing, and easy to remember.

As can be seen, some creative writing has been included at the end of the course. Here, trainees are free to write any kind of poem they want or feel able to produce. The only thing which is required from them is that they use some of the poetic devices previously studied (both from the traditional and cognitive perspectives). This is a very motivating activity for most of them, and the results are really captivating, since many different things can be perceived from each of the students: their dexterity in the application of musical devices, their tendency either to think long and deeply on a matter or just to let themselves go, how they use figurative thought and conceptual connections, and even their individual motivations.

Trainees sometimes choose to write poems for adults, but they often prefer to write their own poems for children. Interestingly, some students accompany their poems with quite extended explanations of how they would use them in a Primary lesson. It is important to notice that the poem writing is not a compulsory task in our course, and the lesson plan some trainees produce is not even a suggested assignment, but most of the students decide to accomplish one or both of these tasks.

THE TRAINEE'S ASSESSMENT

Even though the class dynamics during this course is frequently based on team work and whole group discussion, a method has been designed to assess each student's work and goal accomplishment. The final grade results from the sum of five different aspects or parts, each of them being firstly marked out of 10 points:

Team work (60%)

1 (25%) Pair work essays (class work).
2 (5%) Spontaneous participation in team and whole group discussions.
3 (30%) Lesson design and implementation.

Individual work (40%)

4 (30%) Compulsory individual papers, which can be one or two depending on the learning rhythm of the class.
5 (10%) Creative writing.

CONCLUSION

Trainees should not leave our universities with the sense that subjects –thus, life experiences- are unconnected departments. If this happens, our graduate students may tend to transfer this lack of connection to their own Primary classes and work against integrative education. To avoid this, subjects should be designed in such a way that trainees can practice not only those skills specific to a discipline, but as many as possible of those involved in the whole teaching profession.

Our course "Text Analysis" -which from its title might seem to be focused on the linguistic study of texts- intends to contribute to the MFL Education trainees' integral formation as teachers from the philological perspective, but it also attends to cross-curricular objectives. It moves from considering the use of traditional and contemporary analytic tools in adult poetry to dealing with the use of children's poetry for Primary lessons.

REFERENCES

Calderón Quindós, M. T. 2004. *Integración Conceptual (Blending) en el discurso y la obra poética de Seamus Heaney*. Universidad de Valladolid (PhD Thesis, published by ProQuest, 2006).

Calderón Quindós, M. T. 2005. "Blending as a Theoretical Tool for Poetic Analysis: Presenting an Integrational Methodology". *Annual Review of Cognitive Linguistics 3*. Amsterdam, The Netherlands: John Benjamins Publishing Company. 269-299.

Fauconnier, G. 1997. *Mappings in Thought and Language*. Cambridge: Cambridge University Press.

Fauconnier, G. and M. Turner. 2001. "Conceptual Integration Networks". *Cognitive Science* 2/2: 133-187.

Gavins, J. and G. Steen, eds. 2003. *Cognitive Poetics in Practice*. London: Routledge.

Ibarretxe Antuñano, I. 1997. "Metaphorical Mappings in the Sense of Smell". *Metaphor in Cognitive Linguistics*. Eds. R. W. Gibbs & Jr. G. J. Steen. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing Company. 29-45.

Johnson, M. 1987. *The Body in the Mind. The Bodily Basis of Meaning, Imagination and Reason*. Chicago/London: The University of Chicago Press.

Lakoff, G. and M. Johnson. 1980. *Metaphors We Live By*. London: The University of Chicago Press.

Lakoff, G. and M. Turner. 1989. *More than Cool Reason. A Field Guide to Poetic Language*. London: The University of Chicago Press.

Patten, B., ed. 1999. *The Puffin Book of Utterly Brilliant Poetry* London: Penguin.

Stockwell, P. 2002. *Cognitive Poetics. An Introduction*. London and New York: Routledge.

NOTES

[i] "Text Analysis" is a 3-credit optional course in the MFL Primary Teacher curriculum at the *Faculty of Education and Social Work* of the University of Valladolid (Spain). It has been designed according to the ECTS system (70-75 hours, including lessons, tutorials, pair work, and individual homework).

[ii] Some Cognitive Linguistics works dealing with cognitive poetics are by Lakoff and Turner (1989), Stockwell (2002), Gavins and Steen (2003), and Calderón Quindós (2004, 2005).

[iii] Multidimensional temporary conceptual structures which are construed in a person's mind for operative purposes. See Fauconnier (1997).

EL ESPACIO EUROPEO DE EDUCACIÓN SUPERIOR Y LA ADAPTACIÓN DE ASIGNATURAS A LOS NUEVOS ENFOQUES PEDAGÓGICOS: INGLÉS TÉCNICO EN LA EUIT DE TELECOMUNICACIÓN (UPM)

Irina Argüelles Álvarez

EUIT de Telecomunicación
Universidad Politécnica de Madrid
irina@euitt.upm.es

Irina Argüelles Álvarez, Doctora en Filología Inglesa, es Profesora Titular Interina en la Escuela Universitaria de Ingeniería Técnica de Telecomunicación de la Universidad Politécnica de Madrid. Imparte asignaturas de inglés técnico e inglés profesional y participa en el programa de doctorado de lenguas para fines específicos que ofrece el Departamento de Lingüística Aplicada a la Ciencia y a la Tecnología de la UPM, coimpartiendo la asignatura "Lingüística y didáctica del texto de especialidad". Durante los años de doctorado se centró en aspectos relacionados con la comprensión lectora y también con la evaluación de la expresión escrita. Hoy en día, su trabajo se orienta hacia las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) y su aplicación en el aula de inglés de especialidad e inglés profesional y académico y participa en tres proyectos de innovación didáctica orientados hacia la adaptación a los nuevos créditos ECTS y financiados por la UPM.

La convergencia de las titulaciones universitarias dentro del Espacio Europeo de Educación Superior tiene claras repercusiones organizativas y curriculares. Adaptar una asignatura supone un reto para el profesor, así como una gran oportunidad para innovar y evaluar nuevas propuestas; adaptar todas las asignaturas de un grupo de primer curso con el objetivo de mejorar el proyecto formativo exige, además, la implicación del profesorado, alumnado, dirección del centro y de la Universidad como estamento.

En este trabajo se presenta la propuesta global de la Escuela Universitaria de Ingeniería Técnica de Telecomunicación de la Universidad Politécnica de Madrid de adaptación al EEES para todo un grupo de primer curso resumiendo, en este caso, cómo afecta el cambio a una de las asignaturas que participa en el proyecto: Inglés Técnico. ¿Cómo se adapta un grupo a las nuevas metodologías y a los nuevos créditos? ¿Cómo se organiza el profesorado en la fase de movilización? ¿Qué carga extra de trabajo supone para el profesorado? ¿Cuál es el alcance de esta propuesta a efectos organizativos y curriculares? ¿Cómo afecta al desarrollo de una asignatura concreta? ¿Cuáles son los resultados? Son algunas de las preguntas que se responderán en este trabajo.

EL ESPACIO EUROPEO DE EDUCACIÓN SUPERIOR

El proceso de convergencia de las titulaciones universitarias dentro de un marco más general de convergencia europea tiene ya una presencia notable en el ámbito universitario. A través de cursos y talleres de formación de ANECA (Talleres de formación del profesorado de la UPM para la convergencia europea, 2005), el personal laboral, docente e investigador profundiza en el conocimiento de lo que se ha dado en llamar el "Espacio Europeo de Educación Superior". Según la declaración de Bolonia de 1999, el EEES busca la adopción de un sistema de titulaciones que permita la compatibilidad y la comparabilidad entre ellas, el fomento de la movilidad de estudiantes y profesorado basado en el establecimiento de un sistema de créditos ECTS (*European Credit Transfer System*) y un nivel de

calidad que garantice el desarrollo de criterios de evaluación y de metodologías comparables. Para alcanzar estos objetivos, se imponen ciertos cambios en el diseño, la programación de los currículos y la metodología docente.

Con respecto al diseño y a la programación, el trabajo del alumno –crédito europeo o ECTS (BOE, 224: 34355, 34356)—y la definición de perfiles profesionales claros se convierten en la referencia para planificar un proyecto formativo. Los créditos ECTS indican el volumen de trabajo que se requiere de un estudiante para que supere con éxito una asignatura. Este volumen de trabajo incluye lecciones magistrales, trabajos prácticos y trabajo personal, además de los exámenes o la evaluación que cada departamento responsable de las asignaturas estime oportunos. Según el Real Decreto que regula los ECTS en España, el número total de créditos para cada curso académico será de 60. El número mínimo de horas por crédito será de 25 y el máximo, de 30 (BOE, 224: 34356).

El perfil profesional se convierte en el segundo pilar del proyecto formativo. Los contenidos, que han sido tradicionalmente el centro de la programación, pasan a seleccionarse en función de los objetivos que se han establecido para un perfil académico, profesional y social. El cambio en el diseño del currículo se basa en la definición de una serie de competencias afines a un perfil profesional concreto. Estas competencias guardan una estrecha relación con las funciones principales de la profesión y aquellas tareas en las que se concretarán tales funciones. Según Yáñiz (2005), el diseño curricular desde las competencias supone *"un modo de planificar el aprendizaje universitario, entendido como la adquisición y el desarrollo de una serie de capacidades que sitúen a los futuros titulados en condiciones de resolver múltiples situaciones prácticas en su vida profesional y ciudadana"*. Así, este diseño curricular incluye no sólo contenidos, sino un plan de actuación completo, ampliamente documentado y que compromete al profesorado porque se traduce en un documento público y se caracteriza porque tiene unidad y coherencia interna y porque proporciona una visión de conjunto del proyecto formativo.

En lo que respecta a la metodología docente, el proceso de convergencia europea implica una serie de cambios que afectan al sistema de enseñanza-aprendizaje y por ende, a las competencias del profesor universitario que, según Fernández (2005), incluyen, entre otras: manejar las nuevas tecnologías, diseñar la metodología de trabajo, organizar las actividades y tareas de aprendizaje y evaluar el proceso y al alumno. Efectivamente, en este proceso de cambio, cobran especial relevancia las tecnologías de la información y la comunicación (TIC), por las posibilidades que ofrecen al profesorado para la transmisión y adquisición de conocimiento. El vídeo, el audio, los gráficos o las fotografías enriquecen y favorecen el proceso de comunicación; además, los nuevos medios electrónicos permiten nuevas formas de interacción que han de ser tenidas en cuenta.

Por otro lado, como la eficacia de los distintos métodos es circunstancial, es decir, depende de las características del grupo, de la materia, de los objetivos de la asignatura e incluso de la personalidad del profesor (Fernández, 2005: 17), éste deberá revisar los métodos de enseñanza y aprendizaje para que los estudiantes aprendan aquello que se desea y presentará una serie de tareas o actividades orientadas a alcanzar unos objetivos concretos. Pero al adoptar métodos pedagógicos más innovadores, el profesor debe estar preparado en lo que a formación se refiere y dispuesto a afrontar nuevos retos, implícitos en su nueva situación con respecto al proceso de aprendizaje y al estudiante (Cruz Tomé, 2000; Cruz Tomé, 2003; Fernández, 2003; Monerero y Pozo, 2003). El estudiante se convierte en el centro del proceso, responsable de su trabajo, participante activo y crítico; el profesor, guía o facilitador del proceso de aprendizaje y una fuente más de información (Argüelles Álvarez, 2004: 199).

LA PROPUESTA

Es esperable—y deseable—que no se produzcan cambios tan profundos como aquellos metodológicos o de programación que se vienen tratando sin un plan concreto y una clara intención de mejorar. Son estas ideas de cambio, planificación del cambio e intención de mejora las que, de hecho, definen un proyecto de

innovación. El proyecto que aquí se presenta se halla, según la clasificación de Fullan (2002: 79), en fase de aplicación (primer semestre del curso 2005-2006), pero es la fase de iniciación en la que se centra este trabajo.

La fase de iniciación, volviendo a Fullan (2002: 83), depende básicamente de un proceso de interiorización. La adopción de nuevos proyectos formativos para la convergencia europea viene, en principio, impuesta desde fuera y por lo tanto se hace necesaria una primera etapa de reflexión sobre el cambio y el proceso que llevará a conseguirlo. Este proceso de análisis y reflexión tiene una doble vertiente personal, por un lado, y del profesional de la enseñanza como parte de un colectivo, por otro; la discusión, por ello, forma parte del proceso y es fundamental poner los medios para que el cambio tenga sentido para todos aquellos que participarán en él.

En adelante, y una vez planteado el contexto, se describe la propuesta de la Escuela de Ingeniería Técnica de Telecomunicación de la Universidad Politécnica de Madrid aplicada a un grupo piloto de primer curso. El objetivo al presentar un caso concreto de trabajo de innovación es dar respuestas desde esta experiencia concreta a cuestiones difíciles, pero cuya respuesta se hace necesaria para dar los primeros pasos hacia la adaptación de otras asignaturas al Espacio Europeo de Educación Superior.

1. Objetivos generales de la experiencia

Como se ha adelantado, el objetivo primordial de esta experiencia es iniciar un camino de mejora y de adaptación al Espacio Europeo de Educación Superior. Iniciar implica dar un paso hacia un objetivo más ambicioso que supondrá la participación de todo el personal de la EUIT de Telecomunicación y que, por supuesto, tendrá como protagonistas a los propios estudiantes. Ya desde esta primera etapa, el estudiante se convierte en el centro de la iniciativa; el cálculo de sus horas de trabajo y su perfil profesional condicionarán la planificación de las asignaturas.

Más concretamente, mediante la puesta en marcha de un grupo piloto, se intentan analizar aspectos tales como el impacto de las nuevas metodologías docentes y evaluadoras en el rendimiento del alumno, la repercusión que tiene la estimación de la carga de trabajo en ECTS para la organización del curso, la carga de trabajo extra que esta nueva forma de trabajar supone para el profesorado o la importancia real de las Tecnologías de la Información a la hora de impartir clases o hacer el seguimiento de un grupo de estudiantes. Aunque se cuenta con información de experiencias puntuales en este sentido, algunas de ellas dentro de la propia EUIT de Telecomunicación, lo que particulariza este proyecto es que se trata de un intento por alcanzar conclusiones generales desde la perspectiva global de un curso completo en lugar de la perspectiva más corriente de asignaturas independientes.

2. Organización de la docencia

El primer paso en lo que se refiere a la organización docente depende en gran medida de la voluntad de profesores concretos que, por diferentes motivos, quieren participar en la experiencia. Necesariamente, cada una de las asignaturas troncales que se imparten en primero habrán de estar representadas por un profesor del departamento correspondiente que, voluntariamente, decida participar[1].

3. Coordinación

Para organizar el curso, estos profesores deben pasar por un periodo largo de reflexión y debate sobre su asignatura y sobre el papel que ésta tiene con respecto al resto de las asignaturas del curso—el primer curso en este caso concreto. De una buena relación entre los profesores de las asignaturas y su planificación se deduce un refuerzo mayor del aprendizaje, pero esto sólo es posible mediante la negociación y el consenso. Además, durante el curso, se necesitará tener una coordinación eficaz entre las asignaturas, que sólo es posible si existe voluntad por parte de los participantes, en primer lugar, de dedicar un tiempo sustancial de su jornada laboral a esto y en segundo, de intercambiar temarios de las asignaturas o completar diarios de lo que se va haciendo durante el curso en cada asignatura. Es imprescindible que exista una guía docente de cada materia, en la que se recojan objetivos,

contenidos, metodología, recursos o evaluación y se especifiquen las actividades que se desarrollarán durante el curso y la distribución de las mismas en créditos ECTS. Es evidente que toda esta coordinación y planificación repercute en el volumen de trabajo del profesorado: sólo en la fase de iniciación puede suponer más de cien horas.

4. Cálculo del volumen de trabajo del alumno

El segundo paso es determinar la carga que cada una de las asignaturas tiene en ECTS, recordando que el resultado final de carga de las distintas asignaturas debe respetar el reparto de carga dentro del Plan de Estudios actual. Debemos tener presente que el número de horas de trabajo que se otorgue a cada asignatura será determinante a la hora de planificar las actividades o los trabajos que el alumno deberá realizar fuera del aula. El número de créditos tradicionales viene determinado por el número de horas presenciales de cada asignatura y está impuesto por el Plan de Estudios aprobado en Junta de Escuela. A partir de estas cantidades, las horas de trabajo totales del alumno se pueden estimar empleando la conversión 1 ECTS = 25 / 30 horas de trabajo.

5. Evaluación

Por último, hay que tener en cuenta cómo se evaluará a estos alumnos que asisten a un grupo "especial". Para que los resultados de la experiencia sean comparables, los alumnos del grupo piloto deberían presentarse a las mismas pruebas o exámenes finales estipulados para el resto de los alumnos de primero. Quedará por negociar cómo se valora entonces el trabajo diario del alumno, del que habrá habido un seguimiento a lo largo del curso y que es justo tener en cuenta. Dada la potestad que los Departamentos tienen en la toma de este tipo de decisiones, lo recomendable es llevar una propuesta de evaluación similar para todo el grupo piloto a cada uno de los departamentos para su aprobación. En este caso concreto, la propuesta consiste en que el examen final tenga un peso entre el 50% y el 80% de la nota final, repartiéndose el tanto por ciento restante entre la nota de evaluación continua y, en su caso, de laboratorio. Se contempla además la posibilidad de exigir una nota mínima en cualquiera de las partes para que se pueda hacer esa media ponderada.

6. Medios materiales

Como ya se ha mencionado, una iniciativa de este tipo necesita todo el apoyo institucional posible. Tanto el Ministerio de Educación como el Rectorado de la Universidad Politécnica de Madrid, el equipo directivo de la Escuela y los Departamentos respaldan el proyecto. Este respaldo ha permitido al grupo contar, por una lado, con un aula que se ha acondicionado para la experiencia con mobiliario distinto del más corriente en la Escuela y que permite disponer las mesas para el trabajo en grupos y otras actividades cooperativas, ordenadores con acceso a Internet y otros medios audiovisuales. Por otro lado, desde el Gabinete de tele-educación (GATE) de la UPM se ha preparado la infraestructura tecnológica para trabajar con acceso a la plataforma de aprendizaje MOODLE. Además, los profesores contarán con la ayuda de tres becarios[2].

LA ASIGNATURA "INGLÉS TÉCNICO"

Antes de seguir con el proceso de implementación y continuación, se resumirá en qué medida afectan todas las decisiones que se han avanzado en el apartado anterior a una asignatura concreta: Inglés Técnico. En adelante, se enumeran aspectos que caracterizan la asignatura en un grupo tradicional (GT) y que, en alguna medida van a cambiar con la puesta en marcha de esta nueva experiencia en el grupo piloto (GP):

- El número de alumnos

  GT: Suele ser de 45-50 entre alumnos de nuevo ingreso y alumnos repetidores.
  GP: Es de 32; todos son alumnos de nuevo ingreso y no hay repetidores.

- Las aulas

  GT: Tienen mobiliario fijo y no disponen de ordenadores.
  GP: Tienen mobiliario adaptable a las distintas situaciones de aprendizaje y cuenta con ordenadores (uno por cada dos estudiantes).

- El seguimiento del estudiante

GT: No es corriente que se siga día a día la evolución de cada uno de los estudiantes, los profesores no recogen con frecuencia trabajos de sus alumnos y, en general, no se cuenta con el apoyo de la plataforma MOODLE.
GP: Se lleva a cabo un seguimiento continuo por parte del profesorado de la evolución del estudiante, los profesores exigen la entrega de trabajos con regularidad y frecuencia alta que corrigen y devuelven a los estudiantes. Esto se hace en parte posible gracias al apoyo de la plataforma MOODLE.

- La coordinación entre profesores

  GT: Los profesores de las asignaturas no mantienen contacto entre sí. Las programaciones son totalmente independientes.
  GP: Los profesores se mantienen informados de lo que los alumnos hacen en otras asignaturas del curso, lo que permite una programación basada en el refuerzo de contenidos.

- La programación

  GT: Los alumnos tienen acceso a una programación general que está basada en los contenidos de las cuatro especialidades que se cursan en la Escuela y ésta no incluye actividades de tipo cooperativo.
  GP: Introduce contenidos que los alumnos aprenden en su lengua materna en otras asignaturas de primer curso y los alumnos disponen de una "guía del estudiante" que recoge toda la planificación y especifica las actividades que se desarrollarán a lo largo del curso. La mayoría de las actividades programadas para el aula (80%) son actividades cooperativas que obligan a los estudiantes a trabajar en grupo.

- La evaluación

  GT: Consiste en una única prueba final y los estudiantes sólo se enfrentan al examen en una ocasión: la convocatoria ordinaria.
  GP: Consiste en una media ponderada entre el examen final (80%) y la evaluación continua del curso (20%) y los estudiantes realizan cuatro pruebas durante el curso cuyo formato, tipo de actividades y grado de dificultad son muy parecidos a los que encontrarán en el examen final.

Para cerrar la presentación de la asignatura, unas palabras sobre la programación en una situación experimental. Habrá que tener presente que, para poder alcanzar conclusiones válidas, la programación puede adaptarse siempre teniendo en cuenta que, en este caso, los alumnos del grupo piloto tendrán que enfrentarse al mismo examen final que el resto de sus compañeros de otros grupos no experimentales del mismo curso. Una respuesta más a las preguntas que han guiado este trabajo: iniciar un proyecto de este tipo no puede o no debería suponer romper con todo lo que se ha hecho hasta ese momento; más bien se trata de analizar con detalle qué se está haciendo y, al contrario de lo que pueda parecer, introducir pocos cambios que estén guiados por objetivos concretos, claros y que se consideren de especial importancia para mejorar.

El programa y la metodología

Como se adelantaba en el apartado anterior, el programa de la asignatura se veía supeditado al del resto de los grupos en tanto en cuanto se mantiene un examen final común a todos los grupos. Dos han sido los cambios más evidentes en cuanto a lo que programación y metodología se refiere: con respecto al programa, el cambio más significativo es la reorganización de la asignatura. Hasta el curso pasado se respetaba la estructura del libro que se usa como base de la asignatura[3]: un primer módulo de repaso de gramática, en especial aquélla que afecta más al texto técnico e introducción de vocabulario, y un segundo módulo de prácticas en el que se trabaja con textos técnicos. Además de estos módulos, el libro ofrece unas prácticas de audición y de gramática en dos anexos. En el grupo piloto, se presenta la materia siguiendo un enfoque basado en el contenido técnico, siendo el eje de la asignatura cuatro temas y titulaciones a los que responden los textos del segundo módulo. A partir de ese eje de contenido, se introduce la gramática y el vocabulario, se incorporan las audiciones, se proponen actividades textuales y se introducen estrategias de lectura.

Con respecto a la metodología, por un lado, se introduce formalmente el trabajo cooperativo. Se mantiene un ritmo de trabajo constante que básicamente supone para cada sesión de 50 minutos:

– Warmer (2 a 5 minutos)
– Puesta en común de trabajo personal y dudas (5 a 10 minutos)
– Breve descripción de la sesión (2 ó 3 minutos)
– Instrucciones para la actividad 1:
a) individual b) parejas c) puesta en común (10-15 minutos)
– Breve presentación (5-10 minutos)
– Instrucciones para la actividad 2:
a) individual b) grupo (x3 ó x4) c) puesta en común (15-20 minutos)
– Cooler (2 a 5 minutos)

Se aplican distintas técnicas para que las parejas y los grupos varíen de sesión a sesión de manera que todos los estudiantes tengan la oportunidad de trabajar juntos y de conocerse, y la profesora se mantiene atenta a la evolución del trabajo en cada uno de los grupos y aplica una evaluación formativa del proceso y de los resultados.

Al finalizar cada una de las sesiones y teniendo en cuenta que el tiempo estimado de trabajo personal para esta asignatura es de una hora por cada sesión presencial, se recuerda a los alumnos que deben repasar todo lo hecho en cada una de las sesiones y, la mayoría de las veces, preparar una breve actividad de repaso.

Otra innovación importante con respecto a la metodología es la incorporación de la plataforma MOODLE para impartir la asignatura, especialmente para reforzar ese trabajo que los alumnos deben realizar fuera del aula. En esta primera aproximación, la plataforma se usa para incorporar:

a) Todas las audiciones que tradicionalmente se hacían en el aula. Esto supone una gran ventaja para el alumno, que puede escuchar los textos tantas veces como necesite. Así, la actividad de audición se adapta a las necesidades particulares de cada uno de los estudiantes y se evitan problemas muy frecuentes que derivan de la calidad de la reproducción de cintas o discos compactos en el aula. Además, el alumno ve su actividad corregida nada más terminarla y tiene un número de intentos ilimitado.
b) Las soluciones de la mayoría de los ejercicios de traducción y vocabulario que también se venían corrigiendo en el aula, de manera que se reserva para el aula un tiempo menor y limitado en el que se solucionan problemas posteriores a la corrección individual de los ejercicios por parte de los estudiantes.
c) Actividades de ampliación o de refuerzo, que se basan en textos muy parecidos a los que se han trabajado en el aula con actividades del mismo tipo para reforzar contenidos, vocabulario o gramática. Las actividades que se plantean en la plataforma, al igual que las de audición, se autoevalúan y según el resultado, el alumno tiene un número ilimitado de intentos para aprovechar el ejercicio al máximo.
d) Las herramientas de comunicación, como los foros o el correo electrónico, permiten la interacción entre los estudiantes y de los estudiantes con el profesor fuera del aula. Son espacios donde se plantean y se solucionan dudas comunes o se debaten asuntos relacionados con la marcha del curso o su contenido.

IMPLEMENTACIÓN Y CONTINUACIÓN

> *"La implementación consiste en el proceso de poner en práctica una idea, un programa o un conjunto de actividades y estructuras nuevas para las personas que intentan aplicar el cambio o que se espera que cambien."* (Fullan, 2002: 97).

En esta sección, se presentan los procesos que siguen a la planificación en el caso de la asignatura "Inglés Técnico". La variable fundamental será, en este caso, la respuesta de los alumnos a determinadas propuestas. No se puede olvidar que tal respuesta, como alumnos, individuos y como grupo, dependerá en gran medida de la formación del profesorado y de su capacidad pamra llevar a la práctica toda la planificación recogida en un documento, una gran responsabilidad. El lado positivo es que, a día de hoy, los profesores gozan, como se ha adelantado en apartados previos, de muchas posibilidades y oferta de formación a la que se debe dar la relevancia que se merece.

La implementación de una serie de actuaciones, por bien planificadas que estén, es tremendamente compleja. Las incertidumbres,

algunos vacíos, la singularidad de las asignaturas y de los departamentos responsables de esas asignaturas o las prioridades individuales hacen imposible recoger y sistematizar una única forma de llevar a cabo el cambio. Sin embargo, Fullan (2202: 99) identifica una serie de factores clave en el proceso de implementación y enumera nueve factores organizados en tres grandes categorías que son:

a) Las características del cambio
   Necesidad
   Claridad
   Complejidad
   Calidad/Practicabilidad
b) Las características locales
   El distrito
   La comunidad
   La dirección
   El profesorado
c) Los factores externos
   Gobierno y otros organismos

Empezando por los más externos, se puede decir que nos encontramos en un momento de cambio muy favorable en lo que respecta a las iniciativas legislativas. La Convergencia Europea y la Declaración de Bolonia fuerzan a las autoridades gubernamentales y comunitarias a destinar recursos y a apoyar iniciativas orientadas a mejorar la calidad de la enseñanza universitaria. Con respecto a las características locales, el apoyo rotundo de la Dirección de la Escuela influye, sin duda, muy positivamente en la implementación de las nuevas programaciones, aunque para hacer posible una reforma global, habría que destinar más fondos a fomentar la formación profesional del docente y, ante todo, a desarrollar sistemas para mejorar el reconocimiento de esta labor, reconocimiento que echan en falta la mayoría de los docentes involucrados en este tipo de experiencias. Más difíciles de abordar son, quizás, los factores personales relacionados con el cambio ya que *"incluso las mejores ideas técnicas no van muy lejos si no hay pasión y compromiso."* (Fullan, 2002: 117).

1. El cambio educativo

Una de las primeras sensaciones que asaltan al profesor interesado en implementar un cambio educativo tras el comienzo del curso es que la realidad no coincide plenamente con sus expectativas iniciales, ya que los estudiantes no asisten regularmente a algunas de sus clases, no entregan sus tareas a tiempo o no dedican a la asignatura el tiempo previsto para cada una de ellas, a lo que hay que añadir el acceso a sus cuentas de ordenador, las fiestas imprevistas y algunas bajas con las que no se contaba. Por lo tanto, se hace necesaria una primera reflexión sobre la situación y una redefinición de expectativas. Si *"una implementación sin obstáculos es a menudo signo de que no se está cambiando en realidad"* (Fullan, 2002: 133), hay que estar preparado para afrontar y superar esta primera decepción. Asumir que los cambios llevan tiempo ayudará a dar los pasos necesarios para flexibilizar los objetivos y adaptar la planificación a la situación concreta del grupo.

2. Datos cualitativos y cuantitativos de la experiencia

De los 32 alumnos que se eligen al azar entre más de 150 estudiantes que se presentan voluntarios al grupo de innovación docente, 6 nunca llegan a presentarse a la asignatura "Inglés Técnico" y uno sufre una lesión que le impide acudir a clase. Empiezan el curso 25 estudiantes. La regularidad de asistencia de estos 25 estudiantes es de menos del 50% para un total de 6 y los 19 restantes asisten entre un 70 y un 100%. (Ver el resumen de los datos en la tabla 1).

Con respecto a la evaluación continua, el interés por la asignatura aumenta en mayor medida en aquellos estudiantes que empezaron inseguros, pero que aprecian que su trabajo ayuda a mejorar su rendimiento. Estos alumnos tienen una

No asisten nunca (7 estudiantes)	21,87%
Asisten a menos del 50% de las clases (6 estudiantes)	18,75%
Asisten entre un 70% y un 100%	59,37%

Tabla 1: Asistencia

asistencia alta y su nivel de participación en el aula aumenta a lo largo del curso. Del estudio de cada uno de los casos se desprende que, en general, los estudiantes que empezaron con un nivel de competencia alto mantienen su motivación en el mismo grado a lo largo del semestre, aunque algunos, quizás por exceso de confianza o por pérdida de motivación, asisten más irregularmente. Los estudiantes que faltan más a clase pierden motivación y empeoran visiblemente en sus resultados de evaluación continua.

