

G R E T A

Revista para profesores de Inglés
Año 2011 • vol. 19 • n^{os} 1 y 2

G R E T A

A journal for teachers of English

CONTENTS 2011 • Volume 19 • Numbers 1 and 2

G R E T A

A journal for teachers of English

Editors/Directors

Ana M^a Ortega Cebreros
M^a Luisa Pérez Cañado

Guest Editor

Juan Ráez Padilla

Editorial Assistants

Ángela Alameda Hernández
Diego Rascón Moreno
Nina Karen Lancaster

Reviews

Concepción Soto Palomo

Graphic design

Paco Quirosa
Ana José Gallego Mariscal

Cover design

Manuel Calzada Pérez

Published by

G R E T A
CEP de Granada
Camino de Sta. Juliana, 3
18016 Granada
Tel: 617 51 75 21
Mail to:
gretaassociation@gmail.com
www.gretaassociation.org/
web/guest/revista

ISSN: 1989-7146

Depósito Legal: Gr-494/93

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

Scientific Board

Ana Almagro Esteban (University of Jaén, Spain)
Amelia Barili (UC Berkeley, California)
Antonio Bueno González (University of Jaén, Spain)
Sonia Casal Medinabetia (University Pablo de Olavide, Spain)
ZhaHong Han (Teachers College, Columbia University, NYC)
Tony Harris (University of Granada, Spain)
Elaine Horwitz (University of Texas at Austin)
Richard Kern (UC Berkeley, California)

Daniel Madrid Fernández (University of Granada, Spain)
Neil McLaren (University of Granada, Spain)
Carmen Pérez Basanta (University of Granada, Spain)
Bryan Robinson (University of Granada, Spain)
Adelina Sánchez Espinosa (University of Granada, Spain)
Ian Tudor (Université Libre de Bruxelles, Belgium)
Jean-Pierre Van Noppen (Université Libre de Bruxelles, Belgium)
Paige D. Ware (Southern Methodist University, Dallas)

EDITORIAL 3

IN THE ENGLISH CLASSROOM

La competencia sociolingüística y sociocultural en inglés y en alemán: algunos aspectos conflictivos.

M.Cristina Santana-Quintana & M. Jesús Vera-Cazorla 6

Si quiero ser comunicativamente competente en inglés... ¿puedo ser sexista? El sexismo lingüístico en las Escuelas Oficiales de Idiomas.

M^a Sandra Vázquez Hermosilla 12

Current English collocations dictionaries.

Alfonso Rizo-Rodríguez 20

IN THE PRIMARY CLASSROOM

Fondo y forma de la competencia conversacional en la adquisición de lecto-escritura: L1 y L2.

Gabriel Tejada Molina 34

AT UNIVERSITY

Hacia la mejora de la exposición oral en inglés en el ámbito universitario.

María Martínez Adrián & Francisco Gallardo del Puerto 45

El diario del aprendiz como elemento dinamizador del aprendizaje significativo y de la formación en competencias docentes en el ámbito de la didáctica de la lengua extranjera.

M^a del Pilar Montijano Cabrera 56

TOWARDS BILINGUAL EDUCATION

El reto de la educación plurilingüe en comunidades con dos lenguas oficiales: Los grados de educación infantil y primaria en la Universidad Mondragón.

María Pilar Sagasta Errasti, Arantza Mongelos García & Nagore Ipiña Larrañaga 63

CULTURE AND LITERATURE

Mujer, inmigración y multiculturalismo en la narrativa de Sandra Cisneros: una propuesta didáctica. *M^a Cristina Villamea*

Álvarez 70

REVIEWS 80

It is an uncontested fact that we are currently living a time of great change in language education worldwide. Both in Europe and in the U.S., language teaching is undergoing a process of reinvigoration and renewal which places the onus on the development of competencies. Objectives are now formulated in terms of competencies and learning outcomes, which involve not only contents or cognitive knowledge, but also skills, values, and attitudes. Competencies represent an initial attempt to overcome the traditional European university model based on transmission of knowledge through ex cathedra lecturing in favor of a student-centered, meaning-based one where critical thinking skills are promoted. They also strive to bring classroom learning closer to the problems and situations of real-world contexts and to ensure that students can adapt the "skills learned in one situation to problems encountered in another: in a classroom, the workplace, their communities, or their personal lives" (AAC&U report, 2002: 21). The ultimate aim is to form flexible and adaptable professionals who can apply competencies to the varied, unforeseeable, and complex situations they will encounter throughout their personal, social, and professional lives and who can thus become active and useful citizens in our democratic society.

We are precisely at that crucial moment in Europe of moving from theorizing to practice, of actively incorporating competencies into the curriculum and the new Bologna-adapted plans of study. It appears we have reached the maximum level of theoretical saturation in this area and practical specifications are needed to guide teachers in their professional activity. The move needs to be made from the theoretical formulation of competencies to their concretion in the educational curriculum. This is precisely the aim of the present volume of *GRETA Journal*, which includes a selection of papers presented at the *XI International Conference of the Spanish Society of Literature and Language Education (SEDLL): "Competency-based foreign language teaching and learning"*. It seeks to promote debate and share experiences on the incorporation, implementation, and evaluation of competencies in the foreign language curriculum at all educational levels.

Within this overarching theme, the volume is articulated in five sections. It kicks off with a first section where different practical, cross-curricular examples and instruments are analyzed with a view to highlighting the new competency-based approach IN THE ENGLISH CLASSROOM. **M. Cristina Santana-Quintana** and **M. Jesús Vera-Cazorla** offer different examples where sociocultural aspects prove to be essential in order to avoid misunderstanding and confusion among students of English (L2) and German (L3). They contend that in their classroom planning, the teacher of English should account for explicit instruction in sociolinguistic and sociocultural competencies, as well as in the promotion of intercultural awareness. With this in mind, they propose a list of cultural contents for the development of these competencies (sociolinguistic, sociocultural and intercultural) in English (level B1) and German (level A1+). The development of communicative competence is the main methodological focus of the article by **M. Sandra Vázquez Hermosilla**, who posits, with particular examples, that in order to develop such an important cross-curricular competence the teacher of English cannot forget about the notion and social

implications of linguistic sexism. This will not only make our students more acutely aware of this social problem, but also, in her view, will foster higher levels of motivation without necessarily parting from the objectives and contents agreed within a given syllabus. From a linguistic perspective, but also seeking to acquire a fluent, natural-sounding use of English as a guarantee for effective communicative competence, **Alfonso Rizo-Rodríguez** sets out to draw a comparison of the latest editions of the best-known English collocations dictionaries nowadays, offering the reader a perceptive, informed view of the strengths and weaknesses of each of the bibliographical sources analyzed.

In the second section, devoted to English IN THE PRIMARY CLASSROOM, **Gabriel Tejada Molina** addresses early reading and writing, both in the L1 and L2, within a competence-based framework. He proposes that linguistic contents in their formal dimension –sounds and letters, syllables, words, phrases and clauses– be presented in conversational patterns, which as a pre-syntactic organizational competence may serve as a scaffolding for the development of early reading and writing. His proposal is made in order to trigger motivation and to elicit basic communicative competencies in the understanding and expression of written verbal codes.

The third section gathers two different pedagogical innovation experiences AT UNIVERSITY, which exemplify the attempts at tertiary level to relocate the student at the center of the learning process, as encouraged in the European Higher Education Area. **María Martínez Adrián** and **Francisco Gallardo del Puerto** describe the different phases, questionnaires and results of a pedagogical innovation project which endeavors to improve the use of oral presentations as an invaluable learning tool for students and pre-service teachers of