La entrega de trabajos coincide en gran medida con la asistencia; es decir, los estudiantes que más asisten entregan más trabajos que los estudiantes que asisten con menor regularidad. Lo mismo sucede con el trabajo en la plataforma MOODLE: la mayoría de los estudiantes (80%) que asiste con regularidad completa todas o casi todas las actividades que se les propone en la plataforma. Las actividades con las que se sienten más satisfechos son las de audición. Usan menos las herramientas de comunicación y prefieren plantear sus dudas en clase.

A lo largo del curso se les pregunta en cuatro ocasiones si están cumpliendo con su compromiso de dedicar a la asignatura una hora de estudio por cada hora de clase y en ningún caso llegan a esa media, que, en realidad, se encuentra muy por debajo.

ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS DE LA ASIGNATURA "INGLÉS TÉCNICO"

Con respecto a las notas del examen final (sin incluir la media con la evaluación continua) los datos se refieren a los 26 estudiantes que entregaron su ficha: 25 que asistieron con mayor o menor regularidad y el estudiante que sufrió la lesión. Cabe recordar que, en la Sección Departamental de Lingüística Aplicada, cada una de las profesoras interviene en la corrección de una sola parte de todos los exámenes finales, con el objeto de mantener un criterio lo más ecuánime posible para todos los alumnos que realicen el examen de primero. Este apunte pretende resaltar el hecho de que las correcciones se hacen sobre exámenes de estudiantes anónimos, por un lado, y por parte de cinco correctores distintos, por otro, situación que favorece la validez y fiabilidad de los resultados, si bien hay que tener en cuenta que la muestra que se recoge en el grupo piloto es muy limitada y se hace muy difícil extraer conclusiones generalizables a partir de los resultados de este número de estudiantes.

De los 26 alumnos, no se presentan 3 (los que más han faltado), suspenden 9 y aprueban 14. En la tabla 2 se muestran los resultados comparados con los resultados finales de todo el curso de primero en la misma asignatura (tabla 2).

Aunque al tratarse de un solo grupo, y siendo éste además poco numeroso, no puede hablarse de resultados significativos, sí es posible, sin embargo, extraer una primera impresión. Los resultados del grupo piloto son, a primera vista, positivos con respecto a los de los grupos tradicionales (7 grupos en total): se reduce el número de estudiantes no presentados y el tanto por ciento de estudiantes aprobados es casi el doble. Cabe añadir que una alumna del grupo piloto saca la nota más alta de su especialidad[4] (la mejor de 124 alumnos en lista) y otra alumna, la segunda nota más alta de su especialidad (a sólo seis décimas de la nota más alta de 126 alumnos en lista).

CONCLUSIÓN

La valoración general de esta experiencia con respecto a la asignatura "Inglés Técnico" es muy positiva para profesora y alumnos. Cabe destacar que, sin duda, la evaluación continua con asistencia obligatoria habría forzado el trabajo en clase y fuera del aula que parecen haber sido - ésta es la conclusión que se extrae del estudio de casos que no se desarrolla en este trabajo - la

	Totales de los grupos tradicionales	Totales del grupo piloto
No presentado	88 – 19,59%	3 - 11,53%
Suspenso	236 – 52,56%	9 - 34,61%
Aprobado	125 – 27,83%	14 - 53,84%

Tabla 2: Resultados finales

clave del éxito de los estudiantes aprobados. Hay que recordar que el trabajo personal de los estudiantes del grupo piloto repercute tan sólo en un 20% de la nota final de la asignatura Inglés Técnico. De hecho, la variación de la nota del examen final comparada con la media ponderada de la evaluación continua y la nota final ha sido de apenas dos décimas más en la mayoría de los casos (si no dos o tres décimas menos).

El objetivo concreto de estas páginas ha sido responder a cuestiones que sin duda se plantearán a la hora de iniciar un proyecto de innovación educativa. Desde una experiencia concreta se ha querido reflejar el esfuerzo y la gran voluntad personal que este tipo de iniciativas supone para los profesores que se deciden a mejorar la calidad del aprendizaje de sus estudiantes. Se presentan los datos relativos a una asignatura concreta dentro de un proyecto más ambicioso que termina en septiembre de 2006 y cuyos datos finales y análisis correspondientes se presentarán una vez cerrado el curso. Queda por resolver cuál será el siguiente paso hacia la integración de las "nuevas metodologías".

Las últimas palabras de este trabajo quieren ser de apoyo y de aliento a participantes en posibles nuevas iniciativas.

NOTAS

[1] El proyecto ha contado con la participación de quince profesores y profesoras pertenecientes a distintos Departamentos de la EUIT de Telecomunicación—I. Argüelles, J. Blanco, J. Gómez (coordinadores), G. Balabasquer, J. Bomache, C. Cousido, E. Gago, A. González, J. Hernández, W. Hernández, P. Lobo, M. L. Martín, L. Navarte, C. Ortiz y E. Portillo (participantes)—y ha sido financiado por el Vicerrectorado de Ordenación Académica y Planificación Estratégica de la UPM dentro de la *Convocatoria de ayudas a la innovación educativa en el marco del proceso de implantación del EEES y la mejora de la calidad de la enseñanza* del curso 2005-2006.

[2] Financiados a través de la ayuda concedida al proyecto por el Vicerrectorado de Ordenación Académica y Planificación Estratégica de la UPM dentro de la *Convocatoria de ayudas a la innovación educativa en el marco del proceso de implantación del EEES y la mejora de la calidad de la enseñanza* del curso 2005-2006.

[3] Lerchundi, M. A. et al. 2005-2006. *Inglés Técnico*. Servicio de publicaciones UPM.

[4] Los estudios de Ingeniería Técnica de Telecomunicación se realizan en cuatro especialidades: Sistemas de Telecomunicación, Sonido e Imagen, Sistemas Electrónicos y Telemática.

REFERENCIAS

Argüelles Álvarez, I. 2004. "El vínculo inverso de la enseñanza". *Carabela* 55: 197-200.

Cruz Tomé, M. A. 2000. "Formación pedagógica y permanente del profesor universitario en España: reflexiones y propuestas". *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado* 38: 19-35.

Cruz Tomé, M. A. 2003. "Necesidad y objetivos de la formación pedagógica del profesor universitario". *Revista de Educación* 331: 35-66.

Fernández, A. 2003. "Formación pedagógica y desarrollo profesional de los profesores de universidad: análisis de las diferentes estrategias". *Revista de Educación* 331: 171-199.

Fernández A. 2005. *Nuevas metodologías docentes*. Talleres de formación del profesorado de la UPM para la convergencia europea.

Fullan, M. 2002. *Los nuevos significados del cambio en la educación*. Barcelona: Octaedro.

Lerchundi, M. A., P. Moreno, I. Álvarez de Mon, M. Millán, C. Regidor y C. Rodríguez (2000). *Inglés técnico curso 2005-2006*. EUIT de Telecomunicación (UPM).

Ministerio de Educación Cultura y Deporte. 2003. *Real Decreto 1125/2003*. BOE núm. 224, 5 de septiembre, p. 34355.

Monerero, C y J. L. Pozo. 2003. *La Universidad ante la nueva cultura educativa. Enseñar y aprender para la autonomía*. Barcelona: Síntesis.

Ministros Europeos de Educación. 1999. *Declaración de Bolonia*.

Yáñiz, C. 2005. "Convergencia europea de las titulaciones universitarias. El proceso de adaptación: fases y tareas". *Revista de la red estatal de docencia universitaria*.

EL CONOCIMIENTO PRAGMÁTICO EN INGLÉS COMO L2: PROPUESTA DIDÁCTICA DESDE LA NOCIÓN DE *EVENTO DE HABLA*[1]

María Dolores García-Pastor

Escuela de Magisterio 'Ausiàs March'
Dpto. de Didáctica de la Lengua y la Literatura (sección de inglés)
Universidad de Valencia
maria.d.garcia@uv.es

María Dolores García-Pastor es Doctora en Lingüística Inglesa por la Universidad de Valencia (España), y posee un Máster en Estudios de la Comunicación por la Universidad de Iowa (USA). Actualmente es profesora del Departamento de Didáctica de la Lengua y la Literatura de la Escuela de Magisterio 'Ausiàs March' de la Universidad de Valencia, donde imparte cursos dentro de la titulación de Maestro en Lengua Extranjera (Inglés). Sus principales intereses en investigación residen en el estudio de la cortesía lingüística, la comunicación política, la etnografía de la comunicación y la lingüística aplicada.

El presente artículo consiste en una propuesta didáctica basada en el aprendizaje y la enseñanza de conocimiento pragmático en inglés como segunda lengua (L2). Dicha propuesta parte de la noción de evento de habla *establecida por Hymes (1972: 56) y más tarde reformulada por Levinson (1992: 69). Con conocimiento pragmático nos referimos al conocimiento consciente de distintas asunciones lingüísticas, relacionales y socio-culturales que operan a través de diversas situaciones comunicativas, y que explican elecciones lingüísticas específicas que hace el hablante en una lengua determinada. La idea principal que subyace a este trabajo es la premisa de que la enseñanza y el aprendizaje de conocimiento pragmático en una L2 debe estructurarse alrededor de eventos de habla específicos, como ya han apuntado algunos autores en el campo de la lingüística aplicada (e.g. Garcés Conejos, 2001: 82).*

INTRODUCCIÓN

La importancia del llamado conocimiento pragmático en la enseñanza y el aprendizaje de segundas lenguas se ha ido haciendo patente a lo largo de la última década, como indica el creciente número de estudios sobre actos de habla concretos, rutinas conversacionales, etc., dentro del campo de la lingüística aplicada (e.g. Blum-Kulka, 1990; Ohlstain y Cohen, 1990; Wildner-Basset, 1994; etc.). Entendemos por conocimiento pragmático el conocimiento consciente de distintas asunciones lingüísticas, relacionales y socio-culturales que operan a través de diversas situaciones comunicativas, y que explican elecciones lingüísticas específicas que hace el hablante en éstas en una lengua determinada. Por tanto, el conocimiento pragmático implica un conocimiento consciente de las estrategias lingüísticas que permiten la realización de acciones comunicativas en una segunda lengua (L2), además de un conocimiento consciente de los aspectos socio-culturales que rodean el uso de estas estrategias en aquellos intercambios comunicativos que el hablante lleva a cabo en dicha lengua (Bou-Franch y Garcés-Conejos, 2003: 2). En resumen, el conocimiento pragmático conlleva el conocimiento consciente de lo que es apropiado o inapropiado en el uso de una lengua.

La sugerencia de que tal conocimiento puede aprenderse y enseñarse aparentemente implícita en el título de este artículo podría llevar a conclusiones erróneas si no clarificásemos primero que, más que aprenderse y enseñarse, el conocimiento pragmático solamente puede hacerse visible. Es decir, en este trabajo se parte de la idea de que el aprendiz ya posee una base de conocimiento pragmático en su lengua materna, a partir de la cual desarrolla conocimiento pragmático relativo a la L2. Así pues, la enseñanza en, este caso, juega un papel vislumbrador más que el de la transmisión de

conocimientos no poseídos por el discente. Coincidimos, por tanto, con Kasper (1997: 5) en que dicho papel es el que deben desempeñar los profesores de segundas lenguas, y en concreto, los profesores de inglés como L2, en relación a la enseñanza y aprendizaje del conocimiento pragmático en éstas.

Además de ello, en este artículo se apoya la premisa de que la enseñanza y el aprendizaje del conocimiento pragmático en una L2 debe estructurarse alrededor de géneros eventos de habla específicos (cf., e.g. Bou-Franch y Garcés-Conejos, 2003: 16; Evans Davies, 2004: 225; Garcés Conejos, 2001: 82; etc.). Es por ello que consideramos la noción de *evento de habla* propuesta por Hymes (1972: 56) y más tarde reformulada por Levinson (1992: 69) como una herramienta útil para tal fin. En conclusión, este trabajo propone una reformulación teórica de dicha noción y sugiere una actividad didáctica para la clase de inglés como segunda lengua (ISL) basándose en esta reformulación, y teniendo en cuenta lo establecido anteriormente. Con todo, este artículo pretende subrayar la importancia del conocimiento pragmático en la enseñanza y aprendizaje de segundas lenguas con especial atención a la lengua inglesa.

REFORMULACIÓN TEÓRICA

Hymes define el concepto de evento de habla como "*activities, or aspects of activities, that are directly governed by rules or norms for the use of speech*" (1972: 56). Un evento de habla según este autor se compone de la situación conversacional, los participantes, los objetivos de la interacción, los actos comunicativos que constituyen dicha interacción, el tono o estilo comunicativo con el que ésta se lleva a cabo, los instrumentos necesarios para ello, las normas de interacción e interpretación que la subyacen, y el género o los géneros que la integran. Como ya apuntábamos en párrafos anteriores, Levinson (1992: 69) reformula esta noción de evento de habla formulando su concepto de *activity type* (tipo de actividad), el cual define como "*any culturally recognized activity [...] a fuzzy category whose focal members are goal-defined, socially constituted, bounded, events with constraints on participants, setting, and so on, but above all on the kinds of allowable contributions*". Con esta definición, Levinson parece querer huir de la rigidez que generalmente ha sido atribuida a la noción Hymesiana de evento de habla. Sin embargo, pensamos que ninguno de estos dos conceptos es mejor que el otro, sino que ambos podrían considerarse como complementarios.

Así pues, tomando ambas nociones, establecemos que un evento de habla o tipo de actividad consiste en un encuentro comunicativo socio-culturalmente reconocido, cuyos componentes se interrelacionan de forma específica con el fin de obtener algún resultado más o menos implícita o explícitamente aceptado a nivel socio-cultural. Se espera, por tanto, que el intento de obtener tal resultado afecte a los objetivos individuales de los participantes en el encuentro, y a los diferentes roles que éstos cumplen y las relaciones sociales que mantienen en el mismo. Dichos roles y relaciones sociales se materializan en y a través de las acciones comunicativas de los participantes, las cuales dan también cuenta de la estructura y el tono o estilo comunicativo del evento. Todo ello es, además, influenciado por una serie de normas de interacción e interpretación que subyacen al encuentro y lo rigen.

En vista de la conceptualización de evento de habla o tipo de actividad que acabamos de proponer en nuestro ánimo por combinar la visión de Hymes con la de Levinson, sugerimos los siguientes componentes de dicha unidad socio-cultural:

- la situación física, es decir, las coordenadas de espacio y tiempo donde normalmente transcurre el intercambio comunicativo;
- el resultado, a saber, el resultado socio-cultural que se espera obtener del encuentro; los participantes en la interacción en términos de sus roles comunicativos (hablante, oyente, audiencia, etc.) y roles de otra índole, junto con el tipo de relaciones sociales que mantienen durante el desarrollo de la misma;
- los objetivos individuales de los participantes en el encuentro;
- las acciones comunicativas que éstos realizan para alcanzar dichos objetivos;
- la estructura discursiva a la que tales acciones dan lugar, la cual es observable en partes o fragmentos de discurso como por ejemplo un preámbulo o una introducción;

- el estilo o tono con el que se lleva a cabo el intercambio comunicativo (e.g., formal vs. informal);
- y, finalmente, las normas de interacción e interpretación que dictan la conducta verbal que se espera de los participantes en el evento a diferencia de otro tipo de conducta, y cómo dicha conducta debe de ser interpretada.

PROPUESTA DIDÁCTICA

1. Consideraciones previas

Antes de pasar a las distintas sugerencias teóricas y metodológicas que componen la propuesta didáctica que ofrecemos en este trabajo, cabría destacar que, a pesar de que aquí se apoya la idea de que los profesores de segundas lenguas deben contribuir a hacer visible el conocimiento pragmático de los aprendices en éstas, ello no significa que estos últimos utilicen immediatamente la L2 de forma adecuada (Evans Davies, 2004: 211; Kasper, 1997: 5). Aún así y siguiendo a Kasper (1997: 13), los resultados de los diversos estudios empíricos sobre el conocimiento pragmático en el campo de la lingüística aplicada apoyan la idea de que la habilidad pragmática de los aprendices de segundas lenguas puede ser sistemáticamente desarrollada por medio de actividades didácticas cuidadosamente planeadas. Como se indicaba previamente, en este artículo consideramos que dichas actividades deben organizarse en torno a géneros o eventos de habla específicos, ya que ello contribuye al desarrollo del conocimiento pragmático en una L2, como han señalado muchos autores al respecto (cf. Bou Franch, 2001: 64; Bou-Franch y Garcés-Conejos, 2003: 16; Evans Davies, 2004: 225; Garcés Conejos, 2001: 82; Kasper, 1997: 17).

Además de ello, pensamos que dichos eventos de habla deben consistir idealmente en situaciones comunicativas identificables no sólo en la lengua meta de los aprendices, sino también en su lengua materna (L1). Consideramos que, de este modo, los aprendices pueden detectar con mayor facilidad las similitudes y diferencias entre su propia lengua y la L2 a nivel pragmático, a través de distintos tipos de encuentros comunicativos (Bou-Franch y Garcés-Conejos, 2003: 9). Con ello se espera que creen con menor esfuerzo la base comparativa necesaria para el desarrollo de un hábito mental específico consistente en la identificación de patrones lingüísticos, relacionales y socio-culturales constitutivos y definitorios de situaciones comunicativas en L1 y L2. Así pues, en este trabajo nos hemos centrado en el evento de habla o tipo de actividad concreta de comprar y vender. La razón de esta elección se basa en la creencia de que la gran diversidad de intercambios comunicativos en la vida diaria que supone tal actividad tanto en L1 como en L2, además del paralelismo que suele existir entre éstos en diversas sociedades y culturas, puede facilitar la identificación por parte del aprendiz de distintos tipos de eventos de habla de compra-venta en ambas lenguas.

2. Fases pedagógicas

El primer paso pedagógico que proponemos con el objetivo de hacer visible el conocimiento pragmático de los aprendices en relación al evento de comprar y vender en ISL es la observación y recogida de cualquier tipo de encuentro comunicativo que suponga una actividad de compra-venta en su lengua materna y en la lengua meta, bien sea de carácter oral o escrito. En este último caso, el estudiante debe asegurarse de que el texto refleje la participación de más de un interlocutor, siendo posible que uno de ellos sea el propio narrador, escritor o autor del texto. Dada la dificultad de encontrar datos naturales en la L2 salvo en aquellos casos en los que el aprendiz se encuentra inmerso en la cultura meta o experimenta una situación de bilingüismo en su propia cultura, los aprendices pueden recurrir a la grabación de interacciones televisadas o radiofónicas. Con todo, los intercambios comunicativos recogidos deben ser equivalentes en la medida de lo posible a lo que se conoce generalmente como *authentic input* (input auténtico), a saber, conversaciones reales o naturales en la lengua objeto de estudio. Siguiendo a Bou Franch (2001: 62), esto ayuda a los aprendices de una L2 a familiarizarse con lo que significa la naturalidad en la interacción en la lengua meta. Para la recopilación de encuentros conversacionales más o menos naturales de compra-venta en L1 y L2, los aprendices no sólo han de llevar a cabo

actividades de observación, sino también de selección de lo observado. La observación de prácticas comunicativas en una comunidad de habla y la selección de una clase determinada de éstas constituyen elementos fundamentales de la investigación etnográfica tradicional, como apunta Fitch (1994: 55). Así pues, en este primer paso pedagógico, los aprendices son alentados de alguna manera a convertirse en etnógrafos, tanto de su lengua materna como de la lengua meta, algo que ha sido valorado positivamente por diversos autores (e.g. Evans Davies, 2004: 225; Bou-Franch y Garcés-Conejos, 2003: 16).

Una vez terminada la fase de recopilación, se espera que los aprendices traigan sus intercambios comunicativos a la clase de ISL en un segundo paso pedagógico. En una primera aproximación a dichos intercambios, los aprendices pueden mostrar y compartir su material con otros aprendices y el profesor, de modo que ello genere debate o discusión en el aula, con el fin de llegar a una definición o descripción consensuada de lo que es y no es un evento de habla o tipo de actividad de comprar y vender en L1 y L2. Para ello, el profesor puede empezar por llevar a cabo una actividad de lluvia de ideas en donde se establezcan similitudes y diferencias entre los distintos encuentros interaccionales mostrados en clase, trazando contrastes y haciendo comparaciones entre los mismos. Se espera que todo esto conduzca a la fijación de los criterios definitorios generales de un evento de habla de compra-venta, haciendo explícito o visible un conocimiento implícito sobre lo que supone un evento en una lengua determinada. Otra consecuencia clara de este ejercicio es que los aprendices podrán descartar de sus datos todos aquellos encuentros interaccionales que consideraron como instancias de tipos de eventos de habla de compra-venta en un principio, y que después de haber llegado a una definición general de este tipo de eventos tras un análisis razonado, observan que no se adecuan a dicha definición. Un ejemplo son las interacciones en bares y restaurantes. Aunque estas interacciones implican una actividad de comprar y vender, el objetivo principal de las mismas o el resultado socio-cultural que se espera obtener de ellas (véase la sección 2 de este artículo) no es tanto la adquisición de un producto por parte de uno de los participantes y la venta de éste por parte de otro, sino la prestación de un servicio.[2] En este caso, dicho servicio consiste generalmente en preparar y servir comida o bebida a aquel participante que ostenta la categoría o estatus de cliente.

Podría decirse que, con la definición y descripción consensuada y razonada de lo que constituye un evento de habla de comprar y vender, este segundo paso pedagógico contiene otro componente de la investigación etnográfica tradicional, a saber, la reflexión (Fitch, 1994: 55). La reflexión supone el desarrollo de una explicación coherente del significado que tienen ciertas prácticas comunicativas en una comunidad de habla específica en base a las observaciones y la selección de las mismas que hace el etnógrafo. Dicha explicación se basa también en la información que el etnógrafo obtiene de una serie de entrevistas etnográficas que realiza con varios informantes sobre las prácticas comunicativas objeto de estudio. En nuestro caso y siempre que fuera posible, los aprendices podrían corroborar y completar la definición y descripción consensuada de la actividad de comprar y vender en L1 y L2 entrevistando a algunos de los sujetos que participaron en las interacciones de compra-venta recopiladas.

Una vez establecida una explicación coherente de lo que supone comprar y vender en la lengua materna y la lengua meta, sugerimos como tercer paso pedagógico la asignación a los aprendices de la tarea de analizar en términos de los componentes de un evento de habla especificados en la sección 2 de este trabajo dos intercambios comunicativos concretos, que a simple vista parezcan paralelos, en L1 y en L2, de entre los recogidos por ellos mismos. Los estudiantes deben ser advertidos de que tal análisis se ha de efectuar con flexibilidad, ya que 1) algunos componentes nuevos podrían aparecer en vista de las características específicas de un encuentro conversacional determinado, o 2) algún componente podría resultar insignificante o poco relevante en la interacción analizada hasta el punto de poder obviarlo. Así pues, en este tercer paso pedagógico los

aprendices deben determinar los siguientes elementos en sus respectivos análisis:

- la situación física del evento, a saber, dónde y cuándo tiene lugar la interacción comúnmente, y de acuerdo con esto, pueden proceder a clasificar sus encuentros conversacionales de compra-venta en, por ejemplo, intercambios al aire libre vs. intercambios en espacios cerrados, etc.;
- el resultado socio-cultural que se espera obtener del evento indagando sobre cuál es el objetivo socio-cultural que quieren alcanzar los participantes en la interacción, es decir, qué es exactamente lo que los participantes quieren obtener comportándose como se comportan en el evento en cuestión o haciendo lo que hacen. Por ejemplo, en el caso de un intercambio de compra-venta en una tienda, una de las partes intenta obtener un determinado producto, mientras que otra parte intenta librarse de éste por medio de una transacción monetaria;
- los participantes en la conversación en términos de sus roles comunicativos (hablante, oyente, audiencia, etc.) y en relación a éstos, quién es el que más habla y por qué, si esto ocurriera y si se observara que es pertinente a la interacción. Además de estos roles, los aprendices deben determinar roles de otra índole, que en nuestro caso consisten en quién es el comprador y quién es el vendedor, y cuáles son las obligaciones o expectativas de comportamiento que subyacen a los mismos. Junto con esto, los aprendices deben también establecer el tipo de relaciones sociales que mantienen estos participantes a lo largo de la conversación; por ejemplo, si se trata de una relación entre desconocidos que se entabla única y exclusivamente con el fin de alcanzar el objetivo socio-cultural mencionado anteriormente o si se trata de una relación entre conocidos, los cuales, aparte de intentar alcanzar dicho objetivo, dan importancia a su relación social en y a través de la interacción como individuos que ya se conocen. Como resultado de esto, los aprendices podrán observar qué prima más en el encuentro conversacional que estén analizando: el aspecto transaccional de la interacción, i.e. su función informativa o de realización de una tarea de forma eficiente, o el aspecto relacional de la misma (Lakoff, 1989: 103);
- los objetivos individuales de los participantes a lo largo del encuentro, es decir, qué pretenden conseguir o qué persiguen en diferentes momentos de la interacción;
- las acciones comunicativas que los participantes llevan a cabo para alcanzar dichos objetivos, tales como ofertas, peticiones, promesas o compromisos determinados, simples aserciones informativas, mandatos, etc. Estas acciones responden a la pregunta de qué están haciendo los participantes en un momento dado del intercambio conversacional en términos comunicativos. En nuestro caso, una de las acciones comunicativas que caracteriza al evento de comprar y vender es, por ejemplo, la producción por parte del vendedor de una petición de dinero más o menos directa o indirecta al final de la interacción (e.g. "*40 Euros, please*" o "Son 40 Euros") para que el comprador abone la cantidad estipulada como precio del producto que ha comprado. De este modo, se puede llegar a determinar qué tipo de acciones comunicativas son más frecuentes en un evento de habla concreto, y por tanto, características del mismo;
- la estructura discursiva que tales acciones comunicativas llegan a formar; en otras palabras, cómo se organizan dichas acciones en el intercambio objeto de estudio para dar lugar a distintas partes discursivas constitutivas del mismo. Por ejemplo, las acciones comunicativas la aserción y la petición (e.g. "*Hi, I'm interested in this jumper and I'd like to know its price.*" o "Es que me gusta este jersey y quiero saber su precio.") suelen componer el preámbulo o la introducción de un intercambio de compra-venta;
- el estilo o tono en el que se desarrolla el intercambio comunicativo en cuestión. Por ejemplo, un tono formal vs. informal, directo vs. indirecto, cordial vs. conflictivo — éste último más propio de un encuentro comunicativo de compra-venta en el que un comprador presenta una queja por un producto adquirido exigiendo una devolución de su dinero y el vendedor opone resistencia a cumplir este deseo;
- y, finalmente, las normas de interacción e interpretación que rigen el comportamiento

comunicativo que se espera de los participantes en el evento, a diferencia de otro tipo de comportamiento, y cómo este comportamiento debe ser interpretado. Es decir, las expectativas de conducta que subyacen al evento, y si éstas se ajustan a la realidad de lo que ocurre en él. Por ejemplo, que el vendedor requise una cantidad de dinero al comprador por el producto adquirido, a diferencia de no requerirle nada y ofrecerle el producto gratuitamente. En este último caso, el comportamiento del vendedor no se ajusta a las normas de conducta que generalmente rigen su rol como tal en un evento de compra-venta, por lo cual dicho comportamiento tendería a interpretarse como un olvido que ha tenido el vendedor o como algo que hace debido a circunstancias especiales, tales como tener una relación muy cercana con el comprador, a quien desea beneficiar, tener licencia para comportarse de tal manera porque es el dueño o la dueña de la tienda o negocio, etc.

Ya finalizado su análisis según los componentes del evento de habla o tipo de actividad que proponemos en este trabajo, el profesor puede pedir a los aprendices que comparen los eventos examinados en las dos lenguas, y que los contrasten también con otros que hayan recopilado en L1 y L2 en un último paso pedagógico. Al comparar eventos en L1 y L2 después del análisis de dos de ellos según los mencionados componentes, las similitudes y diferencias entre los distintos eventos en la lengua materna y la lengua meta quedarían explicitadas de un modo más sólido y no en base a simples intuiciones. Ello permitiría que los aprendices vieran con claridad en qué se diferencian unos eventos de otros a través de distintos contextos. Además, se comprobaría si los paralelismos y diferencias establecidas en un principio con el fin de fijar una definición general de evento de habla de compra-venta se ajustan o no a la realidad, y en caso negativo, se podría proceder a la modificación de tal definición. Para seguir creando debate y discusión en la clase, los aprendices pueden compartir los resultados de sus análisis y comparaciones con los de sus compañeros, de manera que puedan comprobar y corroborar ciertos patrones o tendencias de comportamiento que habían observado como definitorios de ciertos tipos de eventos de compra-venta.

Finalmente, actividades de producción como los juegos de rol en parejas o grupo, y actividades de comprensión como, por ejemplo, ejercicios de comprensión oral, pueden cumplimentar todas las tareas aquí descritas. Así pues, la propuesta didáctica ofrecida en este trabajo implica un enfoque explícito o directo a la enseñanza de una L2 (cf. Richards, 1990: 76-77), es decir, un enfoque que supone la descripción, explicación y debate o discusión de los aspectos pragmáticos objeto de estudio — en nuestro caso, todos aquellos que rodean la actividad o evento de comprar y vender en una determinada lengua —, junto con input y actividades de producción o práctica. Siguiendo a Bou Franch (2001: 60), nos parece que dicho enfoque es especialmente importante a la hora de hacer visible o patente el conocimiento pragmático en cualquier L2.

CONCLUSIÓN

El presente artículo ha prentendido enfatizar la importancia del conocimiento pragmático en la enseñanza y aprendizaje de segundas lenguas en concreto, de la lengua inglesa. Es por ello que hemos presentado una propuesta didáctica cuyo objetivo global es contribuir a desarrollar en el aprendiz un determinado hábito mental que le permita descubrir con rapidez la existencia de patrones lingüísticos, relacionales y socio-culturales específicos, operativos en diversas situaciones comunicativas en L2. Pensamos que el desarrollo de dicho hábito ayuda a promover o hacer visible el conocimiento pragmático de los aprendices en la lengua meta, de modo que éstos asocian de forma consciente el uso de ciertas formas lingüísticas a ciertos factores contextuales y principios más abstractos sin ningún tipo de juicios de valor formados a priori (Evans Davies, 2004: 213). Nuestra propuesta ha partido de la noción de evento de habla establecida por Hymes (1972: 56), y más tarde reformulada por Levinson (1992: 69), en base a la convicción de que la enseñanza y el aprendizaje de conocimiento pragmático en una L2 debe estructurarse alrededor de géneros o eventos de habla específicos, como ya han

señalado otros investigadores en el campo de la lingüística aplicada (e.g. Garcés Conejos, 2001: 82). Concluimos con la idea de que el profesor de ISL o de cualquier otra segunda lengua debe dar máxima prioridad al desarrollo del conocimiento pragmático de los aprendices en ésta. Sólo así los profesores de segundas lenguas pueden expandir su función de enseñar una lengua a educar en la misma (Kasper, 1997: 21).

NOTAS

[1] El presente trabajo se basa en una presentación oral realizada en el congreso internacional de la Sociedad Española de Didáctica de la Lengua y la Literatura (SEDLL), celebrado en Alicante en diciembre de 2006.

[2] En este caso, coincide que el participante para el cual el servicio es prestado es aquél que compra algo, y el participante que presta el servicio se corresponde con aquél que lo vende.

REFERENCIAS

Blum-Kulka, S. 1990. "You don't touch lettuce with your fingers". *Journal of Pragmatics* 14: 259-288.

Bou Franch, P. 2001. "Conversation in foreign language instruction". *Language Learning in the Language Classroom*. Eds. V. Codina Espurz y E. Alcón Soler. Castellón: Universitat Jaume I. 53-73.

Bou-Franch, P. y P. Garcés-Conejos. 2003. "Teaching linguistic politeness: A methodological proposal". *International Review of Applied Linguistics* 41: 1-22.

Evans Davies, C. 2004. "Developing awareness of crosscultural pragmatics: The case of American/German social interaction". *Multilingua* 23: 207-231.

Fitch, K. L. 1994. "The issue of selection of objects of analysis in ethnographies of speaking". *Research on Language and Social Interaction* 27: 51-93.

Garcés Conejos, P. 2001. "The teaching of pragmatic aspects in the ESL/EFL classroom: A critical review". *Teaching English in a Spanish Setting*. Eds. H. Ferrer Mora, B. Pennock Speck, P. Bou Franch, C. Gregori Signes y M. Martí Viaño. Valencia: Universitat de València. 79-94.

Hymes, D. 1972. "Models of the interaction of language and social life". *Directions in Sociolinguistics: The Ethnography of Communication*. Eds. J. J. Gumperz y D. Hymes. New York: Holt, Rinehart and Wiston. 35-71.

Kasper, G. 1997. "Can pragmatic competence be taught?". Honolulu: Second Language Teaching Curriculum Center, University of Hawaii. [Internet document available at http://www.lll.hawaii.edu/nflrc/networks/nw6]

Lakoff, R. T. 1989. "The limits of politeness: Therapeutic and courtroom discourse". *Multilingua* 8: 101-129.

Levinson, S. C. 1992. "Activity types and language". *Talk at Work: Interaction in Institutional Settings*. Eds. P. Drew y J. Heritage. Cambridge: Cambridge University Press. 66-100.

Ohlstain, E. y A. D. Cohen. 1990. "The learning of complex speech act behaviour". *TESL Canada Journal* 7: 45-65.

Richards, J. C. 1990. *The Language Teaching Matrix*. Cambrige: Cambridge University Press.

Wildner-Bassett, M. 1994. "Intercultural pragmatics and proficiency: 'Polite' noises for cultural appropriateness". *International Review of Applied Linguistics* 32: 3-17.

INCIDENCIA DE LA ACTUACIÓN DOCENTE EN EL RENDIMIENTO DEL APRENDIZAJE LINGÜÍSTICO

Juan de Dios Martínez Agudo

Dpto. Didáctica de la Lengua. Facultad de Educación
Universidad de Extremadura
jdmtinez@unex.es

Juan de Dios Martínez Agudo es Licenciado en Filosofía y Letras – Especialidad Filología Anglogermánica (Inglés) - (1994) y Doctor en Filología Inglesa (1999) por la Universidad de Extremadura. Ha tenido oportunidad de impartir la enseñanza de lenguas modernas en Institutos del Reino Unido (Glasgow). Entre sus publicaciones más destacadas se encuentran Reflexiones Psicolingüísticas sobre la Naturaleza y Dinámica del Fenómeno Lingüístico de la Interferencia durante los Procesos de Aprendizaje y Adquisición de una Lengua Extranjera *(2002),* Aprendizaje de una Lengua Extranjera: Incidencia de los Procesos Atencionales y Motivacionales *(2004),* Transferencia Lingüística en el Aprendizaje de una Lengua Extranjera *(2004),* Uso Comunicativo de las Lenguas Extranjeras *(2006) y* Aprender a Enseñar una Lengua Extranjera *(2006).*

Este artículo de investigación pretende valorar fundamentalmente la incidencia de la calidad de la actuación docente en el rendimiento del aprendizaje lingüístico. Es evidente que las acciones docentes influyen de manera determinante en cómo se aprende una lengua extranjera, aunque ciertamente no es el único condicionante a tener en cuenta. En este sentido, los futuros maestros de inglés conceden una especial importancia al hecho de compartir el proceso de toma de decisiones educativas con el alumnado, a que la lengua extranjera se convierta indiscutiblemente en el vehículo o medio habitual de comunicación en clase y también a que saber enseñar los conocimientos resulta mucho más importante que acumular amplios conocimientos gramaticales.

INTRODUCCIÓN

Bien es sabido que en el territorio de la enseñanza lingüística no tienen cabida las generalidades, dada la amplia variedad de situaciones que concurren en la realidad del aula. En el mundo de la enseñanza ciertamente no hay doctrina que valga, aunque la tendencia habitual es a seguir o a reproducir aquellos principios o planteamientos ya establecidos *oficialmente*, así como a descubrir otras fórmulas de enseñanza más acordes con la personalidad de uno mismo y con la creencia personal acerca de cómo se debería aprender y enseñar una lengua extranjera. Sin duda, las lenguas modernas se aprenden y enseñan actualmente de muchas formas (MCER, 2002). Ésta es una realidad incuestionable.

Dado el especial énfasis otorgado al potencial funcional y comunicativo del lenguaje, el enfoque comunicativo de la enseñanza lingüística apuesta fundamentalmente por el desarrollo de la competencia comunicativa y, concretamente, por el uso comunicativo de las lenguas extranjeras. Sin embargo, el modelo comunicativo parece que sólo se ha impuesto teóricamente, pues la realidad del aula marca un rumbo distinto. Prueba de ello es el lamentable déficit que se detecta en los estudiantes en cuanto a la habilidad para usar la lengua extranjera de forma efectiva en situaciones de comunicación.

Si queremos entender cómo se produce realmente el aprendizaje de una lengua extranjera, entonces necesitamos estudiarlo bajo las condiciones en que se produce normalmente. Si no analizamos las variables que se interaccionan en el aula, difícilmente podremos entender las reacciones del alumnado y su comportamiento, sus actitudes y motivaciones,

sus procesos de aprendizaje y rendimiento (Madrid Fernández, 1999). Es evidente que tal investigación resulta tremendamente compleja, aunque nos permitirá en cierta medida comprender lo que sucede realmente en el aula de lengua extranjera. Lo que sí es cierto es que la dinámica de la clase resulta un tanto imprevisible a la vez que enigmática.

Al contrario de lo que muchos piensan, la enseñanza supone una labor tremendamente compleja, planteando al docente constantes retos o desafíos que le obligan en ciertas ocasiones a improvisar sobre la marcha. De hecho, todo lo que se cuente sobre la docencia dista bastante de lo que sucede realmente en el aula. La realidad del aula es otra muy distinta que se ha de conocer de primera mano para poder emitir un juicio de valor con cierto fundamento, rigor y objetividad. Bien es verdad que es posible, siempre y cuando exista voluntad, mejorar la calidad de los procesos de enseñanza-aprendizaje, o al menos intentarlo, en la medida en que las circunstancias así lo permitan. Todos somos conscientes de las múltiples dificultades a las que tenemos que enfrentarnos hoy en día a la hora de enseñar una lengua extranjera. Por todo ello, nunca se llega ciertamente a dominar por completo el arte de la enseñanza (Larsen-Freeman, 2000).

MÉTODO

Sujetos

En el presente estudio experimental participan 100 alumnos de la Facultad de Educación de la Universidad de Extremadura, que se encuentran matriculados en la titulación universitaria de Maestro –Especialidad Lenguas Extranjeras (Inglés). La población encuestada, mayoritariamente chicas, de edades comprendidas entre los 18 y 20 años, aspiran a convertirse, la inmensa mayoría por vocación, en profesionales de la enseñanza de la lengua inglesa.

Instrumentos y procedimientos

Para el presente estudio, se recurrió a la aplicación del procedimiento tradicional o técnica habitual del cuestionario, concretamente, el modelo de Madrid Fernández (1999), basado en el análisis de la incidencia que ejercen algunas características individuales del profesor en el rendimiento del alumno. Entre tales características se encuentra la actuación docente, objeto del presente análisis. Por tanto, la siguiente tabla sólo incluye aquellas cuestiones recogidas en el mencionado cuestionario respecto a esta característica. Cabe añadir que este cuestionario fue entregado a los sujetos encuestados al término del último curso académico, concretamente en el mes de mayo.

Incidencia de la actuación docente en el rendimiento del estudiantes de lenguas extranjeras

Expresa tu opinión sobre lo siguiente usando esta escala:

5 = siempre	3 = a veces	2 = casi nunca
4 = casi siempre		1 = nunca

(...) 1. Enseñar bien el idioma es más importante que saber mucho, por eso se aprende más con los/as profesores/as que enseñan bien aunque no sepan mucho.

(...) 2. Los/as profesores/as que aprueban a todos los/as alumnos/as son mejores y consiguen mejores resultados que los que establecen un nivel y suspenden a los alumnos que no lo consiguen.

(...) 3. Los/as profesores/as serios/as que mantienen la disciplina y el control de la clase en todo momento son preferibles y consiguen mejores resultados que los que mantienen una atmósfera de clase muy relajada.

(...) 4. Los/as profesores/as que asignan tareas para la casa diariamente son mejores y consiguen mejores resultados que los que no mandan deberes.

(...) 5. Los/as profesores/as que más usan la L.E. en clase son mejores y consiguen mejores resultados que los que sólo emplean el español.

(...) 6. Los/as profesores/as que siguen un currículo abierto e incorporan las aportaciones de los alumnos al programa de clase consiguen mejores resultados que los que ofrecen un currículo cerrado y se limitan a enseñar lo que creen que es fundamental.

(...) 7. Los/as profesores/as que no siguen libros de texto sino que trabajan con sus propios materiales y dan clases en forma de taller, donde los alumnos elaboran sus propios materiales también, de una forma activa, consiguen mejores resultados que los que usan de forma sistemática el libro de texto, la grabación y el cuaderno de ejercicios escritos.

(...) 8. Se aprende más con los/as profesores/as que siguen el libro de texto, la grabación y el "workbook".

(...) 9. Se aprende mucho más con los/as profesores/as que organizan muchas actividades por parejas y en equipo.

Tabla 1: Tomado de Madrid Fernández (1999).

ANÁLISIS Y DISCUSIÓN DE LOS RESULTADOS

A continuación se muestran, mediante una tabla, los datos porcentuales obtenidos en cada una de las 9 cuestiones que integran la caracterización de la actuación docente, tomando para ello como referencia parámetros o valores estrictamente temporales -grado de frecuencia-. El análisis de los resultados nos permitirá obtener una visión más o menos generalizada acerca del grado de adecuación de determinadas acciones docentes, extrayéndose, en consecuencia, una serie de valoraciones al respecto que deberían guiar la intervención docente. Antes de continuar, cabe recordar que los sujetos encuestados son estudiantes de Magisterio, según lo cual sus impresiones están determinadas enormemente por sus creencias personales respecto a cómo debe enseñarse una lengua extranjera.

	Nunca	Casi nunca	A veces	Casi siempre	Siempre	NS / NC	Total
Cuestión 1	1,67%	11,67%	33,33%	28,33%	25,00%	0,00%	100,00%
Cuestión 2	23,33%	43,33%	26,67%	3,33%	1,67%	1,67%	100,00%
Cuestión 3	16,67%	30,00%	31,67%	15,00%	6,67%	0,00%	100,00%
Cuestión 4	3,33%	10,00%	41,67%	30,00%	15,00%	0,00%	100,00%
Cuestión 5	1,67%	11,67%	25,00%	31,67%	30,00%	0,00%	100,00%
Cuestión 6	1,67%	6,67%	15,00%	40,00%	33,33%	3,33%	100,00%
Cuestión 7	0,00%	8,33%	41,67%	26,67%	20,00%	3,33%	100,00%
Cuestión 8	0,00%	15,00%	63,33%	16,67%	3,33%	1,67%	100,00%
Cuestión 9	5,00%	6,67%	38,33%	36,67%	11,67%	1,67%	100,00%

Tabla 2: Datos porcentuales correspondientes a cada una de las cuestiones.

Tras exponer los datos porcentuales, pasamos a analizar detenidamente el grado de incidencia de aquellas cuestiones relativas a la actuación docente. Por tanto, este primer gráfico ilustra la relevancia, por criterios estrictamente de orden, de todas las cuestiones correspondientes a la caracterización de la actuación docente, tomando en consideración para ello exclusivamente los valores positivos «siempre» y «casi siempre»:

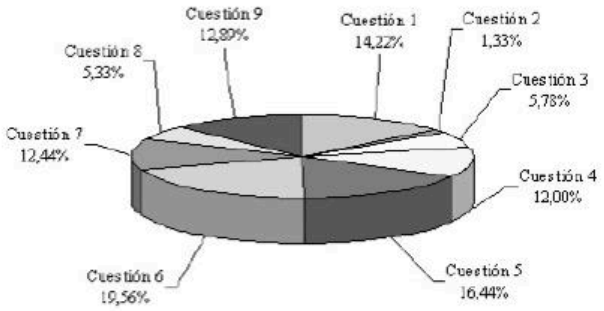


Gráfico 1: Resultados porcentuales partiendo de los valores positivos.

Indiscutiblemente, la cuestión nº 6 -*«Los/as profesores/as que siguen un currículo abierto e incorporan las aportaciones de los alumnos al programa de clase consiguen mejores resultados que los que ofrecen un currículo cerrado y se limitan a enseñar lo que creen que es fundamental»*- resulta la más significativa para los sujetos encuestados, según lo cual se considera fundamental implicar al alumnado en el proceso de toma de decisiones educativas. De hecho, un 73,33% de los encuestados piensa que se debería «siempre» o «casi siempre» hacer copartícipe al estudiante del proceso educativo a fin de implicarlo activamente y convertirlo de este modo en el verdadero protagonista del proceso de aprendizaje lingüístico, renunciándose así al rol pasivo tradicional que le caracteriza. Esta creencia personal respalda el valor del principio educativo consistente en adecuar las necesidades, intereses y preferencias de aprendizaje de los estudiantes a la planificación docente. Resultaría aconsejable realizar al comienzo del curso un análisis de necesidades para poder acoplar sus expectativas de aprendizaje a la programación docente. De este modo, los contenidos resultarían seguramente atractivos, interesantes y familiares al alumnado, lo que motivaría su implicación y participación activa en la dinámica del aula. Lamentablemente, este procedimiento apenas se lleva a cabo en la realidad del aula, pues implica de alguna manera compartir el proceso de toma de decisiones educativas. Esto puede suponer en cierto modo una pérdida de control o autoridad del docente en el aula, lo cual resulta inadmisible hoy en día dadas las circunstancias especiales en que se desenvuelve el escenario educativo. Conforme vayan acumulando experiencia, los futuros maestros se darán cuenta de que tal proceder no es tan aconsejable como se piensa en un principio, pues puede resultar incluso *arriesgado* si se realiza incorrectamente. Antes de continuar, conviene recordar que los sujetos encuestados han sido y aún siguen siendo estudiantes, lo cual les permite reflexionar a la vez que cuestionar ciertos procedimientos o acciones docentes que han presenciado.

Igualmente, la cuestión nº 5 -*«Los/as profesores/as que más usan la L.E. en clase son mejores y consiguen mejores resultados que los que sólo emplean el español»*- recibe una elevada aprobación por parte de los sujetos encuestados; concretamente, el 61,67% de los encuestados respalda esta opinión. Se hace especial hincapié en la importancia y necesidad de dar las clases en la lengua extranjera con el fin de que el estudiante se familiarice progresivamente con los sonidos y la pronunciación de la nueva lengua que está aprendiendo (Lynch, 1996; Hedge, 2000; Davies y Pearse, 2000). Desafortunadamente, la realidad del aula marca un rumbo algo diferente, pues aún persisten indicios de la aplicación del método tradicional de gramática-traducción. En este sentido, Arcos Checa (2003: 92-3) considera que

> *El empleo en el aula de L2, en nuestro caso el inglés, tradicionalmente se ha reducido con frecuencia a los puntos gramaticales y al vocabulario que se enseñaba, a los ejemplos para ilustrar la explicación correspondiente, a los ejercicios para practicar lo explicado y a los textos de lectura que aparecían en los libros (Fonseca, 2001). El profesor solía dar las explicaciones y dirigirse a los alumnos en la L1 (...). Este modelo de*

> *enseñanza, entre otras cosas, privaba a los alumnos de mucho tiempo de exposición a la L2, elemento primero y esencial en el proceso de adquisición de la misma desde las actuales concepciones pedagógicas. La exposición y uso de la lengua extranjera como medio de comunicación, de instrucción y de organización en la clase es un poderoso medio de aprender una L2, puesto que permite a los alumnos experimentar y considerar la L2 como algo real y de utilidad inmediata.*

Como ya se ha señalado antes, el modelo comunicativo parece mostrar una dimensión o proyección estrictamente teórica, pues la realidad del aula deja mucho que desear. Aún se sigue alternando el uso de ambas lenguas en clase, abusándose habitualmente de la lengua nativa, que parece convertirse en cierto modo en la única referencia o base del aprendizaje de la nueva lengua. Tal proceder resulta absolutamente erróneo, pues refuerza aún más el valor de la traducción literal. Respecto a esto, cabe señalar que el enfoque comunicativo permite el uso de la lengua materna cuando sea oportuno y necesario, es decir, como último recurso tras agotar todas las vías o posibilidades existentes a nuestro alcance. De ahí que debamos limitar en gran medida el uso de la lengua materna a la hora de enseñar la nueva lengua, valiéndonos especialmente de otros mecanismos como, por ejemplo, la comunicación no verbal para darnos a entender. Por ello, la lengua extranjera necesita convertirse en el medio o vehículo habitual de comunicación en el contexto del aula (Martínez Agudo, 2006a). Es de sentido común que un/a maestro/a especialista en lengua extranjera debe impartir las clases en la lengua que está enseñando y no limitarse a acudir sin reparos a la lengua materna o a hacer un uso abusivo de la misma para todo, pues, en tal caso, no se propicia el uso comunicativo de la lengua extranjera en clase. No podemos ni debemos valernos de nuestra lengua materna para enseñar la nueva lengua.

Sin duda, la enseñanza lingüística tiene que apostar necesariamente por promover el uso comunicativo de la lengua extranjera dentro del contexto del aula para así asegurar el despliegue gradual de las habilidades comunicativas (Martínez Agudo, 2006a). En este sentido, resulta aconsejable hacer un uso lo más frecuente posible de la lengua extranjera como medio o instrumento habitual de comunicación en clase (Montijano Cabrera, 2001). De hecho, los estudiantes necesitan experimentar realmente las ventajas del uso lingüístico, para así poder comprobar la utilidad del aprendizaje que están llevando a cabo. En cierto modo, los estudiantes necesitan *recrearse* en la comunicación oral (Montijano Cabrera, 2001). Nunca debe olvidarse que la comunicación constituye a fin de cuentas la esencia, el sentido último del proceso de enseñanza-aprendizaje lingüístico (Martínez Agudo, 2004). Es obvio que todos los esfuerzos han de ir encaminados fundamentalmente hacia el aprendizaje de la comunicación oral, hacia el uso real de la lengua con fines estrictamente comunicativos, propiciando en el aula, tal como considera Montijano Cabrera (2001: 43), "*el clima más idóneo para la puesta en práctica de un uso genuinamente comunicativo de la lengua objeto de estudio*".

La cuestión nº 1 -*«Enseñar bien el idioma es más importante que saber mucho, por eso se aprende más con los/as profesores/as que enseñan bien aunque no sepan mucho»*- se centra especialmente en la importancia de saber enseñar, en la necesidad de saber transmitir eficazmente los conocimientos a los estudiantes. Algo más de la mitad de los sujetos encuestados, exactamente un 53,33%, consideran fundamental saber enseñar, o sea, resaltan la habilidad para hacer comprensible la información lingüística. Bien es cierto que una cosa es disponer de numerosos conocimientos lingüísticos, lo cual puede demostrar el relativo dominio gramatical que uno tiene de la lengua, y otra bien distinta, la aptitud o habilidad para asegurar que la información transmitida resulte lo más comprensible posible. Es obvio que "*se puede disponer de muchos conocimientos lingüísticos pero a la vez ser totalmente incapaz de poder transmitirlos. En tal caso de nada serviría saber mucho si no se sabe realmente cómo explicar los conocimientos*" (Martínez Agudo, 2006b: 49).

En el siguiente gráfico se ilustra el grado de incidencia de las diferentes cuestiones relativas a la intervención docente, pero ahora en sentido opuesto, es decir, partiendo exclusivamente de los valores negativos «nunca» y «casi nunca»:

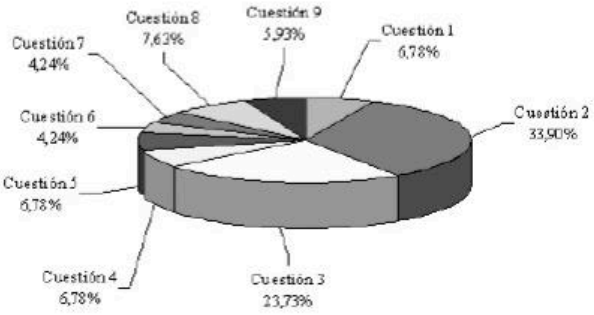


Gráfico 2: Resultados porcentuales partiendo de los valores negativos.

Partiendo de la observación de este gráfico, se pueden extraer una serie de interesantes conclusiones, tales como que las dos cuestiones que han recibido con diferencia una peor valoración son la nº 2 y la nº 3. Empezando con la primera, la cuestión nº 2 -*«Los/as profesores/as que aprueban a todos los/as alumnos/as son mejores y consiguen mejores resultados que los que establecen un nivel y suspenden a los alumnos que no lo consiguen»*-, resulta incierta para un 66,66% de los sujetos encuestados. Tal creencia, inducida seguramente por su vocación profesional, se opone con contundencia a la concepción tradicional y también actual basada en la vaga creencia de que el sentido de las calificaciones es resultado de la calidad de la actuación docente. Bien es cierto que el fracaso de aprendizaje de un estudiante puede deberse a una enseñanza ineficaz, pero también a otros muchos condicionantes que inciden en mayor o menor medida.

La cuestión nº 3 -*«Los/as profesores/as serios/as que mantienen la disciplina y el control de la clase en todo momento son preferibles y consiguen mejores resultados que los que mantienen una atmósfera de clase muy relajada»*- no resulta razonable para casi la mitad de los sujetos encuestados, exactamente para un 46,67%. Esta creencia respalda la necesidad de crear en el aula un entorno de aprendizaje ameno y distendido a fin de que el estudiante pueda sentirse lo suficientemente cómodo y relajado para poder intervenir y participar activamente en la dinámica de la clase. Sin duda, la influencia del ambiente que rodea al aprendizaje repercute en cierta medida en el rendimiento académico. De ahí que casi la mitad de los encuestados conceda una mayor importancia al entorno de aprendizaje que a un riguroso control disciplinar. Por el contrario, sólo el 21,67% de los sujetos encuestados considera imprescindible mantener una cierta disciplina y control en clase para así poder *sobrevivir* en el aula (Martínez Agudo, 2006b).

CONCLUSIONES

Este artículo de investigación analiza con cierto detenimiento la incidencia que ejerce la calidad de la actuación docente en el rendimiento del estudiante de lenguas extranjeras. Como ya se ha constatado, los futuros maestros de inglés consideran fundamental implicar al alumno en el proceso de toma de decisiones educativas, adaptando la programación a sus intereses, necesidades, preferencias o expectativas de aprendizaje. Igualmente, se enfatiza la idea que la lengua extranjera necesita convertirse en el instrumento o vehículo habitual de comunicación en clase para así poder estar sometido continuamente a influencias lingüísticas. Dada su vocación profesional como docentes, consideran clave saber enseñar antes que acumular amplios conocimientos lingüísticos. De ahí que resulte fundamental promover el conocimiento de determinadas habilidades y estrategias docentes que ayuden a favorecer el aprendizaje lingüístico. En sentido opuesto, se cuestiona la creencia tradicional que sostiene que el resultado de las calificaciones depende principalmente de la calidad de la actuación docente. También se insiste en que resulta preferible crear un entorno óptimo de aprendizaje lingüístico dentro del contexto del aula antes que mantener un riguroso control disciplinar en clase.

REFERENCIAS

Arcos Checa, M. 2003. "Los contenidos". *Didáctica del Inglés para Primaria*. Eds. I. Hearn y A. Garcés Rodríguez. Madrid: Pearson Educación. 83-128.

Davies, P. and E. Pearse. 2000. *Success in English Teaching*. Oxford: Oxford University Press.

Fonseca Mora, M. C. 2001. "La comprensión oral de mensajes verbales en L2: los elementos no lingüísticos". *Lingüística Aplicada al Aprendizaje del Inglés*. Sevilla: Grupo de Investigación Humanidades. 125.

Hedge, T. 2000. *Teaching and Learning in the Language Classroom*. Oxford: Oxford University Press.

Instituto Cervantes. 2002. *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas: Aprendizaje, Enseñanza, Evaluación*. Madrid: MECD-Anaya.

Larsen-Freeman, D. 2000. *Techniques and Principles in Language Teaching*. Oxford: Oxford University Press.

Lynch, T. 1996. *Communication in the Language Classroom*. Oxford: Oxford University Press.

Madrid Fernández, D. 1999. "Modelos para investigar en el aula de L.E.". *Lingüística Aplicada a la Enseñanza de Lenguas Extranjeras*. Ed. M. S. Salaberri. Almería: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Almería. 126-181.

Martínez Agudo, J. D. 2004. "¿Aprender sólo gramática o aprender a comunicarse en una lengua extranjera?". *Cátedra Nova* 19: 221-231.

Martínez Agudo, J. D. 2006a. *Uso Comunicativo de las Lenguas Extranjeras*. Granada: Grupo Editorial Universitario.

Martínez Agudo, J. D. 2006b. *Aprender a Enseñar una Lengua Extranjera*. Granada: Grupo Editorial Universitario.

Montijano Cabrera, M. P. 2001. *Claves Didácticas para la Enseñanza de la Lengua Extranjera*. Málaga: Aljibe.

PRAGMATIC DEVELOPMENT IN A SECOND OR FOREIGN LANGUAGE: SOME CLASSROOM TECHNIQUES[1]

Alicia Martínez-Flor and Esther Usó-Juan

Department of English Studies
Universitat Jaume I
aflor@ang.uji.es
euso@ang.uji.es

Alicia Martínez-Flor is a lecturer in the English Studies Department at Universitat Jaume I in Castellón (Spain). She has carried out various studies on the development of learners' pragmatic competence in the classroom setting. Her research interests include the teachability of pragmatics, second language acquisition and foreign language learning and teaching. She has published in System *and* Applied Language Learning, *and co-edited the volumes* Pragmatic Competence and Foreign Language Teaching *(Servicio de Publicaciones de la Universitat Jaume I, 2003) and* Current Trends in the Development and Teaching of the Four Language Skills *(Mouton de Gruyter, 2006).*
Esther Usó-Juan is a lecturer in the English Studies Department at Universitat Jaume I in Castellón (Spain). Her research focuses on the development of learners' communicative competence in instructed language settings, with a special interest in the role of the language skills and the acquisition of pragmatics. She has published in the Modern Language Journal *and* Applied Language Learning, *and co-edited the volumes* Current Trends in the Development and Teaching of the four Language Skills *(Mouton de Gruyter, 2006) and* Pedagogical Reflections on Learning Languages in Instructed Settings *(Cambridge Scholars Publishing, 2007).*

Pragmatics has been regarded as one of the grounding linguistic theories for developing the notion of communicative competence, which has been implemented in a series of second language acquisition models (Bachman, 1990; Celce-Murcia et al., 1995; Usó-Juan and Martínez-Flor, 2006). Within these models, the component of pragmatic competence has been highlighted, since in order to make learners communicatively competent in a second or foreign language, not only their grammatical knowledge needs to be fostered, but also their pragmatic competence. To achieve that end, scholars in the field of interlanguage pragmatics have emphasised the need to integrate pragmatics in language teaching (Rose and Kasper, 2001; Martínez-Flor et al., 2003; Alcón and Martínez-Flor, 2005; Tatsuki, 2005). Taking this assumption into account, the goal of this paper is to contribute to this area of research by presenting different classroom techniques designed to teach learners pragmatic competence in English as the target language at university level.

INTRODUCTION

Pragmatics, the branch of linguistics devoted to examining language use in communication including speakers' intentions when saying utterances in particular contexts, has aroused the interest of a number of scholars over the last three decades (Stalnaker, 1972; Leech, 1983; Crystal, 1985; Mey, 1993; Yule, 1996; Verschueren, 1999; LoCastro, 2003; among many others). Such an interest in this particular discipline appeared as a reaction to Chomsky's (1965) use of language as an abstract construct based on a *competence* theory in which grammar was paramount and should be mastered independently from the actual functions of language use. For this reason, Leech (1983) encouraged a shift of direction within linguistics by creating this new area of research (i.e. pragmatics) that paid attention to meaning in use rather than meaning in the abstract. In other words, language should be used as a means of communication and, consequently, *performance* rather than competence should be the main target goal for acquiring a particular target language. To this respect,

pragmatics has also been regarded as one of the grounding linguistic theories for developing the notion of communicative competence (Hymes, 1972), and a key concept in the field of second language acquisition (SLA) which has been implemented in a series of SLA models (Bachman, 1990; Celce-Murcia, Dörnyei and Thurrell, 1995; Usó-Juan and Martínez-Flor, 2006).

The different models of communicative competence proposed by these authors have showed that, in order to make learners communicatively competent in a second or foreign language (L2), not only their grammatical knowledge needs to be fostered, but also their pragmatic competence. Specifically, this competence has been defined as the speaker's ability to employ different linguistic resources in an appropriate way for a given context (Kasper, 2001). Put briefly, both pragmalinguistics and sociopragmatics, that is, the two areas of pragmatics that refer to specific local conditions of language use (Leech, 1983; Thomas, 1983), need to be mastered by learners in their process of achieving full communicative competence in a target language. To that end, scholars in the research field of interlanguage pragmatics have emphasised the need to integrate pragmatics in both second and foreign language teaching (Rose and Kasper, 2001; Bardovi-Harlig and Mahan-Taylor, 2003; Martínez-Flor et al., 2003; Alcón and Martínez-Flor, 2005; Tatsuki, 2005). Taking this assumption into account, the goal of this paper is to contribute to this area of research by presenting a variety of classroom techniques designed to foster learners' pragmatic competence in English as an L2 in instructed language settings at the university level.

CLASSROOM TECHNIQUES TO DEVELOP PRAGMATICS IN A SECOND OR FOREIGN LANGUAGE

According to Kasper (2001), second language contexts offer more advantages than foreign language settings, since in a second language context learners have rich exposure to the target language outside the classroom and a lot of opportunities to use it for real-life purposes. This fact allows them to develop their pragmatic ability, since they may become involved in situations where they are required to interpret utterances in context or interact with a variety of participants in different environments. In contrast, learners in a foreign language setting lack all these opportunities to engage in communicative situations in which they need to use the target language. Moreover, the chances they have to directly observe native speakers' interactions are also very scarce or even non-existent in this particular setting, so they do not have access to appropriate models to imitate.

For these reasons, it seems that creating the necessary conditions to foster learners' pragmatic competence would only be necessary in foreign language contexts, although it has also been highly recommended in second language settings. Indeed, in spite of all the advantages that these particular settings may offer for pragmatic development, it has been claimed that, even after a long period of contact with the target language, some pragmatic aspects still continue to be incomplete (Bardovi-Harlig, 1996, 2001). In this sense, integrating pragmatics in both second and foreign language classrooms has been regarded as advisable and necessary, since, through instruction, learners can understand language use and be provided with knowledge of the different choices that may be employed depending on the situation in which they are involved and to whom they are talking (Kasper and Rose, 2002; Kasper and Roever, 2005).

Researchers in the field of interlanguage pragmatics have suggested different activities and approaches to foster learners' pragmatic competence (Olshtain and Cohen, 1991; Rose, 1994, 1999; Bardovi-Harlig, 1996; Judd, 1999; Koester, 2002; Bardovi-Harlig and Mahan-Taylor, 2003; Eslami-Rasekh, 2005; among others). Based on these proposals, we have devised some practical classroom techniques with the aim of helping language teachers to tackle pragmatics in the English as an L2 classroom. In particular, they have been elaborated to raise learners' awareness of two directive speech acts (i.e. requests and suggestions), and of how to produce these speech acts depending on contextual variables. We have dealt with these two speech acts, as the focus of instruction, since they are directive speech acts which intrinsically threaten the

hearer's face and, therefore, they call for considerable cultural and linguistic expertise on the part of the learners (Brown and Levinson, 1987). Next, we present the six techniques we have elaborated, which should be implemented sequentially in order to exploit them to the full.

First Technique: Learners' understanding of the importance of pragmatics

In order to develop learners' understanding of pragmatics, teachers should provide them with an explanation about what pragmatic competence is by presenting the key elements of pragmalinguistics and sociopragmatics (Rose, 1999). Whereas the former refers to the grammatical side of pragmatics and addresses the strategies for conveying particular communicative acts, the latter refers to those social factors that qualify a linguistic act as being appropriate. According to Brown and Levinson's (1987) politeness theory, there are three social parameters that identify a linguistic form as being appropriate, namely those of i) social distance (i.e. the degree of familiarity between interlocutors); ii) power (i.e. the relative power of the speaker with reference to the speaker); and iii) degree of imposition (i.e. the type of imposition the speaker is forcing upon someone). Learners should be explicitly taught the importance of these two sides of pragmatics, and how the sociopragmatic factors determine the appropriateness of the pragmalinguistic forms selected by the speakers.

After introducing these concepts in class, learners are told they are going to focus on two directive speech acts, namely, those of requests and suggestions, since the theory of speech acts has been one of the most widely studied areas within pragmatics (Searle, 1976). Then, they are told what the selected speech acts imply. On the one hand, a request is an impositive speech act which constitutes an attempt to get someone to perform an action for the benefit of the speaker. On the other hand, a suggestion is a non-impositive speech act, in which the action to be done is for the benefit of the hearer.

Once they have been given this explanation, learners are asked to collect naturally occurring requests and suggestions in their mother tongue (L1), and to write down sociopragmatic information about these speech acts in different situations. This activity can substantially deepen learners' understanding of the topic to be taught.

Second Technique: Learners' awareness of the appropriate use of L1 requests and suggestions

In an attempt to develop learners' awareness of the speech acts of requesting and suggesting that they carry out naturally in their normal daily life, learners are asked to work on the data they have collected in the previous activity (i.e. their own samples of requests and suggestions). Here, learners can be asked to answer a variety of awareness-raising questions that focus on both pragmalinguistic issues (i.e. questions regarding the form or head act they found for each speech act) and sociopragmatic ones (i.e. questions regarding the social context in which the speech acts appeared).

After this individual analysis, they are encouraged to compare their data with their partners in order to gain access to a wider sample of pragmalinguistic formulations for both speech acts. Additionally, they are asked to think about how the sociopragmatic factors that surround the forms they have collected affect the appropriate selection of strategies for the two speech acts being analysed. This discussion can lead to learners' discovery that there is no direct correspondence between a linguistic form and a particular function, since in many cases an utterance that appears to be a suggestion is a request or vice-versa, and so context is vital to be able to interpret the speaker's intention.

Third Technique: Learners' knowledge of the pragmalinguistic forms of L2 requests and suggestions

Having worked on learners' L1 data, the teacher should provide learners with explicit instruction on the pragmalinguistic forms employed for making requests and suggestions in English as an L2, by following Trosborg's (1995) proposed taxonomy for requests and Martínez-Flor's (2005) taxonomy for suggestions. The selection of these two taxonomies has been made on the basis that both have been elaborated on previous research in the field of interlanguage

pragmatics, and both consist of the three main categories of direct, conventionally indirect, and indirect linguistic realisations.

After learners receive instruction in all possible forms, they are encouraged to compare them with the ones they found in their L1. Moreover, they are asked to discuss whether they had already organised these forms for both requests and suggestions in a similar way. This comparison is essential to make learners notice the similarities and differences between both languages. Regarding similarities, learners may come to realise that strategies can be distributed along an increasing scale of directness in both languages, whereas some differences learners may find involve the fact that the strategies in their L1 may not always be exactly transferable to those employed in a target language.

Fourth Technique: Learners' awareness of the appropriate use of L2 requests and suggestions

Here, learners are involved in three different types of awareness-raising activities that deepen their understanding of how the form that a speech act takes may depend on the three sociopragmatic factors of social distance-power-imposition discussed previously. Additionally, they are also made aware of the importance of considering the speaker's intention and the setting for the selection of the most appropriate pragmalinguistic form in a given situation.

The first awareness-raising task is devoted to widening the scope of request/suggestion strategies offered to the learners in textbooks. To that end, learners are first asked to read a language situation, together with several pragmalinguistic forms for each speech act –presented according to a scale of increasing directness -, and then they are asked to rank the suggested answers from most to least appropriate in each situation.

The second awareness-raising task aims at eliciting learners' metapragmatic discourse. To achieve that aim, learners are provided with a language situation in which a possible request or a suggestion have already been given, and are asked to rate which they believe is the level of suitability of the request/suggestion. Once they have thought about the degree of appropriateness of each form, they have to write the reason why they provided that particular rating.

Finally, the third awareness-raising task makes learners pay conscious attention to the importance of context when choosing an appropriate request/suggestion form and when deciding the function of a given utterance. For that purpose, the teacher provides learners with a list of mixed requests and suggestions collected from naturally-occurring interactions among English native speakers. They are then asked to elicit the most appropriate context for a particular utterance, as well as to state the function of the utterance by taking that context into account. Once the context has been provided and the function of the utterance has been decided, the teacher should explain the actual context in which all utterances were found and discuss whether learners' answers are likely to be appropriate or not and why (see Martínez-Flor and Usó-Juan, 2006 for sample activities to be used when implementing this particular technique).

Fifth Technique: Learners' production of L2 requests and suggestions

After learners have been engaged in tasks that aim at eliciting their pragmatic awareness about the different linguistic forms that can be employed to convey requests and suggestions, as well as the sociopragmatic factors that affect their appropriate use, they are ready to put all that knowledge into practice (Kasper, 1997; Bardovi-Harlig and Mahan-Taylor, 2003). Here, learners are provided with two different types of production activities, namely, controlled and free (Judd, 1999). We believe it is a good idea to start off with controlled activities to first guide learners in the completion of the task and then let them experience free activities. Moreover, we would like to highlight the importance of dealing with two different modes of production activities, that is, oral and written.

Focusing on the *oral mode*, an example of a controlled oral production task involves the use of video or digital video. The teacher selects two different scenes from a film in which characters are interacting in two situations, either depicting a

suitable context for a request or a suggestion. When the speech acts are about to be elicited, the video scene is paused and learners are required to complete a variety of questions to help them in thinking about the request/suggestion realisation form that is likely to take place between the interlocutors. These questions have to do with social aspects (i.e. Brown and Levinson's (1987) distance-power-imposition parameters) and aspects related to the characters' non-verbal behaviour (i.e. tone of voice, body language, facial expressions, and so on).

Once learners have reflected on the two particular situations watched in the video scenes, they are asked to work in pairs and act out as a role-play how they think the two conversations are likely to continue. For the purposes of engaging learners in an observation task, the whole class is divided into two groups: group 1 and group 2. Learners in group 1 are instructed to continue the scene in which a request is required and those in group 2, to continue the scene in which a suggestion is required. After that, a volunteer pair from each group performs their dialogue in front of the class. During this performance, the rest of the learners are asked to complete a variety of questions to judge the appropriateness of the speech acts elicited. These questions focus on i) pragmalinguistic features (i.e. the linguistic form employed by the learners), ii) sociopragmatic features (i.e. whether the forms employed by the learners are appropriate for the situations), and iii) the goals of both speech acts (i.e. possible differences between making each speech act in terms of who receives the benefits of the action). Having reflected on these questions individually, the two video scenes are played again from beginning to end. Thus, learners can watch the whole scene paying attention to which speech act, either a request or a suggestion, has been employed in the film and compare it with the one they have produced. This comparison is followed by a general class discussion.

Focusing now on the *written mode*, an example of a controlled production task involves sending emails. In this activity, learners are asked to read the contextual information of two contrasting settings that vary in terms of the sociopragmatic factors involved in them. Thus, whereas the first setting implies sending an email to a friend (close social distance and equal power), and the speech act to be made implies a low degree of imposition, the second setting presents the opposite sociopragmatic factors; that is, it implies sending an email to a person of higher social distance and power, and the speech act to be made involves a high degree of imposition. In addition to this, for each setting, learners are presented with two different situations that elicit either a request or a suggestion, although they are not given this information. Consequently, they are first asked to think about which speech act they should provide in each situation and then send the email (see Martínez-Flor and Usó-Juan, 2006, for examples of the sort of emails that can be used).

After learners are engaged in these oral and written controlled activities, whose aim is to present a series of contrasting situations to make learners realise that different situational variables may affect the appropriate choice of the request and suggestion realisation forms, they are ready to engage in free activities. These types of tasks, according to Judd (1999), serve to observe whether learners have, in fact, acquired the pragmatic knowledge to appropriately use the speech act under study. For this to happen, it is important to take into account the context in which the language learning class takes places; that is, whether it is a second or a foreign language context.

In a second language context, the target language is used for at least some of the students' day-to day activities and, therefore, opportunities for language practice are greater. In this sense, students are able to perform face-to-face communicative activities, in which they can interact with native speakers of English and notice the real use of the speech acts in specific situations. Therefore, in this context, learners can be requested to interview native speakers to obtain information about a particular topic and, if permission is given, record the conversations for class work.

In contrast, similar opportunities for engaging in real communicative situations are scarce in a foreign language environment where the target

language is not commonly spoken and, for this reason, it is necessary to create the possibility of engaging learners in situations that are as real as possible. A suitable option nowadays is the use of new technologies or what is known as Computer-Mediated Communication (CMC), since it can be regarded as a type of activity close to real life. Therefore, in order to implement the use of synchronous (i.e. real time) CMC communication in the foreign language classroom, teachers have to first establish a contact with other teachers from English-speaking countries who are also interested in developing a CMC project with their learners. Having established the contact, learners are then taught how to contact the native-speaking learners and they are assigned the tasks to be done. In this way, learners can be engaged in real communicative situations in which the natural use of the speech acts being examined can take place. Additionally, given the fact that learners have the opportunity to interact with learners from other cultural communities, an added purpose in this phase is to help learners develop their intercultural competence as an important element that will foster their full communicative competence (Usó-Juan and Martínez-Flor, 2006).

Sixth technique: Learners' provision of feedback on their production of L2 requests and suggestions

In this final technique, learners receive the teacher's feedback regarding their performance when using requests and suggestions in the free activities assigned in the previous technique. This feedback is related to their participation in either the face-to-face learners' conversations with native speakers (in a second language environment) or the learners' participations in CMC with native learners of the target language (in the foreign language environment). In second language settings, the teacher's feedback is based on the transcriptions of the recorded conversations, whereas learners' hard copies of their synchronous conversations with the other learners participating in the project are the basis for teacher's revision in the foreign language context. Such a feedback on learners' engagement in the free activities, as well as the further discussion regarding the implementation of the different techniques, is necessary to help learners gain a full mastery of the use and appropriate pragmatic behaviour of the speech acts of requesting and suggesting.

CONCLUSION

The main premise of the present paper has been to emphasise the need to develop pragmatics in both a second and a foreign language setting. To this end, we have worked out six classroom techniques that may facilitate language teachers' task of incorporating pragmatics as part of their current syllabi. These techniques, which should be applied to teaching in a sequential order, involve both awareness-raising and production tasks in order to provide learners with the three necessary conditions for the acquisition of their pragmatic ability in the target language, namely, i) exposure to input – both in their L1 and L2; ii) opportunities for communicative practice – both in an oral and a written mode; and iii) teachers' feedback. It is hoped that this paper has helped to contribute to a better understanding of pragmatics and its importance in second and foreign instructed language settings.

NOTES

[1] This study is part of a research project funded by (a) the Spanish Ministerio de Educación y Ciencia (HUM2004-04435/FILO), co-funded by FEDER, and (b) Fundació Universitat Jaume I and Caixa Castelló-Bancaixa (P1.1B2004-34).

REFERENCES

Alcón, E. and A. Martínez-Flor. 2005. "Pragmatics in instructed language learning". *System* 33/3 [Special Issue]: 381-536.

Bachman, L. F. 1990. *Fundamental Considerations in Language Testing.* Oxford: Oxford University Press.

Bardovi-Harlig, K. 1996. "Pragmatics and language teaching: Bringing pragmatics and pedagogy together". *Pragmatics and Language Learning 7.* Ed. L. Bouton. Urbana-Champaign, IL: University of Illinois. 21-39.

Bardovi-Harlig, K. 2001. "Empirical evidence of the need for instruction in pragmatics". *Pragmatics in Language Teaching*. Eds. K. R. Rose and G. Kasper. Cambridge: Cambridge University Press. 13-32.

Bardovi-Harlig, K., and R. Mahan-Taylor, eds. 2003. *Teaching Pragmatics*. Washington DC: U.S. Department of State Office of English Language Programs. [Internet document available at http://exchanges.state.gov/education/engteaching/pragmatics.htm]

Brown, P., and S. Levinson. 1987. *Politeness: Some Universals in Language Use*. Cambridge: Cambridge University Press.

Celce-Murcia, M., Z. Dörnyei and S. Thurrell. 1995. "Communicative competence: A pedagogically motivated model with content specifications". *Issues in Applied Linguistics* 6: 5-35.

Crystal, D. 1985. *A Dictionary of Linguistics and Phonetics* (2nd edition). Oxford: Blackwell.

Chomsky, N. 1965. *Aspects of the Theory of Syntax*. Cambridge, MA: MIT Press.

Eslami-Rasekh, Z. 2005. "Raising the pragmatic awareness of language learners". *ELT Journal* 59: 199-208.

Hymes, D. H. 1972. "On communicative competence". *Sociolinguistics*. Eds. J. B. Pride and J. Holmes. Baltimore: Penguin Books. 269-293.

Judd, E. L. 1999. "Some issues in the teaching of pragmatic competence." *Culture in Second Language Teaching and Learning*. Ed. E. Hinkel. Cambridge: Cambridge University Press. 152-166.

Kasper, G. 1997. *Can pragmatic competence be taught?* (NetWork, 6). Honolulu: University of Hawaii, Second Language Teaching and Curriculum Center. [Internet document available at http://nflrc.hawaii.edu/NetWorks/NW06/]

Kasper, G. 2001. "Classroom research on interlanguage pragmatics". *Pragmatics in language teaching*. Eds. K. R. Rose and G. Kasper. Cambridge: Cambridge University Press. 33-60.

Kasper, G., and C. Roever. 2005. "Pragmatics in second language learning". *Handbook of Research in Second Language Teaching and Learning*. Ed. E. Hinkel. Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates. 317-334.

Kasper, G., and K. R. Rose. 2002. *Pragmatic Development in a Second Language*. Oxford: Blackwell.

Koester, A. J. 2002. "The performance of speech acts in workplace conversations and the teaching of communicative functions". *System* 30: 167-184.

Leech, G. 1983. *Principles of Pragmatics*. London: Longman.

LoCastro, V. 2003. *An Introduction to Pragmatics: Social Action for Language Teachers*. Michigan: Michigan Press.

Martínez-Flor, A. 2005. "A theoretical review of the speech act of suggesting: Towards a taxonomy for its use in FLT". *Revista Alicantina de Estudios Ingleses* 18: 167-187.

Martínez-Flor, A., and E. Usó-Juan. 2006. "A comprehensive pedagogical framework to develop pragmatics in the foreign language classroom: The 6Rs approach". *Applied Language Learning* 16/2: 39-64.

Martínez-Flor, A., E. Usó-Juan and A. Fernández-Guerra, eds. 2003. *Pragmatic Competence and Foreign Language Teaching*. Castellón, Spain: Servei de Publicacions de la Universitat Jaume I.

Mey, J. 1993. *Pragmatics: An Introduction*. Oxford: Basil Blackwell.

Olshtain, E., and A. D. Cohen. 1991. "Teaching speech act behavior to nonnative speakers". *Teaching English as a second or foreign language*. Ed. M. Celce-Murcia. Boston: Heinle & Heinle. 154-165.

Rose, K. R. 1994. "Pragmatic consciousness-raising in an EFL context". *Pragmatics and language learning* 5. Eds. L. F. Bouton and Y. Kachru. Urbana, IL: University of Illinois at Urbana-Champaign. 52-63.

Rose, K. R. 1999. "Teachers and students learning about requests in Hong Kong". *Culture in Second Language Teaching and Learning*. Ed. E. Hinkel. Cambridge: Cambridge University Press. 167-180.

Rose, K. R., and G. Kasper, eds. 2001. *Pragmatics in Language Teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.

Searle, J. R. 1976. "The classification of illocutionary acts." *Language in Society* 5: 1-24.

Stalnaker, R. C. 1972. "Pragmatics". *Semantics of Natural Language*. Eds. D. Davidson and G. Harman. Dordrecht: Reidel Publishing Company.

Tatsuki, D., ed. 2005. *Pragmatics in Language Learning, Theory and Practice*. Tokyo: JALT, The Japan Association for Language Teaching, Pragmatics Special Interest Group.

Thomas, J. 1983. "Cross-cultural pragmatic failure". *Applied Linguistics* 4: 91-112.

Trosborg, A. 1995. *Interlanguage Pragmatics. Requests, Complaints and Apologies*. Berlin: Mouton de Gruyter.

Usó-Juan, E., and A. Martínez-Flor. 2006. "Approaches to language learning and teaching: Towards acquiring communicative competence through the four skills". *Current Trends in the Development and Teaching of the Four Language Skills*. Eds. E. Usó-Juan and A. Martínez-Flor. Berlin: Mouton de Gruyter. 3-25.

Verschueren, J. 1999. *Understanding Pragmatics*. New York: Arnold.

Yule, G. 1996. *Pragmatics*. Oxford: Oxford University Press.

ANÁLISIS CONTRASTIVO DE MICROFUNCIONES Y SU REALIZACIÓN LINGÜÍSTICA EN TEXTOS ESPECIALIZADOS (OFERTAS DE TRABAJO)

Mª Elena Tapia Carrillo

IES Alonso Cano (Dúrcal, Granada)
etapia@correo.ugr.es

Mª Elena Tapia Carrillo es licenciada en Filología Inglesa por la Universidad de Granada, y actualmente realiza estudios de doctorado (trabajo de investigación) en el departamento de Didáctica de la Lengua y la Literatura de la Universidad de Granada. Combina la labor investigadora con su trabajo como profesora de enseñanza secundaria (inglés) desde el año 2003. Actualmente trabaja en el IES Alonso Cano de Dúrcal (Granada). Entre sus intereses en investigación se encuentra el tratamiento de los temas socioculturales en la enseñanza de la lengua extranjera en primaria y secundaria.

Este artículo muestra un análisis de micro y macroestructura textual en un tipo de texto especializado tanto en inglés como en español: las ofertas de trabajo en internet. El objetivo es proporcionar una serie de recursos al traductor y al hablante no nativo que le permitan usar la lengua meta con más precisión y adecuación. Estos datos muestran frecuencias de uso de cada recurso lingüístico usado para una determinada microfunción. Se obtuvieron a partir de la observación y análisis de un corpus concreto compuesto de textos tanto de inglés como de español. Los resultados demuestran que los textos comparten la misma macroestructura y microestructura, las cuales están íntimamente relacionadas. Sin embargo, sí presentan diferencias en cuanto a los recursos lingüísticos utilizados para expresar determinadas microfunciones.

INTRODUCCIÓN

Es una realidad el encontrarse con diferentes tipos de texto en la vida cotidiana: artículos de periódico, anuncios publicitarios, recetas, prospectos de medicamentos, etc. Cada uno de ellos tiene una función determinada, ya sea informar, entretener, dar instrucciones, convencer, etc. Esta función determina todos los aspectos que afectan al texto en su estructura u organización de la información, así como a la elección de los recursos lingüísticos usados. De este modo, será fácil distinguir un anuncio publicitario de una esquela en un periódico no sólo gracias al lenguaje usado en cada tipo de texto, sino también por la distribución u organización de la información que presentan. Además, todos los textos pertenecientes a un mismo tipo comparten con más o menos exactitud el mismo esquema o secuencia de partes, es decir, la misma forma de organizar los contenidos.

Cuando se trata de traducir, será por todos reconocido que ambos textos, el original y su traducción, deberán cumplir una misma función comunicativa, la cual deberá ser identificada y respetada por el traductor o estudiante de lengua extranjera. Del mismo modo, éste deberá tener en cuenta las convenciones que dictan la macroestructura en cada lengua y asumir que pueden o no coincidir entre ellas. Es decir, una receta de cocina en español debe seguir la estructura típica de ese tipo de texto en español aunque, posiblemente, si es traducida del chino, el texto original no presente la misma macroestructura y los contenidos estén organizados de otra forma. Ocurre igual a pequeña escala, en la microestructura textual. El traductor o estudiante de lengua extranjera deberá reconocer cada una de las microfunciones que aparecen en el texto origen para así poder contribuir a una fiel transmisión de contenidos en la lengua meta utilizando los recursos que ésta ofrece. Para ello, siguiendo a Engel y Tertel (1993), adoptaremos el

término *microfunción*, refiriéndonos con este término a la "*unidad comunicativa más pequeña.*" Este concepto es recogido por primera vez por Vilar Sánchez (2004) en "Diccionario de sinónimos funcionales". Así, a un nivel de microestructura, que en nuestro estudio significa la totalidad de microfunciones de las que se compone un texto, será posible analizar cada uno de los recursos lingüísticos correspondientes a cada microfunción.

Hasta el momento la tarea de traducción parecía estar centrada en la corrección gramatical; el texto meta debía ser gramaticalmente correcto y, si cabe, apropiado a su contexto respetando a nivel léxico las diferencias entre lo formal y lo informal. Sin embargo, ahora pretendemos dar un paso más y estudiar la variedad no sólo léxica, sino también gramatical, que una lengua ofrece para expresar determinadas microfunciones y establecer una relación entre ambos ámbitos. Se trata de estudiar cuáles son las formas lingüísticas más frecuentes en un tipo de texto determinado a la hora de expresar una determinada microfunción para así ayudar en la elección del recuso lingüístico más adecuado para cada contexto (Vilar Sánchez, 2002a: 297-302). El traductor o estudiante de lenguas extranjeras se enfrenta ahora con la tarea de identificación de las microfunciones que aparecen en el texto origen y, gracias a instrumentos como el que nos proponemos crear, elegir el recurso lingüístico más apropiado para cada una de ellas teniendo en cuenta el tipo de texto con el que trabaja. Surge así otro concepto en este campo de estudio: el *programa*, o unión entre un medio lingüístico concreto y la función que desempeña y su sentido en el discurso. Introducido por Wandruszka (1969) como la unión de elemento bien léxico, gramatical, suprasegmental o extralingüístico y su sentido particular, Vilar Sánchez (2002b) lo usa de nuevo ampliándolo y como base de este tipo de estudios de enfoque microfuncional. Podríamos ilustrar este concepto, por ejemplo, citando los diferentes recursos lingüísticos que el inglés posee para expresar una función como "sugerir": *Let's* + infinitivo; *Why don't we...* + infinitivo; *I suggest* + verbo en gerundio; *I suggest* + oración subordinada sustantiva de complemento directo; *It would be great if we...* + verbo en pasado, entre otras. Cada uno de estos recursos, junto con su sentido en el discurso, constituye un *programa*, y todos juntos son un *conjunto de programas*. Riley (1981) apunta que sería necesario determinar las microfunciones que un recurso lingüístico puede desempeñar en una o diferentes lenguas, así como el proceso inverso, es decir, el modo en que un solo recurso lingüístico desempeña diferentes microfunciones en una o varias lenguas.

Puede ser que textos de diferentes tipos incluyan una misma microfunción, como por ejemplo "añadir ideas", que aparece en casi todos los tipos de texto. A pesar de que esto suceda, se ha observado que una microfunción concreta no viene realizada necesariamente por el mismo recurso lingüístico en distintos tipos de texto. Siguiendo con nuestro ejemplo de "añadir ideas", en algunos tipos de texto el recurso más frecuente será *y*, en otros se usará con más frecuencia *así como*, o *además*, o *no sólo... sino también*, etc. La presencia o no de un determinado programa suele diferir en los tipos de texto que incluyen una misma microfunción. Además, su frecuencia relativa varía dependiendo del registro de lenguaje utilizado, es decir, según los participantes, el contexto y el tema que se trata. Así pues, podemos observar que microfunciones como "expresar cortesía" aparecen con diferentes frecuencias en distintos tipos de texto. En prospectos de medicamentos alemanes, por ejemplo, esta microfunción siempre aparece una vez, mientras que en otras lenguas no aparece en absoluto, como es el caso de prospectos de medicamentos en español. De ahí la necesidad de estudiar los programas de forma contrastiva en diferentes textos especializados no sólo intralingüísticamente comparando distintos textos en un mismo idioma, del mismo tipo o de diferentes tipos, sino también interlingüísticamente, es decir, comparando textos de diferentes lenguas. Normalmente se tiende a usar recursos de la lengua materna trasladados o traducidos literalmente a la lengua meta, y es de este modo como surgen incongruencias y errores interlingüísticos. En las cartas formales en inglés se usan unos recursos léxicos y gramaticales muy concretos en microfunciones como

"saludar" o "despedirse": *Dear Mr. Jones*, *To whom it may concern*, *Yours faithfully*, *Yours sincerely*, entre otros. Sería un error traducir literalmente **Querido Señor Jones*, **A quien le concierna*, **Suyo con fe* o **Suyo sinceramente*, y no usar los recursos léxicos y gramaticales que usamos en español, como *Estimado Señor...*, *Le saluda atentamente*, *Con un cordial saludo*, entre otros. Mediante la identificación y análisis de diferentes conjuntos de programas para cada microfunción desde un punto de vista contrastivo se obtendrán una serie de tablas de frecuencias, siempre orientativas, tanto de funciones como de sus correspondientes realizaciones lingüísticas, que serán de gran utilidad para el traductor o estudiante de lengua extranjera a la hora de elegir entre un recurso u otro según el tipo de texto con el que esté trabajando. El objetivo es obtener una nueva herramienta para el traductor así como un punto de referencia para el estudiante de lenguas extranjeras a un nivel intermedio-avanzado que, una vez que conoce varios recursos lingüísticos en la lengua meta, se enfrenta con la dificultad de tener que decidir cuál de ellos es más apropiado en cada contexto. Dicho de otro modo, se pretende contribuir al desarrollo de la competencia socio-lingüística y socio-cultural del estudiante de una lengua extranjera y/o traductor.[1]

MÉTODO

El presente artículo se ha desarrollado a partir de un trabajo para el curso de doctorado "Microestructura textual y Pragmática de la Traducción" dentro del programa "Traducción, Sociedad y Comunicación" de la Universidad de Granada. Dirigido por la profesora Dra. Karin Vilar Sánchez, dicho trabajo se podría enmarcar dentro del proyecto anteriormente mencionado, ya que contribuye a sus mismos objetivos. Estuvo centrado en el estudio de un tipo de texto especializado: las ofertas de trabajo en internet. Fueron catorce los textos que se tomaron como muestra para el corpus, de los cuales siete pertenecían a páginas web inglesas y otros siete a páginas web españolas. Dichos textos fueron analizados exhaustivamente en cuanto a macro y micro-estructura. El objetivo era obtener resultados de la forma más objetiva posible para así proporcionar una herramienta de traducción fiable. Así pues, en cada texto se fue marcando cada una de las microfunciones con un color diferente para después recopilar todos los recursos lingüísticos utilizados y proporcionar los porcentajes de programas más significativos. Debido a limitaciones de espacio, aquí no se incluyen los catorce textos analizados, a pesar de que su inclusión enriquecería este análisis enormemente. Sin embargo, sí se ofrecen los resultados que se obtuvieron de tal análisis. No obstante, el corpus analizado, junto con un análisis más detallado de todas las funciones, está disponible para los interesados que lo soliciten en mi dirección electrónica etapia@correo.ugr.es.

Con carácter previo al análisis de la microestructura textual, se procedió al análisis de la macroestructura de todos los textos para demostrar la estrecha relación que existe entre ambas, tal y como se expone en las conclusiones.

RESULTADOS

En primer lugar, el análisis de la macroestructura demuestra que todos los textos comparten muchas características. Existen partes que se repiten en todos ellos y otras que sólo faltan en unos pocos. Además, se cumplen las tres condiciones que, según Lux (1981), deben reunir los textos que pertenecen al mismo género:

- iguales participantes (empresas que ofertan el trabajo como emisores y demandantes de empleo como receptores)
- igual macroestructura (igual forma)
- igual contenido (e igual función comunicativa).

Aun así, existen diferencias que obedecen a variaciones estilísticas, ya que la mayoría de ellos tienen autores diferentes y algunos están orientados a receptores distintos, aunque se pretendió encontrar ofertas para un mismo tipo de perfil.

Las partes que normalmente se repiten en todos los textos en ambos idiomas son las siguientes (se indica entre paréntesis el porcentaje de textos en los que aparecen):

- Nombre de la empresa y otros detalles de la misma (64%)
- Descripción de la empresa (28%)
- Puesto que se busca y descripción del mismo (100%)
- Requisitos / perfil del candidato (92%)
- Condiciones de trabajo: sueldo, jornada, horario, etc. (57%)
- Instrucciones para solicitar el trabajo (18,5%).

Una vez justificada la macroestructura que este tipo de texto presenta, es muy importante relacionarla con la microestructura. Este tipo de textos presenta unas microfunciones muy concretas, entendiendo como microfunciones "unidades comunicativas más pequeñas o intenciones comunicativas". Estas microfunciones podrían ser muy numerosas si analizamos con mucho detalle cada uno de los textos. Sin embargo, concentrándonos en los elementos comunes entre todos ellos, es destacable el hecho de que algunas se repiten básicamente en todos ellos:

1. **Expresar requisitos** (Textos en inglés: 85,7%; Textos en español: 100%)
2. **Expresar preferencias** (Textos en inglés: 42,8%; Textos en español: 71,4%)
3. **Expresar obligación** (Textos en inglés: 100%; Textos en español: 85%)
4. **Indicar el objetivo principal** (Textos en inglés: 28%; Textos en español: 71,4%)
5. **Expresar finalidad** (Textos en inglés: 71,4%; Textos en español: 71,4%)
6. **Expresar ausencia de necesidad** (Textos en inglés: 28,5%; Textos en español: 28,5%)
7. **Expresar condición** (Textos en inglés: 28,5 %; Textos en español: 14,2 %)
8. **Añadir ideas** (Textos en inglés: 100%; Textos en español: 100%)
9. **Ofrecer** (Textos en inglés: 57%; Textos en español: 42,8%)
10. **Expresar posibilidad (**Textos en inglés: 14,2%; Textos en español: 28,5%)
11. **Listar /ejemplificar. Anunciar una lista de elementos** (Textos en inglés: 57%; en español: 28,5 %)
12. **Exhortar** (Textos en inglés: 57%; Textos en español: -)
13. **Expresar causa (**Textos en inglés: 14,2%; Textos en español: -).

Los resultados obtenidos relativos a los programas usados se presentan en las siguientes tablas resumen de las microfunciones analizadas:

1. Expresar requisitos

Como ya se ha hecho notar anteriormente, la macroestructura condiciona enormemente la elección de uno u otro programa. En muchas ocasiones, los requisitos vienen expresados en la macroestructura, es decir, existen encabezamientos dentro de los textos que nos informan de que el listado de sustantivos siguiente forma parte de la expresión de requisitos.

Textos en Inglés	Textos en Español
This role requires... (3,6%)	*Se requiere* (3,3%)
(N) *is essential* (7,2%)	*Imprescindible* + adjetivo/nombre (3,3%)
Would be expected to + infinitive (1.8%)	Sintagmas preposicionales (8,4%)
We require (1,8%)	*Sí* + nombre (3,3%)
It is expected that + oración sub. (1,8%)	Nombre + *requerido* (3,3%)
We are looking for...(1,8%)	*Buscamos* (3,3%)
Modales de sugerencia (5,4%)	*Debe ser* (5 %)
Futuro perfecto (3,2%)	Sustantivos (54,2%)
Futuro (7,2%)	Futuro (3,3%)
Preguntas directas (5,4%)	Adjetivos (11,8%)
Nombres / formas acabadas en –ing (60%)	

Tabla 1. Expresar requisitos

Ejemplos:

This role requires knowledge, experience and skills that include...
Team working skills **is essential**.
Applicants **should be** willing to travel.
You **will have spent** three years leading a public service team.
You'**ll need** a proven ability to set targets.
It is expected that the editor will be educated.

Do you have excellent customer service skills?

Debe ser una persona ...
Sí capacidad de aprendizaje.
Experiencia.
Imprescindible nivel excelente de alemán e inglés.
Buscamos personas con disponibilidad horaria.
Seleccionaremos aquella capaz de...
Se requiere persona con japonés nativo.

2. Expresar preferencias

Textos en Inglés	Textos en Español
preferably + CCLugar (12,5%)	*Deseable*: + N / Adj (50%)
N + *could be an advantage* (12,5%)	*Preferible* + N (12,5%)
N + *highly desirable* (12,5%)	*Valorable* + N (12,5%)
N + *(are) preferred* (37,5%)	*Preferiblemente* + adjetivo (12,5%)
N + *is an advantage* (12,5%)	*Valoraremos* + N (12,5%)

Tabla 2. Expresar preferencias

Ejemplos:

Multi-language abilities **preferred**.
Experience **highly desirable**.
Any test certification **is an advantage**.
Preferably in a fast moving environment.

Deseable: conocimiento de HTML.
Ingeniero, **preferiblemente** superior.
Valoraremos la capacidad para las relaciones humanas.
Valorable conocimientos de SAP.

3. Expresar obligación

Textos en Inglés	Textos en Español
Frase constativa sin sujeto (4,4%)	*sus funciones consistirán en* + Sustantivos[2] (65%)
Presente Simple (3ª p.s.) (22%)	Futuro (21%)
Your key responsibilities will include + -ing[2] (27%)	*... tienen la función de* + Infinitivos[4] (14%)
The main task is to + inf[5] (37%)	
Futuro (*Will*) (5,5%)	
have to + infinitive (1,1%)	

Tabla 3. Expresar obligación

Ejemplos:

The main task is to execute...
The test team members **have to** prepare test data.
Maintain and **develop** the broadcasting of new space performance.

You **will be responsible for** producing...
Maintains [...] **Keeps** [...] **Performs** [...]

Contribuirá a la ejecución del marketing online.
Jornada completa / Dedicación exclusiva.
Sus funciones **consistirán en** la recepción de la oficina, atención personalizada de las visitas...

4. Indicar el objetivo principal

TEXTOS EN INGLÉS	TEXTOS EN ESPAÑOL
We search for... (33%)	*Buscamos* (75%)
We are currently looking for... (33%)	(Empresa X) *precisa...* (12,5%)
Wanted (33%)	*Estamos buscando* (12,5%)

Tabla 4. Indicar objetivo principal

Ejemplos:

Wanted. Supporting professionals committed to costumer care.
We search for an organized and self-motivated candidate.

Estamos buscando una persona analítica, atenta al detalle.
Buscamos recepcionista con dominio del alemán.
Multinacional japonesa del sector electrónica de consumo **precisa** ASSISTANT STAFF JAPONÉS.

5. Expresar finalidad

TEXTOS EN INGLÉS	TEXTOS EN ESPAÑOL
For + -ing (11%)	*Para* + SN[6] (55,5%)
To + inf (66,6%)	*Para* + inf (22,2%)
In order to + inf (11%)	*Con el objetivo de* + inf (11%)
In pursuit of + N (5,5%)	
Driving to + inf (5,5%)	

Tabla 5. Expresar finalidad

Ejemplos:

Continues to update knowledge through available resources **to ensure** familiarity on legislative changes.
[...] i**n order to ensure** the efficient, timely and effective delivery of optimal service.
The changing business landscape is introducing increasing challenges **for meeting** the knowledge transfer needs of our customers and partners.

In pursuit of this objective, all externally published material passes through the editorial group.

Para ello contará en todo momento con nuestro apoyo.
Con el objetivo de unir punto a punto la Ciudad Condal.
Para formar parte del equipo web de Vueling Airlines.

6. Expresar ausencia de necesidad

TEXTOS EN INGLÉS	TEXTOS EN ESPAÑOL
not essential (50%)	*Sin* + N (33,3%)
is not necessary (50%)	*No necesario/a* (33,3%)
	N + *No requerido/a* (33,3%)

Tabla 6. Expresar ausencia de necesidad

Ejemplos:

Staying in Bratislava **is not necessary** at any time.
Retail experience desirable but **not essential**.

Experiencia mínima **no requerida**. / **No necesaria** experiencia previa.
Sin inversiones.

7. Expresar condición

TEXTOS EN INGLÉS	TEXTOS EN ESPAÑOL
If (100%)	*Si* (50%)
	En el caso de que (50%)

Tabla 7. Expresar condición

Ejemplos:

If you wish to apply for this job...
Only apply **if** you live within a commutable distance from Chertsey.

Puede crear y gestionar su propia empresa **en el caso de que** no la tenga.
Si lo prefiere y es más adecuado...

8. Añadir ideas

TEXTOS EN INGLÉS	TEXTOS EN ESPAÑOL
And (77%)	*Y* (87%)
as well as (1,6%)	*Así como* (5,5%)
& (3,7%)	*E* (5,5%)
O.principal + Gerundios (2,1%)	*+* (1,8%)
Both ... and (2,6%)	
Together with (1,6%)	
As + vb + suj (0,5%)	

Tabla 8. Añadir ideas

Ejemplos:

Middle East **&** Africa.
CELLCONSULT.COM specializes in testing Billing Systems for cellular companies **and** telephone companies, **as well as** Internet service providers and cable companies.
Passion to progress **both** the company you work for **and** your own career.
Creative financial mind **together with** communication skills.

Lead and manage a team of support workers **providing** out-reach services across London.
Strong communication skills are essential, **as is a creative mindset**, as you will be involved...

Optimización de los resultados de búsqueda patrocinados **y** naturales **así como** desarrollar **y** optimizar los mensajes creativos.
Fijo **+** comisiones.
Arrancar **e** implementar planes de marketing online.

9. Ofrecer

TEXTOS EN INGLÉS	TEXTOS EN ESPAÑOL
We offer + SN (80%)	*Se ofrece* (33,3%)
Futuro (20%)	Futuro (33,3%)
Presente (33,3%)	

Tabla 9. Ofrecer

Ejemplos:

We offer a people oriented and friendly working environment.
We will provide training for the particular packages we use.

Al sueldo base **se añaden** importantes premios.
Contará en todo momento con nuestro apoyo.

10. Expresar posibilidad

TEXTOS EN INGLÉS	TEXTOS EN ESPAÑOL
To be likely + to inf (100%)	*Con posibilidad de...* (50%)
	Puede(n) + inf (50%)

Tabla 10. Expresar posibilidad

Ejemplos:

Other elements of the benefit package **are likely to** include...

Con posibilidad de jornada completa.
Puede crear y gestionar su propia empresa.

11. Listar

TEXTOS EN INGLÉS	TEXTOS EN ESPAÑOL
Include (62,5%)	*consistirán en* (50%)
i.e. (37,5%)	*Las siguientes tareas* (50%)

Tabla 11. Listar

Ejemplos:

This role requires knowledge, experience and skills that **include**...
i.e. Microsoft Word, Powerpoint, Excel, etc.

Sus funciones **consistirán en** la recepción de la oficina ...
Realizará **las siguientes tareas**: ...

12. Exhortar

TEXTOS EN INGLÉS	TEXTOS EN ESPAÑOL
Please + imperativo (100%)	-

Tabla 12. Exhortar

Ejemplos:

Please forward your current CV.

13. Expresar causa

TEXTOS EN INGLÉS	TEXTOS EN ESPAÑOL
As + oración subordinada (100%)	-

Tabla 13. Expresar causa

Ejemplos:

[...] **as** you will be involved in both the long term strategic and tactical plans.

CONCLUSIONES

Como he comentado anteriormente, en este tipo de texto (ofertas de trabajo en internet) macro y microestructura están íntimamente ligadas, hasta el punto de que algunas partes de la macroestructura constituyen microfunciones en sí mismas, por ejemplo, expresar obligaciones o expresar requisitos. Ello obedece principalmente a la función comunicativa que desempeña tal texto en la sociedad, que demanda una estructura muy determinada para ofrecer los datos de la manera más fácil y concisa posible.

En primer lugar, este tipo de texto está centrado en un campo muy específico: el de las ofertas de trabajo en internet. Por ello será necesario integrar varias secciones dentro de él que se correspondan con los detalles de los que se quiere informar y sobre los que se desea saber algo. Estos detalles son, por lógica y demanda social, todas las partes de la macroestructura que he destacado anteriormente: nombre y datos de la empresa, puesto de trabajo, obligaciones, requisitos del candidato, condiciones de trabajo y cómo solicitar el puesto.

En segundo lugar, esta estructura responde a las demandas de los integrantes del proceso comunicativo, es decir, el emisor y el receptor. Dichos integrantes no tienen una relación cercana, el lenguaje usado es formal y no se presta a ambigüedad. Lo único que comparten es su conocimiento acerca de las convenciones sobre las cuales se construye este tipo de texto o, dicho de otro modo, la macroestructura típica del mismo, *i.e.*, existen una serie de implicaciones en cuanto a la estructura del texto que tanto emisor como receptor dan por supuestas y, por lo tanto, hacen que el texto responda a ellas.

Finalmente, cabe destacar que la forma de organización del texto o macroestructura a su vez obedece a la necesidad de organizar la información de una forma particular. Por un lado, el emisor necesita exponer de forma clara, sencilla y lo más completa posible todos los puntos que desea comunicar y, por otro lado, el receptor demanda que esa información esté presentada con una estructura concreta para localizar los elementos informativos que le interesan lo más fácil y rápidamente posible.

Es destacable también el hecho de que no existan diferencias significativas en cuanto a la macroestructura de los textos en inglés y en español.

En cuanto a microfunciones, éstas coinciden en la mayoría de los casos, pero en algunos existen algunas variaciones en los porcentajes, como se ha mostrado en los resultados. En términos generales, de entre todas las microfunciones existen tres –dos en mayor porcentaje y una en menor– que, debido a su gran importancia comunicativa, con mucha frecuencia se convierten en grandes categorías y se presentan como un elemento más de la macroestructura. Estas microfunciones son "expresar requisitos", "expresar obligación" y, en menor medida, "ofrecer". Así pues, en el corpus que ha servido de muestra podemos encontrar un 78,5% de textos que presentan *requisitos / requirements* o sinónimos como parte de su macroestructura, un 64,2% en los cuales *responsabilidades / accountabilities* o similares son parte integrante de la macroestructura, y un 28,5% que incluyen *se ofrece*.

Este hecho es relevante, ya que los programas elegidos por los autores de los textos se ven afectados. La función comunicativa viene ya expresada por el encabezamiento que forma parte de la macroestructura y, por lo tanto, no es necesario emplear una estructura lingüística determinada y correspondiente a esa función. Por ello, en la mayoría de los casos se opta por elegir la forma más simple posible: el nombre, el adjetivo, o las formas *–ing* o infinitivos en el caso de los textos en inglés. Existen numerosos casos en los que simplemente un nombre está expresando un requisito, por citar un ejemplo. Sin embargo, esto no quiere decir que se expresen siempre requisitos a través de nombres, sino que existe un nivel superior (macroestructura) que está determinando que ese nombre exprese ese tipo de microfunción.

Así pues, se puede apreciar la relación existente

entre macro y microestructura en este tipo de texto, la cual llega a ser tan estrecha que condiciona la elección de los programas usados a la hora de redactar los textos.

Estableciendo distinciones entre los textos en inglés y en español, hemos podido observar que existen microfunciones que sólo aparecen en los primeros, como "expresar causa" y "exhortar". Aparte de esta diferencia, existen otras como la variedad de recursos para "añadir ideas" en inglés frente al número limitado de las mismas en español. Normalmente existe más o menos el mismo número de medios, aunque, como norma general, el inglés presenta más variedad, como por ejemplo en las microfunciones de "expresar obligación" y "finalidad". Tan sólo en "ofrecer", "expresar ausencia de necesidad" y "condición" el español presenta más variedad de formas lingüísticas, sin ser la diferencia tan significativa como en las microfunciones en las que el inglés destaca en cuanto a número de recursos.

Todo ello deberá ser tenido en cuenta por el traductor a la hora de elegir un determinado programa. Siempre se deberá prestar atención a diversos factores, no sólo a las propias estructuras lingüísticas. No se debe olvidar que éstas desempeñan una función comunicativa y, por lo tanto, obedecen a ella. Es a esta función comunicativa a la que hay que atender a la hora de usar una u otra forma lingüística y, de forma más específica, a las microfunciones que vienen expresadas en cada texto. Por lo tanto este tipo de trabajos ayudarán al traductor en su tarea, que llegará a ser más concisa y perfecta, así como al hablante no nativo o al estudiante avanzado para mejorar su adecuación.

Notas

[1] Según Coseriu (1992), existe una competencia lingüística general (saber elocutivo), una particular (saber idiomático) y, a nivel discursivo, existe una competencia expresiva (saber expresivo), que aporta el sentido, la actitud, la intención y suposiciones del hablante. Él propone una extensión de la competencia lingüística que va más allá de la lengua particular y que nos permita trascender la referencia y el significado para poder captar y expresar el sentido.

[2] Los sustantivos también aparecen precedidos por *Entre sus funciones destacan* (9,3%) y *Realizará las siguientes tareas* (21%).

[3] Las formas en *–ing* o nombres aparecen también con otros encabezamientos, como *Responsibilities* (10,8%) o sinónimo.

[4] Los infinitivos también aparecen precedidos por *Responsabilidades* (9,3%) o solos (2,3%).

[5] Los infinitivos simples o precedidos de *to* también aparecen bajo encabezamientos como *Responsibilities* (10,8%), *Purpose* (6,7%) y *Objectives* (4%).

[6] SN significa Sintagma Nominal. La finalidad en español viene a veces expresada por medio de la preposición *para* seguida de un pronombre que sustituye a un infinitivo, como en la expresión *para ello*.

REFERENCIAS

Coseriu, E. 1992. *Competencia Lingüística. Elementos de la Teoría al Hablar*. Madrid: Gredos.

Engel, U. y R. K. Tertel. 1993. *Kommunikative Grammatik. Deutsch als Fremdsprache*. Múnich: Iudicum Verlag.

Lux, F. 1981. *Text, Situation, Textsorte. Probleme der Textsortenanalyse, Dargestellt am Beispiel der Britischen Registerlinguistik. Mit einem Ausblick auf eine adäquate Testsortentheorie*. Tübinger Beiträge zur Linguistik 172. Tübingen: Narr.

Riley, P. 1981. "Towards a Contrastive Pragmalinguistics". *Contrastive Linguistics and the Language Teacher*. Ed. J. Fisiak. Oxford: Pergamon Press. 121-146.

Vilar Sánchez, K. 2002a. "Las microfunciones comunicativas y sus realizaciones materiales en función del tipo de texto. Estudio inter e intralingüístico". *A Life in Words*. Eds. M. Carretero González *et al*. Granada: Universidad de Granada. 297-318.

Vilar Sánchez, K. 2002b. "Funktional-pragmatisch fundierte Grammatikerschließung für Übersetzer: Möglichkeiten und erste Resultate". *Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache* 28: 69-84.

Vilar Sánchez, K. 2004. "Diccionario de sinónimos funcionales". *Léxico especializado y comunicación interlingüística*. Eds. P. Faber, C. Jiménez y G. Wotjak. Granada: Granada Lingvistica. 297-322.

Wandruszka, M. 1969. *Sprachen. Vergleichbar und Unvergleichlich*. München: R. Piper and Co. Verlag.

USO DE LAS CONCORDANCIAS EN EL APRENDIZAJE DEL LÉXICO CIENTÍFICO

Mª Ángeles García de Sola y Natividad Fernández de Bobadilla Lara

Departamento de Filología Inglesa y Alemana. Facultad de Ciencias. Universidad de Granada
magsola@ugr.es
natifer@ugr.es

Profresoras del Departamento de Filología Inglesa y Alemana en la Universidad de Granada. Realizan su investigación en el área de la Lingüística Aplicada e imparten docencia de Inglés para Fines Específicos en el campo de Ciencias Experimentales y de la Salud.

La utilización de concordancias léxicas confeccionadas a partir de corpus *específicos y especializados constituye una base fiable no sólo para la investigación del funcionamiento del léxico, sino también para la confección o diseño de actividades de aprendizaje, ya que nos permite observar el uso real de la lengua en situaciones concretas. Por otro lado, dicho uso favorece el aprendizaje autónomo del alumno, consiguiendo de esta forma que el alumno se implique de una forma activa en su propio proceso de aprendizaje. En este trabajo presentamos una serie de actividades dirigidas a alumnos de inglés para fines específicos en el campo de las Ciencias Experimentales que tratan de promover el aprendizaje del léxico científico y que han sido probadas en el aula de forma satisfactoria.*

INTRODUCCIÓN

Hoy en día nadie cuestiona la importancia del léxico en el aprendizaje de una lengua extranjera. En este sentido se expresa Vermeer (1992: 147) cuando señala: "*knowing words is the key to understanding and being understood*". Aunque es posible encontrar textos – sobre todo científicos y técnicos – en que una determinada estructura gramatical puede ser crucial para la comprensión (Fernández de Bobadilla, 1999: 141), podemos manifestar que el conocimiento del léxico contribuye más que otro tipo de conocimiento lingüístico, incluido el sintáctico, al entendimiento del texto (Grabe y Stoller, 1997 y Nation, 1997).

A la hora de plantear el aprendizaje del léxico, debemos de ser conscientes de que la mente no almacena palabras individuales, sino 'fragmentos' de lengua, lo que Dudley-Evans y St John (1998: 87) denominan *lexical phrases* y definen como "*short set phrases that are frequently used in certain situations*", o Breva-Claramonte (2001) denomina "porciones de discurso".

Por otra parte, la adquisición de un término se considera que depende de la cantidad de veces que dicho término se repite en diferentes contextos auténticos - unos investigadores consideran que por lo menos deben existir cinco encuentros (Saragi, Nation y Meister, 1978); otros sugieren ocho (Horst, Cobb y Meara, 1998) -. En nuestra opinión, el estudio de la colocación puede constituir una forma apropiada de asegurarse de que los alumnos realicen sistemáticamente varios encuentros con unidades léxicas o *lexical phrases* para llegar al conocimiento de las mismas en contextos situacionales reales y específicos. Otra razón adicional que justifica su estudio es que, como afirma Nattinger (1998: 75), puede enseñarles a realizar "*expectations about which sorts of language can follow from what has preceded*".

COLOCACIÓN, COLIGACIÓN Y PROSODIA SEMÁNTICA

El primero en utilizar el término *colocación* fue Firth (1935), que acuñó este vocablo para designar la frecuencia de aparición de una unidad léxica con respecto a otra, frecuencia que es, en principio, estadísticamente demostrable. El interés de Firth por la *colocación* fue proseguido por sus discípulos, que la dotaron de identidad lingüística. Más recientemente, diversos lingüistas (Alcaraz, 2000: 48 y Stubbs, 2001: 309), siguiendo la célebre definición de Firth: "*collocations are actual*

words in habitual company", han ampliado y definido de nuevo el concepto.

Con el desarrollo de las nuevas tecnologías y con el uso de extensos *corpus*, se han realizado diversas investigaciones sobre la influencia que el fenómeno lingüístico de la colocación ejerce en la organización del léxico – no revelado por la gramática – en cualquier texto oral o escrito. Se trata de investigaciones que, en la actualidad, han cristalizado en aplicaciones metodológicas prácticas y concretas (Nation, 2001), que intentan presentar la lengua tal y como funciona. De este modo, la colocación, y no el conocimiento aislado de términos y/o reglas gramaticales, se ha convertido en un elemento crucial en el aprendizaje de la lengua inglesa. Habría que destacar que este enfoque permite actividades en las que el alumno es capaz de extraer información por sí mismo, pudiendo realizar un aprendizaje autónomo e independiente.

Por otra parte, no todos los lingüistas creen que el estudio de la colocación puede efectuarse sin una referencia a la función sintáctica. Como señala Greenbaum (1970: 11):

> *A serious disadvantage of a purely item-oriented approach to the study of collocations is that it obscures syntactic restrictions on collocations. For example, much collocates with a preceding verb like in negative sentences but not in affirmative sentences. We can say:*
>
> *I don't like him much*
>
> *But not*
>
> ** I like him much*
>
> *However, this last sentence becomes perfectly acceptable if much is premodified, eg.*
>
> *I like him* { *very* / *too* / *so* } *much*

Igualmente, Mitchell (1971: 42) señala: *"Lexical particularities are considered to derive their formal meaning not only from contextual extension of a lexical kind but also from the generalised grammatical patterns within which they appear".*

El término dado a esta relación específicamente gramatical es coligación, que tiene en cuenta la interdependencia e interconexión entre léxico y gramática. Si, como afirma Sinclair (1991: 3), no tiene sentido distinguir entre léxico y gramática, la diferencia entre colocación y coligación desaparece: "*the traditional domain of syntax will be invaded by lexical hordes*" (Sinclair, 1991: 53).

El análisis computerizado de *corpus* extensos ha revelado un fenómeno colocacional particular, denominado por Louw (1997) prosodia semántica, que se refiere a las connotaciones semánticas que una unidad léxica puede adquirir según los términos que normalmente la acompañan. Por ejemplo, Sinclair (1991: 112) señala que HAPPEN "*is associated with unpleasant things, accidents and the like*". Asimismo, Stubbs (1995) demuestra que CAUSE posee una prosodia semántica negativa ya que sus colocaciones más típicas son *accident*, *concern*, *damage*, *death*, o *trouble*. Estos estudios demuestran que las connotaciones semánticas provienen de las colocaciones en las que las palabras aparecen regularmente.

UTILIZACIÓN DE CORPUS ESPECIALIZADOS EN EL AULA

Actualmente se aboga por la utilización de *corpus* en el aula, ya que pueden proveer no sólo al alumno sino también al profesor de una información útil y valiosa sobre el funcionamiento de la lengua en contextos auténticos, de cómo los hablantes nativos utilizan la lengua en diversas situaciones de la vida real. Aunque actualmente existen extensos *corpus* como el *British National Corpus* (Burnard, 2000) – 100 millones de palabras – o *the Bank of English at Birmingham University* (Sinclair, 1991) –, que no tiene límite, ya que sigue evolucionando al par de la lengua –, estamos de acuerdo con Tribble (1997) en que éstos no necesariamente son los que mejor se adecuan a las necesidades de nuestros alumnos, ya que no existe garantía de que los datos obtenidos a partir de estos *corpus* constituyan un estímulo para desarrollar una actividad lingüística apropiada.

Por otra parte, un aspecto sobre el que parece existir bastante consenso es que diferentes tipos de texto pueden presentar distintos patrones

colocacionales. Actualmente, la investigación dentro del área de Inglés para Fines Específicos tiende a combinar el análisis de *corpus* con el análisis del género, intentando descubrir los hechos colocacionales característicos del discurso en un determinado género.

La tendencia actual es, pues, utilizar en el aula *corpus* especializados que se adecuen a las necesidades e intereses de los alumnos, ya que diferentes géneros pueden manifestar distintos modelos de uso tanto en el léxico como en la gramática, y la utilización de un *corpus* demasiado general puede oscurecer los hechos colocacionales de un género particular. Recordemos que el uso pedagógico de *corpus* especializados ha existido desde el comienzo de ESP. Los investigadores analizaban manualmente los recursos lingüísticos más comúnmente utilizados en un registro determinado para facilitar la selección del vocabulario, tiempos verbales, etc.

En consonancia con estas aseveraciones, hemos confeccionado un *corpus* de textos científicos relacionados con el área de las Ciencias Químicas con el objetivo de utilizarlo como base en la elaboración de los ejercicios relacionados con la colocación, de los cuales ofrecemos una muestra. Dicho *corpus* se ha obtenido utilizando las revistas especializadas disponibles en la página web de la Biblioteca de la Universidad de Granada, que cuenta con una ingente cantidad de revistas electrónicas a las que nos es posible acceder. Dicho *corpus* se ofrece a los alumnos para que realicen las búsquedas pertinentes de forma autónoma e independiente. El programa de concordancias que hemos utilizado y recomendamos a los alumnos es el denominado *concapp*, por su fácil manejo y porque puede descargarse de *internet* sin coste alguno.

Es evidente que, lo que no hace demasiados años se consideraba una labor ardua, hoy en día, gracias a los avances técnicos en los equipos informáticos y software que facilitan el escaneado de textos escritos, se ha convertido en una tarea relativamente sencilla de recogida de datos y de fabricación de *corpus* especializados. Actualmente, resulta relativamente fácil el acceso a textos en formato electrónico, preparados para ser introducidos directamente en el ordenador. Sin embargo, hemos de señalar que la ingente cantidad de información que proporciona *internet* dificulta el proceso de selección de textos para la elaboración de *corpus* especializados.

PROPUESTA DE ACTIVIDADES

Las diversas actividades que presentamos como muestra a continuación intentan fomentar un aprendizaje autónomo, crucial en las enseñanzas de ESP, en las que el objetivo no es enseñar una serie de contenidos lingüísticos, sino preparar al alumno para ser capaz de enfrentarse a las actividades que debe desarrollar más adelante en su campo de trabajo de forma autónoma. Si bien es cierto que la mayoría de los tipos de ejercicios que aquí proponemos le son familiares a cualquier profesor experto en el campo de la enseñanza del Inglés para Fines Específicos, lo que sí puede constituir una novedad es el enfoque eminentemente léxico de los mismos.

Actividad 1. Completa las siguientes oraciones utilizando las frases numeradas que aparecen debajo.

Objetivo:

a) Reconocer la función sintáctica de *affect / effect.*

b) Reconocer la *prosodia semántica* negativa que suele conllevar la utilización de estos dos términos.

To affect something To have an effect on something	}	to influence or change something often in a negative way

One effect of something is the development of several diseases
something is that several diseases develop

– High iron supplementation has an effect on _____.

– High iron supplementation affects _____.

– One effect of high iron supplementation is that _____.

1) the levels of glutathione peroxidase in serum.

2) the levels of glutathione peroxidase in serum become lower.

– A high rate of synthesis of tissue cells has an effect on _____.

– A high rate of synthesis of tissue cells affects _____.

– One effect of a high rate of synthesis of tissue cells is that _____.

1) the infant doubles its birth mass in a period of only 4 months.

2) the infant's birth mass.

Actividad 2. Observa las tablas de concordancias del verbo *raise* y señala la opción correcta en las siguientes oraciones.

Objetivo: Distinguir los distintos significados de un mismo término.

Raise = motivate.

he Antarctic Ice Sheet, which ***raises*** **question** of why such activit
stine oceanic regions34. This ***raises*** the **question** of whether ther
ons of ozone precursors. This ***raises*** the **problem** of intercomparin
eneously in sulfate particles ***raised*** **concerns** about the role of a
converting biomass to ethanol ***raises*** **uncertainties** and presents a
ecules. This picture directly ***raises*** the **question** whether chemica

Raise = increase.

house gas concentrations will ***raise*** the temperature of the Earth
level of 200 mg/dL or higher ***raises*** your risk. · 200 to 239 mg
lower your triglycerides and ***raise*** "good" or HDL-cholesterol lev
cause guggul can occasionally ***raise*** blood pressure, and should no
carbohydrate containing food ***raises*** the sugar level in the blood
hloride and kept those levels ***raised*** more than three times as lon
found a way to significantly ***raise*** acetylcholine levels in the
erol. HDL-cholesterol is best ***raised*** by increasing activity throu
els have been associated with ***raised*** levels of saturated fat in

Climate models predict that increases in greenhouse gas concentrations will raise the temperature of the Earth with potentially disruptive consequences.

☐ increase ☐ motivate

A cholesterol level of 200 mg/dL or higher raises your risk.

☐ increase ☐ motivate

The potential for significant climate-induced impacts raises the question of whether there exists a "safe" level of greenhouse gas concentration.

☐ increase ☐ motivate

If you are overweight, weight loss can help to lower your triglycerides and raise "good" or HDL-cholesterol levels.

☐ increase ☐ motivate

New unproven technologies for converting biomass to ethanol raises uncertainties and presents added challenges that must be overcome to foster and nurture a commercial ethanol industry in California.

☐ increase ☐ motivate

Actividad 3.

Observa las tablas de concordancias.

Corrige las preposiciones utilizadas en las siguientes oraciones.

Objetivo: Corrección de errores por interferencias con la lengua materna.

ouds in our calculations. The **reason for** omitting the convective v
and therefore there is much **reason for** studying particles indivi
r by a factor of 3. The main **reason for** the seasonal difference m
r by a factor of 3. The main **reason for** the seasonal difference m
ly, it was suspected that the **reason for** this was unphysical error

mospheric scientists. We will **discuss** and explain these in sequence
ects on radiative forcing. We **discuss** them here because they bear a
the water vapor continuum. We **discuss** the prospects for testing GCM
terol, talk to your doctor to **discuss** your particular cholesterol p
However, it is important to **discuss** fat when talking about choles

S-2. The ethanol potential is ***based*** **on** conversion of the starch a
s resource supply figures are ***based*** **on** estimates for five general
pret your cholesterol numbers ***based*** **on** other risk factors such as
l. This new health claim is ***based*** **on** evidence that plant sterol
qualify for the health claim ***based*** **on** plant sterol ester content
The FDA authorized the claims ***based*** **on** evidence that the plant
inated land with bone-meal is ***based*** **on** two reactions. 12. First,
with an analytical technique ***based*** **on** supercritical fluid (SF)

/yr, of which 12 ± 3 Tg/yr is **related** to fossil fuel use. Using the
ice forming particles will be **related** to sulphur emissions is at le
and 10 ?m-diameter cutoffs is **related** to the sizes of particles tha
agricultural plants could be **related** to transpiration rates and le
by black carbon is not only **related** to its concentration, but als
source of uncertainty is **related** to the vertical distribution
Hemisphere appears to be most **related** to recent increases in the
tion. However, the project is **related** to a number of research
in cloud radiative properties **related** to changes in the aerosol

1) *Cloud formation is closely related with the global warming / cooling and acid rain problems.*
2) *In this section we discuss about the carbonaceous aerosol which originates of fossil fuel combustion.*
3) *In one simulation we used cloud data based in satellite observation instead of the ECMWF data.*
4) *Researchers are considering on the reasons of air pollution.*

CONCLUSIÓN

En este trabajo, hemos presentado una muestra de actividades didácticas dirigidas a alumnos de inglés para fines específicos, cuyo principal objetivo ha sido el estudio y aprendizaje del léxico mediante la utilización de las concordancias, teniendo en cuenta no sólo el fenómeno de la colocación, sino también la coligación y la prosodia semántica. Sin lugar a dudas, nos encontramos ante un vasto campo muy interesante y fructífero. Es nuestro deseo que esta propuesta sea de utilidad para profesionales que trabajan en el campo de la enseñanza de lenguas específicas.

REFERENCIAS

Alcaraz, E. 2000. *El Inglés Profesional y Académico*. Madrid: Alianza.

Breva-Claramonte, M. 2001. "Las Colocaciones Inglés-Español: el Estudiante de Traducción y el Traductor Profesional". *Perspectivas Recientes sobre el Discurso*. Eds. A.I. Moreno y V. Colwell. Universidad de León: AESLA.

Burnard, L. ed. 2000. *The British National Corpus Users Reference Guide*. Oxford: Oxford University Computing Services. http//www.hcu.ox.ac.uk/BNC/World/HTML/urg.html.

Dudley-Evans, T. y M. J. St John. 1998. *Developments in English for Specific Purposes: A Multi-disciplinary Approach*. Cambridge: Cambridge University Press.

Fernández de Bobadilla, N. 1999. "Helping students recognize cause-effect relations in scientific texts". *III Congrés Internacional sobre Llengües per a Finalitats Específiques*. Canet de Mar: Universidad de Barcelona. 140-144.

Firth, J. R. 1957 (1935). *Papers in Linguistics 1934-1951*. London: Oxford University Press.

Grabe, W. y F. Stoller. 1997. "Reading and Vocabulary Development in a Second Language: a Case Study". *Second Language Vocabulary Acquisition*. Eds. J. Coady y T. Huckin. Cambridge: Cambridge University Press. 98-122.

Greenbaum, S. 1970. *Verb-Intensifier Collocations in English*. The Hague: Mouton.

Horst, M., T. Cobb, T. y P. Meara. 1998. "Beyond a clockwork orange: acquiring second language vocabulary through reading". *Reading in a Foreign Language* 11: 207-223.

Louw, B. 1997. "The Role of Corpora in Critical Literary Appreciation". Teaching and Language Corpora. *Eds. A. Wichmann, S. Fligelstone, T. McEnery y G. Knowles. London: Longman. 240-251.*

Mitchell, T. F. 1971. "Linguistic 'goings-on': collocations and other lexical matters on the syntagmatic record". *Archivum Linguisticum* 2: 35-69.

Nation, P. 1997. "Vocabulary Size, Text Coverage and Word Lists". *Vocabulary: Description, Acquisition, Pedagogy*. Eds. N. Schmitt y M. McCarthy. New York: Cambridge University Press. 6-19.

Nation, P. 2001. *Learning Vocabulary in Another Language*. Cambridge: Cambridge University Press.

Nattinger, J. 1988. "Some Current Trends in Vocabulary Teaching". *Vocabulary and Language Teaching*. Eds. R. Carter y M. McCarthy. London: Longman. 62-82.

Saragi, T., I. S. P. Nation y G. F. Meister. 1978. "Vocabulary learning and reading". *System* 6: 72-78.

Sinclair, J. 1991. *Corpus, Concordance, Collocation*. Oxford: Oxford University Press.

Stubbs, M. 1995. "Collocations and semantic profiles: on the cause of the trouble with quantitative methods". *Functions of Language* 2: 1-33.

Stubbs, M. 2001. "Computer-Assisted Text and Corpus Analysis: Lexical Cohesion and Communicative Competence". *The Handbook of Discourse Analysis*. Eds. D. Schiffrin, D. Tannen y H. E. Hamilton. Oxford: Blackwell. 304-320.

Tribble, C. 1997. "Improvising Corpora for ELT: Quick-and-Dirty Ways of Developing Corpora for Language Teaching". *Practical Applications in Language Corpora*. Eds. B. Lewanddowska-Tomaszczyk y P. J. Melia. Lódz: Lódz University Press. 106-117.

Vermeer, A. 1992. "Exploring the Second Language Learner Lexicon". *The Construct of Language Proficiency*. Eds. L. Verhoeven y J. Jong. Amsterdam: John Benjamins. 147-162.

LOS EXÁMENES DE IDIOMAS ASISTIDOS POR ORDENADOR: DE HIEO-HIELE[1] A PLEVALEX

Jesús García Laborda

Universidad Politécnica de Valencia

El Dr. Jesús García Laborda es profesor de la Universidad Politécnica de Valencia y co-editor de TESL EJ (U. Berkeley). Jesús ha publicado en numerosas revistas nacionales e internacionales incluyendo Modern English Teacher y English Teaching Professional. *Sus intereses actuales son el diseño de exámenes asistidos por ordenador y la metodología de la enseñanza de inglés.*

El presente artículo pretende dar a conocer la importancia de los exámenes de idiomas asistidos por ordenador en la actualidad, incidiendo en lo que se ha progresado en los últimos 20 años y sobre las expectativas futuras, basadas en las investigaciones llevadas a cabo en el proyecto HIEO-HIELE y su evolución hacia la plataforma PLEVALEX. El interés del artículo se centrará en dar a conocer a los lectores la base conceptual sobre la que se basó el desarrollo inicial del proyecto y el porqué de la necesidad de dicho proyecto como parte de la revolución de los métodos didácticos y herramientas educativas asistidas por ordenador dirigidas al aprendizaje de idiomas. La evolución del proyecto inicial hacia la plataforma PLEVALEX demuestra que es posible la adaptación de los medios telemáticos de última generación a las problemáticas surgidas en el ámbito del aprendizaje y evaluación de idiomas. Por último, se espera que el artículo permita dar a conocer los resultados más evidentes de las investigaciones llevadas a cabo durante los últimos años y las perspectivas de futuro sobre la evolución de la herramienta informática de evaluación.

LA BASE CONCEPTUAL DEL PROYECTO: CRITERIOS ORIENTATIVOS SOBRE LOS ALUMNOS

El uso del ordenador para el desarrollo de exámenes de idiomas está íntimamente ligado al propio avance de los medios telemáticos en el ámbito educativo. El proyecto PLEVALEX nació de la necesidad de disponer de un banco de ítems (por ejemplo, baterías de preguntas, imágenes, sonidos, etc..) que sirviera a los profesores para confeccionar de una manera sistematizada sus propios exámenes. Así, la idea del banco de ítems se convirtió en uno de los pilares del proyecto que, al sistematizarse con éxito, facilitó la diversificación posterior de los tipos de exámenes en el ámbito escrito y oral debido a la gran cantidad de posibilidades que ofrecían. Sin duda, resultará fácil para muchos recordar el tiempo empleado en su carrera profesional en redactar y reformular ejercicios de distintas fuentes, incorporándolos a sus exámenes, antes de la existencia de los ordenadores.

Fue durante los años ochenta, con el *boom* de los ordenadores y las aplicaciones informáticas de base (sistemas operativos con aplicaciones para Windows, MSDOS, UNIX), cuando se empiezan a diseñar algunos programas prototipo que ayudaban de alguna manera al desarrollo o sistematización de los exámenes. El más universalmente utilizado fue sin duda el tipo de auto-corrección, que aún hoy se encuentra con cierta frecuencia como parte de la validación de cualquier curso on-line en una plataforma educativa. Los bancos de ítems se fueron ampliando y adquirieron verdadera fuerza al aplicarse la *Teoría de Respuesta al Ítem* planteada a principios de los años 90.

El nacimiento del proyecto se basó en la aplicación de la *Teoría general de exámenes* (García Laborda y Enríquez Carrasco, 2005a), la cual permite validar los resultados a nivel estadístico mediante el uso de percentiles, medias, modas, medianas, etc. para determinar la adecuación y validez del examen. Además, la *Teoría de Respuesta al Ítem* permite el incremento automático de la dificultad de las preguntas de manera automática en base a las respuestas obtenidas por parte del alumno en su examen. Esto hace posible que un alumno sea evaluado

globalmente y de manera progresiva.

El estudio y validación de los ítems y de los procedimientos establecieron inicialmente los criterios exigidos a un alumno para un determinado nivel. Un ejemplo podría ser cuando a un alumno de nivel intermedio le exigimos el uso de estilo indirecto, de la voz pasiva, etc... El hecho de que pueda resolverlos a través de los exámenes de gramática tradicional nos lleva a pensar que el alumno puede tener dicho nivel. Sin embargo, numerosos estudios han demostrado la falsedad de esta suposición, especialmente cuando hablamos de un gran número de alumnos. No obstante, el uso de este tipo de indicadores tiene un fuerte reflejo en la capacidad lingüística del alumno.

Actualmente, la *Teoría general de exámenes* ha derivado a nivel informático en herramientas que permiten la generación de exámenes de carácter adaptativo con diversas prestaciones en función del nivel de alumnado. Como ejemplo del funcionamiento de este tipo de examen, a continuación se muestra un primer nivel de preguntas (por ejemplo, tres) y cómo, según el resultado obtenido por el alumno, se le hace una cuarta adecuada a su nivel:

P1 correcta + P2 correcta + P3 correcta → A1 (nivel mayor)
P1 correcta + P2 incorrecta + P3 correcta → A2 (nivel medio)
P1 correcta + P2 incorrecta + P3 incorrecta → A1 (nivel menor)

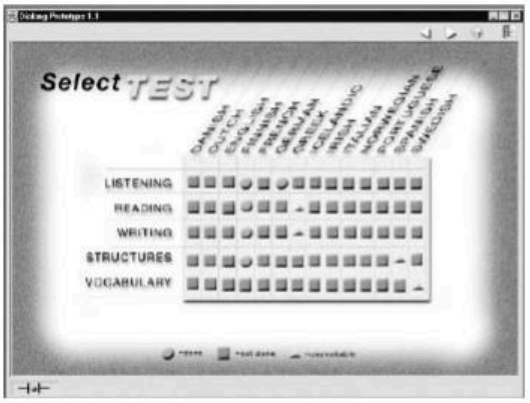
Mientras que las pruebas generales simplemente sirven para ver si un alumno supera un examen (aprobado o suspenso de un examen de autocorreción, por ejemplo), las pruebas de carácter adaptativo sirven para definir itinerarios educativos en función del nivel de un estudiante y entre un grupo de habilidades diferentes, enriqueciendo el aprendizaje acumulativo.

LOS 90: DE LA LLEGADA DE INTERNET Y DE LAS REDES DE COMUNICACIÓN VIRTUAL

A partir del principio de los años 90 la mayoría de las universidades norteamericanas comenzaron a realizar sus exámenes de acceso y pruebas de idiomas asistidos por ordenador mediante el uso de redes telemáticas virtuales. En 2001, Chalhoub-Deville citaban en un artículo:

> *"... Brigham Young University was a pioneer in developing French, German, and Spanish CAT instruments used for placement at universities. The Educational Testing Service in 1998 launched CBT TOEFL in US and in numerous countries around the World"* (Chalhoub-Deville, 2001: 95).

A finales de aquel mismo año (2001) el Consejo de Europa aprobó el proyecto DIALANG[2], que posibilitó el desarrollo y creación de exámenes de inglés en 14 idiomas. Este proyecto permitió al alumno realizar ejercicios basados en diversos tipos de destrezas de aprendizaje no comunicativo a través de exámenes de carácter adaptativo. Los tipos de ejercicios e idiomas incluidos son los que muestra el cuadro 1.



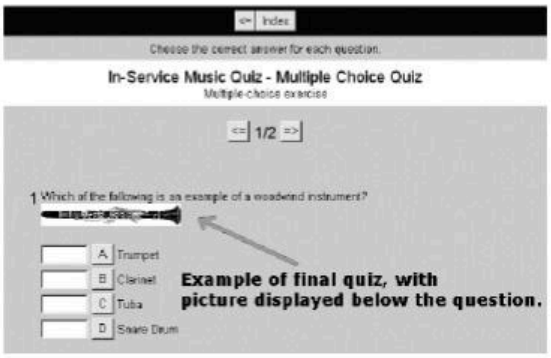
Cuadro 1: Tipología de tests y selección de idiomas posibles del proyecto DIALANG.

El programa DIALANG necesitaba la instalación de un programa (*plug-in*) para poder realizar las pruebas desde un ordenador. Posteriormente, muchas fueron las plataformas y herramientas de exámenes que siguieron este sistema, como por ejemplo el TOEFL.

La puesta en funcionamiento gratuito de DIALANG, propició el que la mayoría de los exámenes asistidos por ordenador fueran una copia de este programa y que, por tanto, no se haya avanzado en el desarrollo de nuevas herramientas más innovadoras hasta la actualidad.

Posteriormente, y en base a la accesibilidad del medio al gran público sobre dichas herramientas, se constató la necesidad de una evolución más acorde con los tiempos actuales

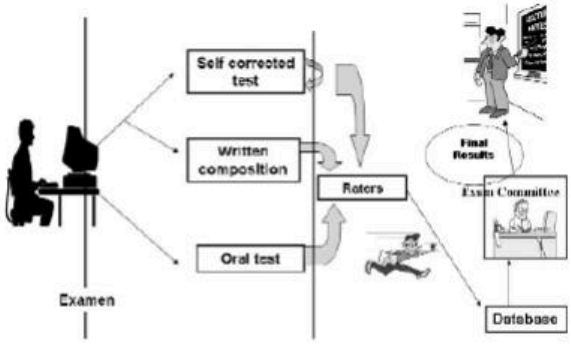
y, en especial, con la aparición de nuevos métodos pedagógicos basados en el aprendizaje on-line[3]. De hecho, se trató de ayudar a los profesionales docentes con herramientas sencillas como "Hot Potatoes" para el desarrollo de exámenes por parte del profesor.



Cuadro 2: Tipo de test usando Hot Potatoes.

DEL 2000 A LA ACTUALIDAD

Con el asentamiento de las herramientas informáticas creadas para el desarrollo de las evaluaciones escritas durante las últimas décadas, la gran asignatura pendiente siguen siendo las pruebas orales y el establecimiento de la metodología de puesta en marcha y validación de las mismas. La última versión de TOEFL ya ha incorporado un examen oral asistido por ordenador y, como la plataforma PLEVALEX[4] desarrollada por la UPV, trata de dar mayor importancia a las situaciones comunicativas (García Laborda, 2006), ya sea en entornos académicos como en entornos sociales. De hecho, aún existen investigadores nacionales que apoyan los tipos de prueba de selección múltiple convencionales como una parte fundamental de la evaluación o como criterios para la correcta evaluación del nivel lingüístico de un estudiante (Herrera Soler, 2005).



Cuadro 3: Proceso de realización de los exámenes en HIEO-HIELE.

Las situaciones comunicativas que se plantean durante la realización de exámenes pueden verse en el cuadro 3.

El cuadro 3 representa la situación de un estudiante que realizaría el examen consistente en tres secciones. La primera, un test de autocorrección, lo corrige el propio ordenador. Las partes segunda, redacciones, y tercera, oral, se envian a un corrector externo. Los resultados de los tres módulos se introducen en una base de datos que permite su acceso a los administradores de la plataforma, los cuales elaboran informes que son recibidos por los profesores u organizadores de cursos o exámenes de nivel.

En la actualidad, la plataforma PLEVALEX establece un sistema de visualización y descarga de imágenes y sonidos, bajo formato estándar, que permite la corrección de forma rápida y eficiente (García Laborda, 2004; 2006), con fuertes implicaciones futuras para el desarrollo y evolución de los tipos de pruebas existentes, siempre que se puedan superar barreras hasta el momento problemáticas como la estabilidad de la plataforma para el acceso simultáneo de gran cantidad de usuarios a la plataforma o el



Cuadro 4: Sección de selección múltiple de comprensión auditiva.

almacenamiento y transmisión de vídeos y sonidos de media y larga duración con calidad. En el cuadro 4 puede verse un ejemplo de interfaz a la que los alumnos tendrían acceso en este tipo de examen.

CONCLUSIONES

En base a lo comentado en referencia al estado actual de los exámenes de idiomas asistidos por ordenador y en función de lo desarrollado para el proyecto PLEVALEX, podemos decir que el futuro está ligado a la llegada de los exámenes íntegramente gestionados y realizados a través de entornos web *on-line* que permitirán en el futuro recortar tiempos de corrección y facilitar la labor de los profesores en la ardua tarea de la evaluación sistematizada y controlada por medios telemáticos. El futuro quizás también permita desarrollar sistemas de pre-corrección oral y escrita (como aquellos de los que dispone el TOEFL).

También nos enfrentamos al reto de diseñar nuevas herramientas que agilicen la transferencia de datos de una manera uniforme y estandarizada tanto a nivel educativo como a nivel informático. El proyecto HIEO-HIELE que hemos mostrado es nuevo y tremendamente interesante para el profesorado y, aún más, para los investigadores que necesitan superar ciertas fronteras que hace solamente 5 años eran casi insalvables desde el punto de vista tecnológico pero que hoy, en cambio, casi podemos tocar con las manos. Finalmente, cabe concebir que en un futuro encontremos que las editoriales comerciales tradicionales empiecen a desarrollar programas, herramientas y sistemas donde se implique el uso de exámenes asistidos por ordenador para el profesorado basados en proyectos como PLEVALEX. En este sentido, este artículo solamente ha sido una pequeña aproximación a un atractivo futuro inmediato.

NOTAS

[1] HIEO, La Herramienta Informática de Evaluación Oral, forma parte de la plataforma de exámenes PLEVALEX. Fue desarrollada gracias a una subvención de la Generalitat Valenciana (Proyecto GV043/436). HIELE, La Herramienta Informática de Evaluación Escrita, forma parte de la plataforma de exámenes PLEVALEX. Fue desarrollada gracias a una subvención de la Universidad Politécnica de Valencia (20040941). En 2006 se unieron los dos proyectos formando uno único cuyo protipo ya es operativo.

[2] El proyecto DIALANG es una plataforma de exámenes de gramática, lectura y comprensión auditiva que sirve para diagnosticar el nivel de L2 de un estudiante de acuerdo al Marco de Referencia Común Europeo. Las preguntas son de selección múltiple aunque actualmente se trabaja en otros tipos de ítems.

[3] En este sentido, la web desarrollada por Isabel Perez (http:// www.isabelperez.com) dispone de una sección dedicada a este tema en profundidad. Esta web es muy recomendable por su facilidad de uso y sus contenidos. Recomiendo muy encarecidamente leer la reseña valiosísima realizada por Sanz Ortiz (2005) que figura en la bibliografía de este artículo.

[4] Sobre el proyecto HIEO-HIELE, base de la plataforma PLEVALEX que se está terminando de diseñar, puede consultarse un artículo más extenso de García Laborda y Enríquez Carrasco (2005b) en la revista TEAM.

REFERENCIAS

Chalhoub-Deville, M. 2001. "Language testing and technology: past and future". *Language Learning and Technology* 5/2: 95-98.

García Laborda, J. 2004. "HIEO: Investigación y Desarrollo de una Herramienta Informática de Evaluación Oral Multilingüe". *Didáctica, Lengua y Literatura* 16: 77 – 88.

García Laborda, J. 2006. "PLEVALEX: A New Platform for Oral Testing in Spanish". *Eurocall Review* 9 [Documento de Internet disponible en http:// http://www.eurocall-languages.org/news/newsletter/9/index.html]

García Laborda, J. and E. Enríquez Carrasco. 2005a. "The Classical Theory of Test and the Item Response Theory analysis in the HIELE web based tool". *Actas del IV Congreso Internacional de la Asociación Europea de Lenguas para Fines Específicos*. Eds. A. Curado, E. M. Domínguez, P. Edwards, R. Alejo y J. A. Garrido. Cáceres: Universidad de Extremadura. 369-378.

García Laborda, J. and E. Enríquez Carrasco. 2005b. "¿Es HERMEX una plataforma válida para diagnosticar lingüísticamente? Un análisis funcional". *TEAM* 3: 30-32.

Herrera Soler, H. 2005. "El test de elección múltiple: herramienta básica en la Selectividad". *Estudios y Criterios para una Selectividad de Calidad en el examen de inglés*. Eds. H. Herrera Soler y J. García Laborda. Valencia: Universidad Politécnica de Valencia. 65-98.

Sanz Ortiz, R 2005. "English as a Foreign/Second Language in Secondary Education Materials and Links for Teaching and Learning - http://www.isabelperez.com". *Eurocall Review* 8 [Documento de Internet disponible en http://www.eurocall-languages.org/news/newsletter/8/index.html]

NET IDEAS. SPEAKING.

Pablo Quesada Ruiz

Profesor de Enseñanza Secundaria
I.E.S. Jándula (Andújar, Jaén)
pabloquesada@wanadoo.es

Speaking is possibly the most difficult communicative skill to implement in EFL classes. This article is an attempt to provide some help by means of different types of resources available on the net, from the most paper-like ones to those which make use of all the web's technological possibilities.

One of the most difficult issues when teaching English as a Foreign Language is making our students actually speak the language. There are a number of reasons why most students find speaking English so difficult, among which we can point out the following:

- Language education in Spain has traditionally focused on grammar and correct written output, sometimes because of time pressure to complete official programmes.
- Speaking is an interactive communicative skill, possibly the only one which cannot be done by oneself in independent study, which implies that:
  a) An audience is needed (you are not supposed to talk by yourself!). This is a problem with shy students.
  b) A motivating topic (one that makes students *want* to speak about) is required.
  c) There must be a reason to speak (information gap).
- Unlike the majority of our European neighbours, except for some tourist locations, the English class is the only time when students listen to English, i.e., they lack oral input.
- Speaking is a stressful process since, due to its spontaneous nature, it is not always possible to plan our speech beforehand, and as a consequence, more mistakes are likely to appear than when using the written register.
- Students see themselves as worse speakers than they really are.

However, it is a widely accepted fact that speaking is a fundamental part of language learning, up to the point that some people do not consider that they have mastered a foreign language if they cannot actually speak it fluently.

Nowadays, we can find some help on the net to overcome some of the problems mentioned above. Let us suggest some websites that can be helpful to carry out speaking activities in our daily practice, together with some suggestions about how to implement them with our students.

Although there is a great variety of sites devoted to speaking, most of them simply offer traditional layouts and plans for the lesson, just like the ones that can be found in traditional books. Nevertheless, some of these web pages seem to be one step ahead because of the ease in locating the topic in which we may be interested (by means of hyperlinks), and because of the amount of (in some cases, regularly updated) lessons. Some examples are the following:

- **http://www.teachingenglish.org.uk/think/speak/shtml.** This webpage is included within a site sponsored by the British Council and the BBC. It includes a collection of articles about speaking written by teachers and teacher trainers (most of them working at the British Council) with down-to-earth tips, ideas, lesson plans, etc. It has a related page with speaking activities, games, etc; although they are not designed to be carried out online (http://www.teachingenglish.org.uk/try/speaktry/speaking-activities.shtml). It can be useful as a theory and exercises database, although most of all for intermediate or higher-level students.
- **http://esl.about.com/od/conversationlessonplans** has approximately the same structure as the previous page, although there are lesson plans for students with a wider range of ability.
- **http://iteslj.org/questions** This *Internet TESL Journal* section offers a wide range of

questions (over 500) that can be used to facilitate conversation in class. The good thing about this page is that they are organised in topics of interest (112 topics), such as sports, meeting people, jobs, personality, literature, etc. It can be useful for higher-intermediate levels and for preparing our lessons beforehand, rather than for direct use in class.

- **http://proteacher.com/070001.shtml** Although it has fewer activities than the previous ones, this page offers some good ideas to carry out with lower-level students.
- **http://www.ourchatterbox.co.uk/chatterbox.php** This webpage helps generate questions to facilitate conversations. You just have to tick the topic(s) of interest and the audience you want to address (family, couples, etc.) and the programme automatically creates ten questions. It also offers the possibility of suggesting our own questions. Unlike the previous pages which also offered questions, this one can be used in class; it is quite amusing, especially when students select the wrong audience box.

One of the problems with some of the so-called "speaking webpages" is that, apparently, they haven't moved forward from the structural approaches to the teaching-learning process (the same happened with the first grammar or vocabulary exercises at the beginning of CALL, which looked very much like computerised drills). As far as speaking is concerned, they do not go beyond some vocabulary or (useful?) sentences that you can listen to (normally using the American English variety), so that the (supposedly independent) student can repeat them and adjust to the correct pronunciation (quite like Bernard Shaw's *Pygmalion*). For example, we can point out the following two (**http://speaking-english.com/html/RunAOFree.htm** or **http://speaking-english.com/html/RunBOFree.htm**), which offer not too realistic dialogues about greetings and tourism.

We can make a much better use of the web if we use it as source of information to provide input about a speaking topic. For instance, we can organise a group work activity about superstitions and urban legends so that students have to discuss which ones they know (and they think are real), what they think about them, etc. Before the debate takes place, the group can be divided in three, having each part take a look at different web pages dealing with the issue (**www.corsinet.com/trivia/scary.html**, **www.oldsuperstitions.com**, or **www.urbanlegendsonline.com**) so that, during the debate, they can tell their partners those that they have found more interesting or weird.

Let us finish with the most interesting tool that online technologies offer: the possibility of having real-time conversations with other people. One of the best options (although quite difficult to put into practice for 'Guadalinex' users) is to download free software such as 'paltalk' (www.paltalk.com) or 'skype' (www.skype.com), which allow for real-time voice and video conversations (obviously a webcam and a microphone are needed). The advantage of these programmes is that we can very easily create our own chat room (in this case, not restricted to writing) and organise small group exchanges with other students, either native speakers of English or EFL students. It is possible to find partners in many different ways, although we can always make use of the well-known **http://www.mylanguageexchange.com/Search.asp** or the **www.eslcafe.com** forums. In case we decide to organise this type of class-to-class speaking partnerships, it is very important to bear in mind both the level and age of our students and those participating in the exchange, and to establish with the other teacher(s) very clear protocols as far as how to plan the lessons, how to cope with disruptive behaviour, the language(s) employed during the exchange, the frequency of online meetings, etc.

As a conclusion, it can be said that by means of the net we have a lot of options to improve our focus on speaking and to organise different types of interesting activities with our students, lowering the strain that this productive skill produces on some of them. Although those utilities that seem to be more useful, such as voice chats, are the most difficult to be carried out due to technological (downloading software with 'Guadalinex' is quite difficult) and methodological issues, the results obtained deserve the necessary effort. Have a go!

COOPERATIVE LEARNING

Sonia Casal Madinabeitia

Universidad Pablo de Olavide-Sevilla
scasmad@upo.es

Sonia Casal teaches English at the Universidad Pablo de Olavide (Sevilla). Her research focuses mainly on the factors which aid foreign language learning and she has been analyzing cooperative learning methods and techniques for nearly ten years. She is currently working with Francisco Lorenzo on the subject of content-based learning. She has given teacher training sessions for CLIL teachers in bilingual centres all over Andalusia and has written various related articles.

Cooperative Learning has been defined as "a body of literature and research that has examined the effects of cooperation in education. It offers ways to organize group work to enhance learning and increase academic achievement." *(Olsen and Kagan, 1992: 1). Olsen and Kagan's definition will be used as a springboard to expand on the different and intertwined aspects cooperative learning consists of. The "body of literature and research" in the above definition will set the path to explore different cooperative learning methods and its background history will be analyzed by examining the "effects of cooperation in education". It will be stated that group work is not the same as true cooperative academic experiences and, finally, the philosophy behind cooperative learning which is said to "enhance learning and increase academic achievement" will be reviewed.*

CLASSIFICATION OF COOPERATIVE LEARNING METHODS

Damon and Phelps (1989: 11) are right when they state that cooperative learning is "*... an umbrella term that loosely covers a diversity of team-based learning approaches.*" There is indeed a good array of tendencies under the same common term, their shared thread being that students may enhance their academic achievement and interpersonal relationships by working together in structured teams.

The table below (adapted from Casal, 2005: 139) shows the different cooperative learning methods and their main features:

METHODS	NAMES & AUTHORS	KEY FEATURES
Student Team Learning (In common: group rewards and opportunities of success for all)	**TGT**: *Teams-Games-Tournaments.* (De Vries and Edwards, 1973)	Teams compete with other teams to get points for their group.
	STAD: *Student Teams-Achievement Divisions.* (Slavin, 1994)	Students learn new material in teams but take individual tests weekly to ensure individual accountability.
	TAI: *Team-Assisted Individualization.* (Slavin, Leavy and Madden, 1982)	Implemented in Maths. Each student in each group works in a different unit and changes unit when exercises are correct. Other members help them.
	CIRC: *Cooperative Integrated Reading and Composition.* (Stevens, Madden, Slavin and Farnish, 1987)	Heterogeneous groups work with different reading levels, reading to each other, predicting, practising spelling and vocabulary.

METHODS	NAMES & AUTHORS	KEY FEATURES
Task Specialization Methods (In common: task organization and information distribution)	*The Structural Approach to Cooperative Learning.* (Kagan, 1989)	Based on structures ('content-free ways of organising social interaction in the classroom') aimed at different educational objectives.
	Jigsaw. (Aronson, 1978)	The task is divided into as many parts as members in the teams.
	Group Investigation. (Sharan and Sharan, 1976)	Based on three components: investigation (analysing the problem from different points of view), interaction (activities and skills) and interpretation (presentation of findings in front of the class).
	Complex Instruction. (Cohen, Lotan, Scarloss and Arellano, 1999)	Students work in heterogeneous groups to achieve a common task.
Cooperative Learning and Teaching Scripts	Dansereau (1987)	Students work in pairs on two different texts. Students read them aloud and summarise them in turns.
Learning Together	Johnson and Johnson (1994)	Importance of cognitive conflicts and controversy. Face-to-face promotive interaction; interpersonal and small group skills and group processing are its basic components.

COOPERATIVE LEARNING: BACKGROUND HISTORY

Cooperation among equals is not a new idea. According to Johnson and Johnson (1999: 194), the educational ideas of academic figures of the past such as Seneca, Quintillion or Comenius resemble some of the principles underlying the "cooperative learning" methods. In fact, Seneca (ca.4 BC- AD 65), with his famous "*Qui Docet Discet*", defended the idea that "when you teach, you learn twice". Moreover, Quintillion (35-95 AD) showed that children could learn better from elder students in their class and that a student that had just learnt about a topic was able to teach it. In the 18th century, Comenius was convinced that students would benefit from learning and teaching other classmates.

Some of the cooperative learning principles can also be traced in the 19th c. (Johnson and Johnson, 1999: 194-195). In the early 19th c., and working independently, Joseph Lancaster and Andrew Bell developed an educational system in England based on the general principle that children learn more effectively with other children. This reasoning was exported to schools in the USA, where the Lancastrian School was opened in 1806. From 1875 to 1880, this peer collaboration system was enthusiastically carried out by Colonel Francis Parker in Quincy (Massachusetts). John Dewey (1859-1952), following Parker, would promote working in groups as part of his famous school project.

In Spain, Ovejero (1990: 60-64) points at the educational models of Ferrer (1859-1909) and Freinet (1896-1966) who, also working independently, represent a first step into cooperative learning (although perhaps not cooperative learning in the sense in which it is known today). Ferrer's "Escuela Moderna", for instance, introduced elements which remind us of cooperative learning techniques: the lack of competition at different levels, the lack of exams, letting students have complete freedom. Freinet, on his part, defended cooperation among teachers and students, which is one of the bases of the "Popular school cooperative movement".

The birth of cooperative learning, as we know the term today, dates back to the 40s in the USA

with Kurt Lewin and Morton Deutsch. Schmuck (1987) mentions the Antioch College as a pioneering school in the inclusion of cooperative learning techniques in its curriculum. However, it is not until the mid-60s and the 70s that interpersonal relationships among different ethnic groups start to regain importance, as part of the effort of fighting against discrimination and racial segregation in the USA.

The USA is the country, then, where cooperative learning has been most widely undertaken. In Europe, more specifically in Italy, Lopriore (1999) has analysed the effects of cooperation in education. Van Oudenhoven, Van Berkum and Swen-Koopmans (1987) have investigated the effects of cooperation in spelling in the Netherlands. Casal (2005) provides a detailed account of the evolution of studies on cooperative learning in the Spanish context. Some of the most outstanding works are: Ovejero (1990), Lobato Fraile (1998), Rodríguez Tuñas and Morales Urgel (1998) and García, Traver and Candela (2001) (for a review, see Casal, 2005).

GROUP WORK AND COOPERATIVE LEARNING

Lesson planning that encourages cooperative work demands careful planning by the teacher, as well as a different type of involvement and a reflective analysis after the experience. Johnson and Johnson (1999) argue that for the students to work in a truly cooperative way, the educational context must comply with a series of conditions. Firstly, the distribution of space in the classroom must enable face-to-face interaction. When it is not possible to modify the arrangement of tables and chairs, students can be asked to work with their closest classmate. An ideal situation places all members of the group where they can see each other and allows the teacher to approach any student. All students must be able to see the blackboard from their seats and move around the classroom easily.

Secondly, a group task must be assigned, that is, a specific aim the different students must achieve together as a group. The purpose is not only doing things together, but facing and solving a common task or question and, as a result, learning something together. A cooperative setting will not work properly if students just speak or exchange ideas, or even if they happen to help each other at a given moment, when in the end they can carry out their task without the contribution of the rest of the group. This inter-relation is called Positive Interdependence.

Thirdly, Johnson and Johnson (1999: 69-89) maintain that solving common tasks or problems requires the contribution of each of the participants. The teacher must try to avoid that only some students solve the proposed task, as well as only some of them getting involved in the learning process. This is known as individual accountability. Each member of the group must feel that they are contributing to the group's success with their participation and learning.

Finally, sufficient resources must be available to guarantee an appropriate development of the activity and for making progress, both as regards the members' interpersonal relations and task completion (Johnson and Johnson, 1999: 69-89). With this purpose, dictionaries, grammar references, etc., should be at hand and students can be asked to bring their own material from home, such as old games, books, etc. This material can be part of the classroom resources.

COOPERATIVE LEARNING: A PHILOSOPHY OF EDUCATION

The above classification of cooperative learning methods, its history and the aspects that make cooperative learning contexts different from group work would not be fully understood if an overview of the philosophy of learning held by cooperative learning was not presented: a) Vygotsky's sociocultural theory, which supports the social origin of the learning process (Vygotsky, 1978); b) the unique and individual nature of the learning process defended by Rogers' humanistic psychology, which also points out emotional factors (Rogers, 1994); and c) Dewey's constructivist point of view, which defends the active role of the student in knowledge acquisition and in a progressive intellectual autonomy (Dewey, 1990).

In the first place, learning is a social process that depends on interaction with others. Cooperative learning promotes interactions with all participants providing the development of cognitive and personal growth, interpersonal relationships and performance in social groups different from their own (Onrubia, 1999: 121). Interactive situations which occur in cooperative situations offer participants the chance to explain their point of view and communicate it in an understandable manner and to be in the position of explaining, giving instructions or helping others to perform a common task. The fact of having to present one's point of view to others gives language a crucial role as organiser and regulator of cognitive processes. Speech is the essential instrument through which participants can contrast and modify their schemes of knowledge and their representations about what is being taught and learnt.

The second aspect emphasises the individual nature of learning and takes into account the emotional factors that take part in the process. Cooperative learning techniques acknowledge the existence of individual differences and accept them as valid. And, what is more, they take advantage of them. Apart from assimilating a certain amount of information, each student is able to learn by contrasting and comparing what they assimilated with what their classmates did. The group system allows the students to discover their strengths and weaknesses. They observe their own behaviour in the light of their partners' behaviour, modifying their attitudes and strategies as they verify that there are as many alternatives as members in the group.

The third and last aspect is based on the active role of the student in the learning construction. This is especially relevant in cooperative learning techniques. Cooperative work provides the students with more opportunities to use new concepts and terms, as compared with teacher-centred classes. Cooperative learning techniques are aimed at the independence of the student from authority, helping them develop their own intellectual independence and maturity by interacting with their peers. This enables them to observe both the point of view of an expert on the subject and the various contexts from which their peers regard the issue.

CONCLUSION

Cooperative learning is a valid means to achieve socialisation for the students, who become more aware of the opinions of others and benefit from those different perspectives. Likewise, they learn to negotiate and, where necessary, to give up their own interests in favour of the group objective. Setting up these collaborative strategies and the distribution of roles that characterizes cooperative learning provides them with the opportunity to socialise and establish constructive relationships in a real context, which is essential to obtain good results or accomplish certain objectives.

REFERENCES

Aronson, E. 1978. *The Jigsaw Classroom*. Beverly Hills, CA: Sage.

Casal, S. 2005. *Enseñanza del inglés. Aplicaciones del Aprendizaje Cooperativo*. Badajoz: Abecedario.

Cohen, E. G., R. A. Lotan, B. A. Scarloss and A. R. Arellano. 1999. "Complex instruction: Equity in cooperative learning classrooms". *Theory into Practice* 38/2: 80-86.

Damon, W. and E. Phelps. 1989. "Critical distinctions among three approaches to peer education". *International Journal of Educational Research* 13/1: 9-19.

Dansereau, D. F. 1987. "Transfer from cooperative to individual studying". *Journal of Reading* 30: 614-619.

De Vries, D. and K. Edwards. 1973. "Learning games and student teams: Their effect on classroom process". *American Educational Research Journal* 10: 307-318.

Dewey, J. 1990. *The School and Society. The Child and the Curriculum*. Chicago: The University of Chicago Press.

García, R., J. A. Traver and I. Candela. 2001. *Aprendizaje Cooperativo. Fundamentos, Características y Técnicas*. Madrid: CCS.

Johnson, D. W. and R. T. Johnson. 1994. "Learning together". *Handbook of Cooperative Learning Methods*. Ed. S. Sharan. Westport, Connecticut: Greenwood Press.

Johnson, D. W. and R. T. Johnson. 1999. *Learning Together and Alone. Cooperative, Competitive, and Individualistic Learning*. Boston, MA: Allyn & Bacon.

Kagan, S. 1989. "The structural approach to cooperative learning". *Educational Leardership* 47: 12-15.

Lobato Fraile, C. 1998. *El Trabajo en Grupo. Aprendizaje Cooperativo en Secundaria*. Bilbao: Universidad del País Vasco.

Lopriore, L. 1999. "L'apprentissage coopératif: Un défi pour les professeurs de langue". *Le Français dans le Monde* 302: 134-140.

Olsen, R. E. and S. Kagan. 1992. "About cooperative learning". *Cooperative Language Learning. A Teacher's Resource Book*. Ed. C. Kessler. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall. 1-30.

Onrubia, J. 1999. "Enseñar: Crear zonas de desarrollo próximo e intervenir en ellas". *El Constructivismo en el Aula*. Eds. C. Coll, E. Martín, T. Mauri, M. Miras, J. Onrubia, I. Solé and A. Zabala. Barcelona: Graó. 101-123.

Ovejero, A. 1990. *El Aprendizaje Cooperativo. Un Análisis Eficaz a la Enseñanza Tradicional*. Barcelona: PPU.

Rodríguez Tuñas, R. and G. Morales Urgel. 1998. *El Trabajo en Grupo*. Oxford: Oxford University Press.

Rogers, C. R. 1994. *Freedom to Learn*. New York: Merrel.

Schmuck, R. 1987. "Looking back: The roots of Cooperative Learning". Eds. N. Graves, N. and T. Graves. *The International Association for the Study of Cooperation in Education Newsletter* 8/1-2: 1-20.

Sharan, S. and Y. Sharan. 1976. *Small-Group Teaching*. New Jersey: Educational Technology Publications.

Slavin, R. E., M. Leavy and N. Madden. 1982. *Team-assisted Individualization: Mathematics Teacher's Manual*. Baltimore: Johns Hopkins University, Center for Social Organizations of Schools.

Slavin, R. E. 1994. "Student teams-achievement divisions". *Handbook of Cooperative Learning Methods*. Ed. S. Sharan. Westport, Connecticut: Greenwood Press.

Stevens, R. J., N. A. Madden, R. E. Slavin and A. M. Farnish. 1987. "Cooperative integrated reading and composition: Two field experiments". *Reading Research Quarterly* 22/4: 433-454.

Van Oudenhoven, J. P., G. Van Berkum and T. Swen-Koopmans. 1987. "Effect of cooperation and shared feedback on spelling achievement". *Journal of Educational Psychology* 79/1: 92-94.

Vygotsky, L. S. 1978. *Mind in Society. The Development of Higher Psychological Processes*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

DYLAN THOMAS (1914 – 1953): A REAPPRAISAL

Mervyn Smale



Having been told that Fernando Serrano has now retired from his post in the English Department of Granada University, I am grateful to GRETA Journal *for giving me the opportunity to include in its pages a contribution to mark my having known Dr Serrano for more than thirty years. I have chosen to consider a writer, Dylan Thomas, a complex character who in his prose and poetry revealed both a love of English Literature and of the English Language.*

In the 1950's and 1960's, Dylan Thomas's influence was enormous, particularly felt in the writing of the new generation of writers then setting out on their careers. Such was his appeal that a young and unknown would-be poet and folk singer adopted the name of this Welsh poet and essayist and became world famous as Bob Dylan. In the 1960's I too became aware of Dylan Thomas and, in a vain attempt to write poetry myself, sought to imitate his fecund use of adjectives and daring verbal gymnastics. And now, at the commencement of the twenty-first century, what is there that remains of Thomas's once substantial reputation?

This is not an attempt to write a biographical essay on the Welsh poet, but is rather a re-examination of his work and an investigation of my own responses now to that which I once valued so highly. Where shall I begin? Perhaps in Wales in 1964, in Laugharne, Camarthenshire, on a pilgrimage to Thomas's home overlooking the Laugharne Estuary. I have no idea whether that house is now open to the public; it certainly was not forty years ago but rather suggested that it and Thomas had turned their backs on the world. An old countryman pointed out the churchyard where Dylan Thomas had been buried. There was little difficulty in finding the grave, a small wooden cross standing out against the ornate stone monstrosities surrounding it. I had been impressed then by the deliberate simplicity. So this was the REAL Dylan Thomas, so different from the public image of the alcoholic who had swilled away his life, dying in New York a few days after his thirty-ninth birthday. I know now that a contrived act of theatrical simplicity can be more ostentatious than the loudest fanfare of trumpets. That little wooden cross I now see as being as bogus as the thunderous declamations that are Thomas's readings of his own verse preserved on recordings. Did he really speak like an irate dictatorial God when beer drinking with his cronies or in moments of intimacy with his wife, Caitlin? The wooden cross and the booming voice both proclaim "Here's a Poet!"

In 1952 Dylan Thomas had issued his "Collected Poems: 1934-1952"; by the November of the following year he was dead, a proposed

collaboration with Igor Stravinsky unattempted along with numerous large-scale dramatic works never to find their way onto paper. What he had produced up to the moment of his death is now to be seen as a prologue to something greater never to materialize. Looking back over the whole corpus of his work, I sense, with one major exception, that here is a potentially great writer in embryo, a relatively young man flexing his muscles, luxuriating in an undoubted gift for language, all too often intoxicated by that gift as much as by the liquids he poured down his throat. His poetry and his essays all hint at a young and highly sensitive man, one eager to express his reactions to the world around him and yet reluctant to give direct, naked expression to those feelings, preferring to peep out from behind those fortifications of words and images that come so apparently easily to him. Let me present examples of this, drawn from some of his most well-known poetry.

What initially brought Thomas recognition was his poem "The Force That Through the Green Fuse Drives the Flower". The philosophy is drawn from early nineteenth century Romantic poetry, particularly that of William Wordsworth, and may be summed up in that Man is an integral part of Nature and that all aspects of Nature are bound together. What makes the poem effective is its multi-coloured and forceful vocabulary which, on closer inspection, is by no means an aid to our understanding. The opposite is rather the case; this is an oratorical flourish, a suggestion of profundity where thoughts really lie in shallow water. There are cadences which are reminiscent of Shakespearean rhetorical devices and also the suggestion that Thomas has turned to the Bible for tricks of language. Verbal echoes finding their origin in the English Bible are even more noticeable in the poem "And Death Shall Have no Dominion". Here Dylan Thomas is clearly in debt to the ranting rhetoric found in the Book of "Revelation". The title of another poem, "A Refusal to Mourn the Death, By Fire, of a Child in London", informs us that we should brace ourselves for another dose of Thomas's verbal pyrotechnics. A recording of the poet himself reading reveals all the majesty of sound latent in the piece but, reading the poem, I find it *"full of sound and fury signifying nothing"*, if I may borrow Shakespeare's very apt expression.

Writers often produce their best work when writing autobiographically about their struggles to create lasting works of Literature. The Renaissance poet Sir Philip Sidney's sonnet "Loving in Truth" is a prime example, as is "When I have fears" by John Keats. Samuel Taylor Coleridge in his "Frost at Midnight" beautifully and poignantly catches the mood of the lonely writer in conflict with himself, and Ted Hughes in his "The Thought Fox" brilliantly captures the moment of artistic creation. How then shall I judge Dylan Thomas's "In my Craft or Sullen Art"? On re-reading I find the poet, as so often, posturing, writing not what is felt but what is expected to be felt. Here is very much our conventional image of a poet, alone physically and spiritually, writing for a select band of sensitive beings who alone will understand his words.

And so, where do I look to find the poet Dylan Thomas, a poet who will stand to test of time? To begin with I would turn to "Do Not Go Gentle Into That Good Night". This poem, written on the death of his father, forcefully reflects the feelings of a son watching a loved parent die, one whose life is gently slipping away as if death were an easy, welcome release. Painfully, Dylan Thomas watches impotently as his father drifts towards death without a struggle, as if longing to leave the world which still holds a living son. The poet cries out in angry frustration and anguish:

> *Do not go gentle into that good night,*
> *Old age should burn and rave at close of day;*
> *Rage, rage against the dying of the light.*

The Living and the Dying are becoming increasingly separated, the poet more and more abandoned. The poem concludes:

> *And you, my father, there on the sad height,*
> *Curse, bless me now with your fierce tears,*
> *I pray.*
> *Do not go gentle into that good night.*
> *Rage, rage against the dying of the Light.*

Any reaction from the moribund world is preferable to this calm surrender to the Enemy

of Man, this apparent indifference to life, this voluntary severing of all human ties. We are left with a view of the poet desperately alone, longing for some recognition from the dying man, a recognition that does not and will not come. The writing is sincere, direct and the emotion unrestrained; there is the stirring of a major talent very evident here.

A minor work, but nonetheless successful is "The Hunchback in the Park", which reveals not only Thomas's sympathy for the lonely social outcast, *"The old dog sleeper"*, but also an awareness of the cruel innocence of childhood, *"wild boys innocent as strawberries"*, that ridicules physical deformity. This poem, like the previous, reveals more of the baroque verbosity that mars so much of Dylan Thomas's output.

"Poem in October", a highly personal utterance, is a good example of Thomas's gift of linguistic compression when functioning to perfection and a "Shakespearean" inventiveness. Here we find, for example, *"The heron priested shore"*, *"The net webbed wall"*, *"the lark full cloud"* and *"The town below lay leaved with October blood"*. In this most beautiful poem, the thirty years old poet, on his birthday, finds again the child that he once was and learns, as did Wordsworth before him, that *"the child is father of the man"*. Hot tears of rekindled memory run down his cheeks, burning them.

The same feeling of a lost childhood innocence pervades the nostalgic "Fern Hill". Thomas recaptures here a time when he was *"young and easy under the apple boughs"* and *"happy as the grass was green"*. On the farm that was Fern Hill he had been free, Time the Master had not as yet made him aware of his chains. The world that embraced him could only be described by the poet of language as "lovely", that all embracing thoughtless word of childhood to express great appreciation. Those were *"Lamb white days"* of innocence and the future a closed book; *"I sang in my chains like the Sea"*, says the mature man looking back on lost innocence.

I do not feel, then, that there is enough greatness in Dylan Thomas's poetry to guarantee him a place in posterity, although there are undoubtedly some highly worthwhile productions. The best qualities of Thomas the poet are to be found also in his prose and to this I shall now turn. During his lifetime, Thomas's reputation rested upon his poetry, those verses known to a select but influential body of readers and for this reason I have spent so much time over that aspect of his work.

Readers of "quality" journals and magazines dedicated to the Arts would have been aware too of Dylan Thomas the essayist and short story writer. He was also an occasional broadcaster, but his excursions on the radio tended to be restricted to BBC Wales, although there broadcasts were finally issued in book form. Considering first these broadcasts, we should remember that they were aimed at a minority audience of Welshmen like himself. His work for the BBC came under two categories: short essays delivered via the microphone and talks of a more critical nature on authors and the art of writing.

Of the aural "essays", his "Memories of Christmas" stands out, Dylan Thomas frequently finding his best form when writing nostalgically on the festive season. A quite remarkable piece is his "Quite early one morning" with a little Welsh village becoming a microcosm, its inhabitants portrayed with amused affection. I shall return to this important work a little later. Concerning literary themes, he touched on, among others, writers as distinct as the poet of the First World War Wilfred Owen, Walter de la Mare (as a writer of prose rather than a mystical poet) and Sir Philip Sidney. The choice is idiosyncratic and, if we look for enchanting insights such as we encounter, for example in the literary criticism of Virginia Woolf, we are destined to be greatly disappointed. "On Reading one's own Poems" could have been enlightening but, in fact, is revealed to be an excuse for Thomas to read his poems "There was a Saviour", "If my head hurt a hair's foot", "Poem in October" and "After the Funeral". Similarly, his talk on "Welsh Poets" also becomes an excuse to read the poems of Henry Vaughan, Edward Thomas, W. H. Davies, Idris Davies, Alan Lewis and Glyn Jones with very little commentary. Clearly Dylan Thomas resisted the opportunity of reading poetry aloud – his own and that of others.

Today, if Dylan Thomas is to hold a place in the history of English Literature, it must be as a master of both poetry and prose and certainly, when we turn to his published prose works, there is much that merits attention, much that carries his distinctive voice. Of all his prose works, the most substantial is his "Portrait of the Artist as a Young Dog" (the title obviously parodying James Joyce's famous work of autobiography). It is a work of fiction in that Thomas the child, the schoolboy and the young man in Wales before his coming to London is clearly larger that life and the Welsh world and its inhabitants more colourful and idiosyncratic than in reality. What is noteworthy is the humour that is forever revealing itself, a humour sadly lacking in the declamatory verses of Thomas the Poet. Another major feature is his ability to recapture lovingly the Welsh character and the turns of Welsh speech. Dylan Thomas's Wales is indeed memorable. If I were called upon to single out one "tale" as characteristic of the writer in this work, it would be "A Visit to Grandpa's" where an old man is shown as being as capable of living in his own world of fantasy as is any child.

Of the published writings found in magazines, I would select "A Prospect of the Sea", from the time when Thomas had first come to live at Laugharne, which itself was by the sea, and "Conversation about Christmas", which again reveals not only the writer's love for the season but also his sympathy for the world and philosophy of the Child. The latter piece was probably Thomas's most known journalistic effort, first appearing in the weekly magazine "Picture Post", which was, in the 1940's, of mass circulation. Those writings, as with the great majority of Dylan Thomas's prose works, benefit in that the medium of prose necessitates a more direct, uncomplicated form of expression than found in the obviously more indirect and frequently obscure and ambiguous world of poetry.

And so I finally come to that work which I left unnamed near the commencement of this article but said that it was the great exception amongst Thomas's output, a work which did not suggest a future great writer but which clearly proclaimed greatness. The work to which I refer is "Under Milk Wood", the one work which I feel will guarantee the status of Dylan Thomas as a major voice for future generations. The work itself had already been hinted at, as we have seen, in that "radio essay" which is "Quite Early One Morning". Thomas had worked on what he called "a play for voices" intermittently for nearly ten years, but the play was only completed a month before his death. It has been said that he liked small towns by the sea best, and small Welsh towns by the sea best of all. The fairy-tale village of Llaregyb is modelled on the very real Laugharne, New Quay and many other similar spots. The play carries us through a spring day, from the darkness before dawn to the setting of the sun and, in that day, we find opening out for us a little Welsh world and its people, much as James Joyce shows us the world of Ireland in a Dublin day. True, it is a Welsh village that Thomas presents to us, but the voices that we hear (for we must remember that this is a RADIO play) are the voices of humanity and are timeless. A narrator, perhaps Thomas, perhaps the village itself, is our companion as the day progresses. In the darkness that introduces our play the narrator says:

> *only you can hear the houses sleeping in the streets in the slow deep salt and silent black, bandaged night. Only you can see, in the blinded bedrooms, the combs and petticoats over the chairs, the jugs and basins, the glasses of teeth, Thou Shalt Not on the wall, and the yellowing dickybird-watching pictures of the dead. Only you can hear and see, behind the eyes of the sleepers, the movements and countries and mazes and colours and dismays and rainbows and tunes and wishes and flight and fall and despairs and big seas of their dreams.*

We enter the dreams of the old and blind Captain Cat to whom the drowned dead speak. We share the hopes of Myfanwy Price, the dress-maker and sweetshop-keeper who is visited in her dream by Mog Edwards, a draper *"mad with love"*. We are introduced to the twice-widowed Mrs Ogmore-Pritchard who, in her dream-world, meets both dead husbands simultaneously and

gives them orders as when they were alive. And so we gradually meet the inhabitants of Llaregyb, Butcher Beynon and his school-mistress daughter, the sensual Gossamer, Organ Morgan the organist, Ocky Milkman, Police Constable Attila Rees, Willy Nilly the Postman, the ever-pregnant Polly Garter, the gentle Mr Pugh who dreams of poisoning his tyrannical wife, old Mary Ann Sailors who loves life so dearly, Nogood Boyo the dropout and the Holy Innocent, Reverend Eli Jenkins who begins and ends each day not with morning and evening service but a poem, a paean of praise to his village, which is very much a prayer of thanks to God.

The hours pass and our narrator, wizard-like, conjures up voices of the people of the village to reveal their loves, hopes, fears and anxieties, their love of life and fear of death, memories of yesterday and longings for tomorrow. What is ultimately revealed is their great humanity in a language that is both colloquial and poetically beautiful. And so the great human kaleidoscope rotates until evening descends and the reverend Eli Jenkins addresses once again his God:

Every morning when I wake,
Dear God, a little prayer I make,
O please to keep thy lovely eye
On all poor creatures born to die.

And every evening at sun-down
I ask a blessing on the town,
For whether we last the night or no
I'm sure is always touch-and-go.

We are not wholly bad or good
Who live our lives under Milk Wood,
And then, I know, wilt be the first
To see our best side, not our worst.

O let us see another day!
Bless us this night, I pray,
And to the sun we all will bow
And say, good-bye - but just for now!

A parody of an amateur attempting to write or speak poetry perhaps, but no-one can deny that the words are heart-felt and that Dylan Thomas deeply respects his innocent little priest, his love of life and his gratitude to his maker. Certainly Thomas never wrote more simply and, perhaps, never more profoundly. How fitting that Eli Jenkins's "prayer" should come at the end of Dylan Thomas's short life and should be a conclusion to what, for me, is a major work of English Literature of the twentieth century. The poet may have locked the door of his house at Laugharne against prying sight-seers, but "Under Milk Wood" is not only his poetic testament - it is also a glimpse into the man's very soul.

OBITUARIES

2006 has been a year of particular loss for Feminism and civil rights.

Betty Friedan was central to the reshaping of American attitudes toward women's lives and rights. Her l963 book, *The Feminine Mystique*, which made an enormous impact and triggered a period of change, presented the frustrating lives of American women who were expected to find fulfillment primarily through housekeeping. She was a founder of the National Organization for Women and a key leader in the struggle for passage of the Equal Rights Amendment. She died on her 85th birthday.



Victorine Q. Adams (94) was recognized as being the first African-American woman elected to the Baltimore City Council. She had a determination to give voice to African-American women. In 1946, she organized the Colored Women's Democratic Campaign Committee in the Old Fourth District. She was a driving force and source of power in the Baltimore community.

Coretta Scott King (78) was an American civil rights leader, widow of Martin Luther King, Jr. She played an extremely important role in the Civil Rights Movement of the 1960s. Martin was in conflict with his wife about her role in the movement: she wanted to become much more involved, but he wanted her to stay home and raise their children. Mrs. King successfully carried on the Civil Rights legacy of her husband for decades after his assassination in 1968.

Five great writers have left us this year.

Muriel Spark wrote humorous novels that made her one of the most admired British writers of the postwar years. *The Prime of Miss Jean Brodie*, which focused on the liberal views a teacher passes to her pupils, was considered a classic novel soon after it was published in 1962. As well as writing novels, Spark was also an academic who wrote critical studies of Emily



Brontë and Mary Shelley. Born in Scotland, she moved to the US during the 1960s before making her home in Italy, where she died at the age of 88.

William Styron won the Pulitzer in 1967 with *The Confessions of Nat Turner*, despite protests that the book was racist and inaccurate – it was narrated by Nat Turner, the leader of a Virginia slave revolt in 1831. He died in Massachussets at the age of 81.

Former U.S. poet laureate and Pulitzer Prize winner Stanley Kunitz's expressive verse and symbolism are influenced significantly by the work of Carl Jung. He was known for his social commitment and generosity to young writers. He died at his home in Manhattan.

Irving Layton was born to Jewish parents in a small town in Romania, but his family emigrated to Montreal. He was interested in politics and social theory and became active in the Cooperative Commonwealth Federation; because of this activity, he was blacklisted and banned from entering the United States for several decades. Layton's activism and poetry had made him an internationally known celebrity by the 1950s. He died at the age of 93.

Octavia Butler rose from her humble beginnings to become one of the US's leading writers – a female African-American pioneer in the white, male domain of science fiction. Butler's most popular work is *Kindred* (1979), a time-travel novel in which a black woman from 1976 Southern California is transported back to the violent days of slavery before the Civil War.

2006 has seen the loss of several politicians.

Gerald Ford (93) was the thirty-eighth President of the United States (1974-1977).

Merlyn Rees (85), later Baron Merlyn-Rees, was a British Labour party Member of Parliament from 1963 until 1992, having served as Home Secretary.

Tony Banks, Baron Stratford (62), was a former British Minister for Sport after Labour's 1997 election victory.

Some celebrities related to the world of entertainment have also left us.

Animator Joe Barbera, half of the Hanna-Barbera animation team that produced such beloved cartoon characters as Tom and Jerry, Yogi Bear and the Flintstones, died at the age of 95.



Aaron Spelling produced over 140 television movies and numerous hit TV shows like *Dynasty* and *Starsky & Hutch*.

US director Robert Altman (81) was known as a Hollywood pioneer, renowned for his improvisational style. Among his most notable films was *Gosford Park*. Nominated for five Oscars, he never won a main prize, but was handed an honorary lifetime achievement award in 2006.

Among actors, we can highlight the following: Al Lewis (82), best known as grandpa on *the Munsters*; Glenn Ford (90), known for his roles in *Gilda* and *The Big Heat*; Chris Penn (40), brother of Sean Penn and star of movies like *Footloose* and *Reservoir Dogs*; Shelley Winters, a two-time Academy-winning American actress (*The Diary of Anne Frank* and *A Patch of Blue*); actress and ballerina Moira Shearer (80), whose debut film, *The Red Shoes*, created an international sensation in 1948; and Clarabell the Clown actor Lew Anderson (84), who captivated young baby boomers.



Among singers, we can mention Jazz vocalist Anita O'Day (87); Dana Reeve (44), the widow of actor Christopher Reeve; and Syd Barrett (60), a musician from *Pink Floyd.*

Finally, in sport we have also had several losses.

England cricketer Fred Trueman (75); West Indian cricketer Sir Clyde Walcott (80); Jimmy Johnstone, Celtic's football player (61); Bobby Shearer (Captain "Cultas"), Scottish Rangers fullback (74); Peter Osgood (59), a Chealsea footballer; Phyllis King (100), British Wimbledon-winner; and Maurice Colclough (52), English Rugby Union player.

SUCCESSES

Paul Auster, 2006 Prince of Asturias Award for Literature

María Elena Rodríguez Martín and Gerardo Rodríguez Salas



The writer Paul Auster has been awarded the 2006 Prince of Asturias Award for Literature. Born in Newark (New Jersey, USA) in 1947, Auster is not only a highly acclaimed novelist, but he is also a poet, translator, editor, scriptwriter and film director. His first novel, *Squeeze Play*, was published in 1976. But it was his work *The New York Trilogy* that made him famous worldwide, a novel which contains three experimental detective stories[1] and was published in 1987. Some of his later novels are *Moon Palace* (1989), *The Music of Chance* (1990), adapted for the big screen by director Philip Haas, *Leviathan* (1992), *Auggie Wren's Christmas Story* (1992), *Mr. Vertigo* (1994), *Timbuktu* (1999), *The Book of Illusions* (2002), *Oracle Night* (2004), *The Brooklyn Follies* (2005), and his last work, *Travels in the Scriptorium* (2006). He is responsible for the screenplays of the films *Smoke* (1995), *Lulu on the Bridge* (1998) and *The Inner Life of Martin Frost* (2006). The last two movies serve also as examples of Auster's career as film director, including the co-direction of *Blue in the face* (1995).

The board of judges for the 2006 Prince of Asturias Awards claimed[2] that Auster has won the award because of the literary renewal he has undertaken, joining the best of North American and European traditions, introducing innovations in film narrative and incorporating film developments into literature. The judges also mentioned how, through the exploration of new facets of reality, Auster has attracted young readers and has offered a truly valuable aesthetic testimony of individual and collective problems in our time.

Auster's words during the Awards Ceremony[3], which took place in Oviedo (Spain), perfectly summarise his ideas about writing *"as a vehicle to tell stories, imaginary stories that have never taken place in what we call the real world"*, about art and its *"uselessness"* as its main value (*"To do something for the pure pleasure and beauty of doing it"*) and about the art of fiction

and our *"hunger for stories"* since our childhood *"when our mother or father would sit down beside us in the semi-dark and read from a book of fairy tales"*. He also mentions the preoccupation in the Western world about what some called the "post-literate age" because *"fewer and fewer people are reading books"*. However, Auster claims that *"the universal craving for stories"* has not diminished and that people consume stories through other media such as films, television and comic books. He is optimistic about the future of the novel which, in his opinion, *"will never die as a form"* because *"[e]very novel is an equal collaboration between the writer and the reader, and it is the only place in the world where two strangers can meet on terms of absolute intimacy"*.

In June 2003, Paul Auster came to Granada (Spain) to talk about his then latest novel, *The Book of Illusions*. In the garden of Federico García Lorca House-Museum (Huerta de San Vicente), he performed the role of story-teller. Reading aloud passages of his *Book of Illusions* to an audience avid for stories, he showed the magic of the art of fiction.

NOTES

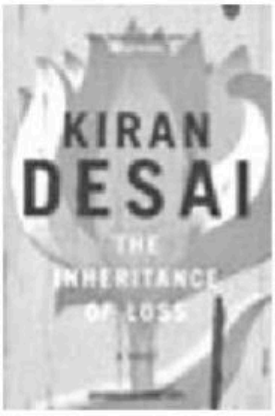
[i] "City of Glass", "Ghosts", and "Locked Room".

[ii] The minutes of their meeting, read by the chair of the judges, Víctor García de la Concha, are available at: http://www.fundacionprincipedeasturias.org/esp/04/premios/premios8_2006.html.

[iii] Auster's speech is available at: http://www.fundacionprincipedeasturias.org/esp/04/premiados/discursos/discursorig818.html.

OTHER SUCCESSES

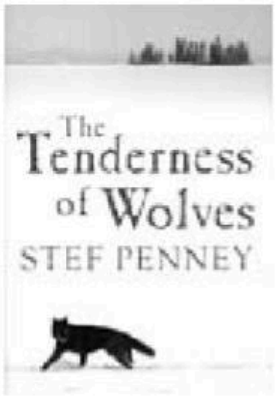
The man booker prize for fiction 2006



Kiran Desai has won the Man Booker Prize for Fiction 2006 at the age of 35 for her novel *The Inheritance of Loss*, published by Hamish Hamilton. The Indian-born writer, author of the critically acclaimed *Hullabaloo in the Guava Orchard* (1998), is the youngest ever woman to win the prize and is also the first woman to win this literary award since 2000, when Margaret Atwood's novel *The Blind Assassin* got the prize. Desai's family saga narrative has been described by reviewers as *"the best, sweetest, most delightful novel"*. Hermione Lee, chair of the judges, revealed the name of the winner at the awards dinner at the Guildhall, London (10th October, 2006). In Lee's words, *The Inheritance of Loss* is *"a magnificent novel of humane breadth and wisdom, comic tenderness and powerful political acuteness"*.

Costa Book Awards (the former Whitbread prize)

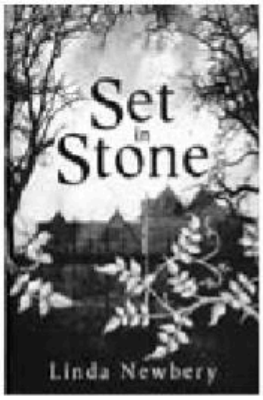
The Whitbread prize, originally established in 1971 by Whitbread Plc., is since 2006 known as Costa Book Awards. Costa, the UK's fastest-growing coffee shop chain, announced its takeover of the sponsorship of the UK's most prestigious book prize in 2006, the year both Costa and the Book Awards celebrated their 35th anniversary.





The 2006 Book of the Year was won by the winner of the **first novel** category: Stef Penney for *The Tenderness of Wolves* (Quercus). It is only the fourth first novel to take the overall prize and she beat the bookmakers' favourite, the biography category winner Brian Thompson. Penney's book is a murder mystery set in the snowy wastes of 19th-century Canada, a country she has never visited. Due to temporary agoraphobia, she had to research her novel at The British Library.

The winner of the **novel category** was William Boyd's ninth novel. Boyd was second favourite to win the prize with his bestselling spy novel *Restless* (Bloomsbury). He beat Mark Haddon and David Mitchell to win his second category prize – his first was the first ever Whitbread first novel prize, 20 years ago with *A Good Man in Africa*. Boyd, who is of the same generation as Martin Amis, Julian Barnes and Ian McEwan, has been "overlooked" as a novelist largely because he has kept a low public profile.



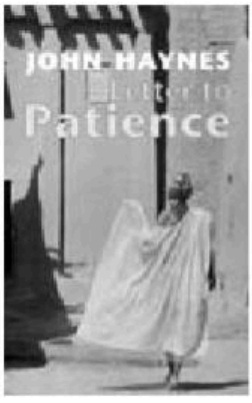


In the **children's** category, Essex-born Linda Newbery won with *Set in Stone* (David Fickling). Written like a Victorian melodrama, it is the account of a tutor hired to teach the daughters of a wealthy hermit in an unhappy household. The tutor eventually discovers that incest is at the root of the misery. Books for the category should be for children aged between 8 and 14 and critics say that *Set in Stone* should not be read by under-14s.

John Haynes beat the Nobel laureate Seamus



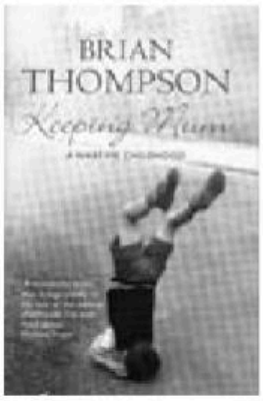






Heaney and won the prize in the **poetry** category with *Letter to Patience* (Seren). The collection, a 52-canto sequence in iambic pentameter that took him 13 years to write, was partly based on his experience as a teacher in Nigeria and is only his third published work.

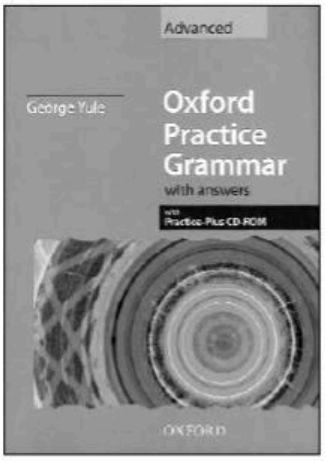
The winner of the **biography** category was Brian Thompson's *Keeping Mum* (Atlantic), a dark, humorous memoir of a wartime childhood in Cambridge and London during the 1940s.





OXFORD PRACTICE GRAMMAR ADVANCED

George Yule
Oxford University Press, 2006



The *Oxford Practice Grammar Advanced* belongs to a series of three books (the others are *Basic*- suitable for elementary and pre-intermediate levels, and *Intermediate*). They can be used in the classroom or when students want to work independently to increase their knowledge of English grammar. The topics covered in each book are listed in the Contents page at the front of each book and in the Index at the back. This series of books includes an interactive CD-ROM at each level so that students can practice in alternative ways: take part in spoken dialogues, record and listen to their own voice, recognize and correct written mistakes, etc.

The book can help students to prepare for CAE, CPE, TOEFL and other advanced exams. It is divided into seventeen units providing a complete review of the grammar of contemporary English. *Oxford Practice Grammar Advanced* covers the following grammatical points: 1. Sentences, 2. Tenses, 3. Modals, 4. Negatives and Questions, 5. The Passive, 6. Articles and Nouns, 7. Determiners and Quantifiers, 8. Pronouns, Substitution and Ellipsis, 9. Adjectives and Adverbs, 10. Prepositions, 11. Infinitives and Gerunds, 12. Reporting, 13. Noun clauses, 14. Relative clauses, 15. Conditionals, 16. Adverbial clauses and 17. Connectors and Focus Structure.

Each unit starts with an explanation of the grammatical aspect under study and examples plus a number of exercises to practice on the same page or on the facing page. The grammatical points are described with detail and in a very clear way; all the exercises are numbered in all the topics. At the end of each unit we can find a two-page test that gives students the opportunity for more practice at the same time as they can check how much they have learned. Within each unit, there are separate sections on specific features, such as the uses of the passive, or some of the main problem areas, such as the use of the present perfect or the past simple.

The answers to all the exercises and the texts are provided at the end of the book in the Answer key (page 220) so that students can work with the book independently. On page 242 there is an Exit Text with 34 questions where students have to choose the right answer among four to check all the grammatical points covered in the book. On pages 263-264 the author offers an appendix with the main ideas related to regular and irregular verbs and a list of the most common irregular verbs. There is also a glossary (page 265) explaining the meaning of all grammatical terms used.

This book can be used by students working alone, in study groups or while attending classes. The main ways in which this book can be used are the following:

- It can be used as a reference guide for clear and concise explanations of particular points of English grammar. It is very pedagogical because each explanation is followed by examples of correct use in context, with advice on common errors to avoid.
- The book can also be used as a workbook in which students complete their exercises with their answers and then they can check if the answers are correct in the Answer key provided at the end of the book.
- It is also possible to use the *Oxford Practice Grammar Advanced* as a textbook, beginning on the first page and working at your own pace to the end. The different units are not presented in order of difficulty, but follow a sequence similar to that used in many textbooks.

The first exercise of each topic consists of reading and doing some activities related to a complete text that is presented right at the beginning of the unit. These texts are newspaper

reports, interviews, narratives, magazine articles, etc. Sometimes these texts are used in other exercises related to the main grammatical point of the unit.

The exercises show real examples in context so that students learn to use language in context and are familiar with language in different registers. Apart from this, the book proposes using dictionaries to complete some exercises, which is very good, because students learn to see the dictionary as a very useful tool in their learning practices and an essential tool to expand their vocabulary.

It is also very interesting and helpful that this book uses different types of exercises such as: find and correct the mistakes, choose the best option out of two or three given, complete some sentences, find the incorrect sentences, true or false, match the two halves of each sentence; sometimes students are asked to write complete sentences, to create a short version of a text, etc. As we can see from the different activities proposed, in some cases the exercises are controlled practice and other times students have to write adding their own ideas. It is also interesting that in some exercises students are asked to complete a table so that they get a good outline of the main grammatical points of the unit.

There are editing exercises in each unit in which students have to read through a paragraph, checking for grammatical mistakes and providing corrections where necessary. These exercises are very useful because they help students to develop their ability to write longer texts in English with increased grammatical accuracy. Apart from this, in some exercises students are asked to find and correct the mistakes in short texts or to complete sentences in a dialogue, which is very important because, in this way, students work not only at sentence level but also at text level.

In my opinion, the weakest point of this book is that it has very few visuals and very few colours that would make it more reader friendly.

I would like to congratulate the author for writing such a complete grammar to help students learn some of the main grammatical aspects of the English language, and for selecting different kinds of exercises that help to make the learning process entertaining.

MARIA MARTINEZ LIROLA

INSIGHTS FROM THE COMMON EUROPEAN FRAMEWORK

Keith Morrow (ed.)
Oxford University Press, 2005



The full title of the Common European Framework (CEF) is *The Common European Framework of Reference for Language – Learning, Teaching, Assessment*. The CEF itself represents the cultural aims of the Council of Europe and it may be said that the present volume comes as the result of some forty years of language teaching sponsored by the Council.

The Council of Europe, based in Strasbourg, is the oldest European political organization: over forty countries are here grouped together, twenty or more from Central and Eastern Europe. To understand its attitude to language teaching amongst its members we must remember that the Council's aim is to announce to the world the common "European identity". This means showing values that are shared amongst its members rather than stressing differences in culture. The contributors to the present volume, coming from England, Ireland, Switzerland, Italy, Poland, Finland and Spain, all share the belief that it is only through language that one country can recognise another's culture and particular values.

The quarterly *ELT JOURNAL*, edited by Keith Morrow, a teacher and teacher-trainer who is also the editor of the present volume, has already published much material in the field covered in this book, articles attempting to form a link between the practical concerns of those teaching English as a second or foreign language and such disciplines as education, linguistics, psychology and sociology.

It can be said that the ideas found in the ELT Journal and in the CEF volume have been in circulation for some forty years. It is only in recent years, however, that the crucial need for communication and understanding between members of the European Community has come to be recognised as of paramount importance, and only very recently that the role of languages has been seen as crucial for this. The linguistic diversity of the continent is a natural obstacle when countries are being encouraged to look beyond their own frontiers in an effort to understand others. Citizens, it is firmly believed, must be exposed to other languages. This does not mean for the CEF a continuation of the conservative way of learning a foreign language, as in the past. Previously, another language was learnt, as it were, in a vacuum, with great emphasis placed on a firm foundation of grammar and a steady progress from an elementary level to an ever greater complexity. Now the emphasis is on immediate practical application in a world that is outside the classroom, primarily the world of work and business. Individuals are now encouraged to study by themselves and to limit their study of a language to only that which is a tool for practical communication. This means that grammar, as we have said, is given a less important role and oral, rather than written, forms of communication are emphasised. This means a complete break with traditional forms of language learning and has made the CEF and its suggestions highly criticised in some areas.

We have referred to the suggestions of the CEF. It is important to note that it is made clear that contributors to this book all attempt to construct a bridge between theory and practice. There are no "laws" laid down here, only "insights", which the Oxford English Dictionary defines as "penetrations with the understanding into character and circumstances". In his introduction, Keith Morrow says:

> *"Everyone involved in language teaching/learning is involved in a journey of*

some kind. The CEF does not prescribe the route you should take, but it gives you details of the topography so you can plan your own – or so you can look again at the one you normally take to see if it is still the best."

Each contributor presents us with their own particular experiences, the route they have found most advantageous for themselves. There is nothing dogmatic here, no syllabus designs or classroom methodology. The CEF sets out a range of options, enabling one to find similarities and note differences between courses and examinations. As we have said, great importance is given to private study and the contributors' wish is that teachers, course designers, developers of curricula and examination boards should compare their present practices with what is described to see if their present techniques should be modified, developed or rejected.

The book itself is divided into four sections:

1. Helping learners to learn: portfolios, self-assessment and strategy instruction.
2. The CEF in course design and in teacher education.
3. Finding out what learners can do.
4. Designing syllabuses and materials.

In conclusion, we have to say that this is not a book for the faint hearted. The writer of this review has found some difficulty in grasping everything that is being said. In the modern world, however, the global village where many languages shake hands, there is certainly a need for a fresh look at how foreign languages are taught and learnt. It is also of the utmost importance to ask, as the CEF does, why a language is learnt, for what purpose will the new tongue be employed? It is hard for traditionalists to make a break with the customs of the past in language-learning but few would argue with the CEF's statement that the need today is for language as a form of communication, a way to break down the barriers between one nation and another. Ultimately, shared languages must make for greater sympathy towards a culture that is not our own.

The bottom line is that language learning must now be seen not as an end in itself but as a tool with a specific purpose. The world is changing rapidly and we, both students and teachers, must adapt to those changes or die. Such is evolution. The CEF tells us that language, like knowledge itself, is not eternally fixed, it is something that must be modified to meet the needs of the labour market: the world of work and business. And that is a fact of life.

MERVYN SMALE

JUST LISTENING AND SPEAKING. UPPER INTERMEDIATE

Jeremy Harmer and Carol Lethaby
Marshall Cavendish ELT, 2005



Just Listening and Speaking (Upper Intermediate) by Jeremy Harmer and Carol Lethaby can be used in class under the guidance of the teacher or as a self-study book to give the student extra support in these two skills.

The book is divided into two main parts. Part A contains 18 listening exercises. Many of the exercises use two listening tracks in the completion of the task, although there are also some that include one track and others with three. Some of the titles of the listening exercises are: "Telling a joke", "What photographs remind us of", "The radio lecture", "The paranormal", "The driving lesson", "Gladiator", "Storyteller", and "In an art museum". Each listening exercise is different but all of them begin with a more extensive task geared toward activating the students' knowledge of the topic or simply to get them thinking about it. The exercises then move from extensive to intensive through tasks that deal with such areas of language as: vocabulary, comprehension, "chunking", and expressing opinion.

Listening 10, "The driving lesson", for example, begins with a look at the names of different parts of a car. The next task involves the listening track. This particular listening task is quite unique in that we only hear the driving instructor's side of the conversation. We have to imagine what the driving student, Mr. Radinski, is saying. Upon listening to Mr. Radinski's driving lesson, the student is asked to respond to True or False questions. Using the same listening track, the student then draws a map showing their comprehension of the events. Then, the student is asked to listen again and provide the words that Mr. Radinski must have said but that we did not hear. Rounding out the lesson, the final task requires the student to match verbs associated with driving (adjust, release, select) with the appropriate complement (the steering-wheel, the brake, neutral).

Part B has four different sections of speaking exercises. The types of speaking exercises are: "Reading aloud", "Taking part", "On your own", and "Speaking and writing".

In the "Reading aloud" section we find tasks that deal with punctuation, intonation, pace, and stress. The student is asked to read a poem, read a story, read the news, and read an automatic message for a telephone answering machine. Through using the book and a tape recorder, the student gains practice in all of the skills mentioned above.

In "Taking part", the tasks are even more interactive in the sense that, instead of recognizing rising or falling intonation or filling in the correct punctuation, the student must put part of the script in order or choose the correct response to a particular utterance. For example, in the first exercise, the student is asked to place the interviewer's questions in the appropriate gaps. Then, in exercise B, the student arranges the interviewee's replies, thus providing the student practice in both sides of an interview.

As the title indicates, the third speaking section, "On your own", gives the student more freedom and independence in their speaking practice. The topics are: a celebrity telephone interview, a job interview, telling a story, decorating a room, making a presentation, and a survey. For each topic, the student is guided through the steps necessary to complete the task. Some of the exercises involve the use of the audio CD, as in the case of the interviews where the student must respond to the interview questions. In Part A, the questions are included in the task, although not necessarily

in the same order, but in Part B, which simulates a job interview, the student does not have a preview of the questions. Other tasks, such as making a presentation or a survey, do not include the listening element but the student is asked to make a recording of the completed task that they can then analyze and improve upon.

The last section, "Speaking and Writing", takes a look at the differences in spoken and written English. The student is asked to change spoken utterances into the written form, to decide whether certain phrases are more 'speaking-like' or 'writing-like', to match the speaking and written forms in terms of meaning, to analyze entries from a dictionary, and to distinguish between informal conversation and formal written forms. The last activity is a bit different and has to do with how speakers use redundancy, hesitation, and direction change. A listening task is used to demonstrate examples of each of these aspects within a monologue. The student is then asked to transform the "speaking-like" text to a more formal written form.

Most of the speaking exercises in the first two sections are related to a listening activity found at the front of the book. The number of the listening exercise and the page number are indicated at the end of the task.

An audioscript and answer key are also provided at the end of the book and the audio CD is located in a handy pouch on the inside of the back cover of the book.

Just Listening and Speaking is easy for students to follow and use. The instructions are clear and the tasks within each exercise build upon each other, challenging the student a little more each time. The practice the student gains is also very thorough, as many language skills are covered from correct punctuation to direction change during speaking or practice in telling a joke.

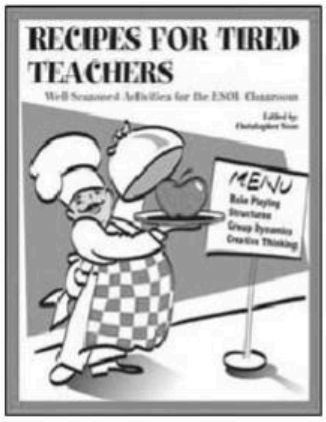
Another aspect of the book that stands out is the diversity of topics and exercises included. The topics chosen are interesting and real. The tasks are presented in a variety of ways and give the student practice in a range of skills. One example is in Listening 10, "The Driving Lesson", in which we only hear one side of the conversation. This creative twist makes the exercise more challenging and more interesting as it is a break from the norm. There are many examples of creative twists such as this in this book.

To sum up, *Just Listening and Speaking* has a clear format that is easy for students to use and the variety of its topics and creative twists appeal to students. These qualities make the book an excellent resource for students to use on their own outside of class, possibly with the loose guidance of the teacher.

MICAELA CAREY

RECIPES FOR TIRED TEACHERS. WELL-SEASONED ACTIVITIES FOR LANGUAGE LEARNING

Chris Sion
Alta Book Centre Publishers, 2004



This book, although aimed at teachers, is *"dedicated to all those language students throughout the world who are just sitting there in class..."*. Perhaps it would have been more apt to have dedicated it to all those *language teachers* throughout the world who are just sitting there in class. I liked it. Pulling heavily on the imagery and layout of a cookbook full of recipes organised into appropriate categories, this is a useful language teaching resource jam-packed with tried-and-tested activities. As with most cookbooks it has its fair share of bog standards -well-known and relatively unimaginative activities- but it is certainly comforting, when struggling for ideas, to flick through and be reminded of favourites, as well as inspired by new ones.

Recipes for Tired Teachers has stood the test of time for over two decades albeit with a change of publisher and fresh look in 2004. The original activities were individually developed by a group of teachers at summer sessions in Canterbury, England, with a combined teaching experience gained all over the world. The editor, Chris Sion, has successfully blended the different styles and "voices" of the authors into a consistent mixture which is pleasant to the palate.

The 81 photocopiable activities span across all learning levels and are divided into eight units (though you can cut this cake in several different ways): Group Dynamics, Creative Writing and Thinking, Reading and Writing, Listening, Role Playing, Structures and Functions, Vocabulary (Lexis), and Fun and Games. An alternative to this Table of Recipes is an Index directing the reader to: Instant Recipes (activities that require no preparation), Recipes by Level, and Recipes by Language Function.

Each teaching activity, much like recipes in a cookbook, is laid-out on a single page using a standard format (with any corresponding tables, grids, charts, etc., on following pages). Two prominent boxes follow the activity name and number; one indicating *Materials* and the other preparation required *Before Class* (if any). With a quick glance at the outside margin of each activity page, one immediately ascertains recommended level(s), time required to complete the activity, (illustrated by a pie-chart depiction of a clock face), the language functions used and, where relevant, the number of days over which the activity should take place.

A description of the different stages to the activity is outlined in the main body of the page using between three and eight numbered paragraphs. Finally, the name of the author of the activity with, in most cases, a prominent Author's Note (illustrated with an eye-catching index-card pinned to the page at an angle) containing tips on how to adapt the activity to different circumstances, or pitfalls to avoid.

I must admit that at first I found the imagery of the cook and his/her cookbook somewhat *over*cooked and I still find the continual reference to the activities as recipes irritating, but having sat down to write this review I find myself surprised and seduced by the ease and breadth to which the metaphor is applicable, evocative and therefore effective.

While the front cover is glossy, bold and alluring, with an effective use of three colour tones and attention-seeking design techniques, I found the interior (in black and white only, with no pictures or illustrations aside from those to be used in the activity) a bit dry and unexciting. This is not

a riveting textbook (nor is it intended to be), though the front cover with its dominating cartoon illustration of a fat, happy Chef uncovering an apple on a silver platter, (symbolising the tradition of grateful students giving Teacher an apple at the end of the course) might have you think so. It's a well organised hot-pot of ideas - a reference book for teachers - and as such, the contents require that you approach it with a certain degree of personal motivation and interest.

Although within the brief Introduction to the book Chris Sion indicates that *Recipes for Tired Teachers* can be adapted for any age group, I would suggest that it's most useful for teaching adults. Brief, self-contained and well categorised, the activities may be used in many ways. They are especially useful for teachers seeking to introduce an occasional change of pace and content or fill a free half-hour, but they can also be blended to create a complete syllabus.

The collection of activities includes icebreakers, role-plays, story telling, creative thinking and group dynamics exercises, etc. Many activities focussing on group interaction and personal reflection would appeal to teachers and/or students interested in psychology.

As a Psychology graduate myself, I can't help smiling when I remember a particular lesson in which I used activity number one in the book, *You Are What You Will* with a small group of University of Granada Psychology lecturers. The students first imagine another life. In this new life they can take the form of an animal, plant or object. After a few minutes the students are asked to say what they are and describe themselves. The other students are encouraged to ask anything they like about the new personality, its function, background, feelings and so on. After each student has revealed and described their new identities, the students then analyse what they have learned about themselves and each other. You can just imagine how we managed to turn an exercise originally designed to take 30 to 60 minutes into a two-hour-long feast of psychoanalysis. And to this day, I don't think there's a class that goes by in which no reference is made to the discussion prompted by that activity.

Recipes for Tired Teachers is clearly a successful and useful teaching resource. Somewhat to my disappointment it can't bake the cake for you and requires a certain investment of time, energy and creativity. However, offering -as it does- a good range of tasty treats you can knock up in a few moments alongside more elaborate time-consuming meals to be made "con amore", it will certainly spice up your tired old lessons if not your tired old being. Enjoy!

CAROLINA WILSON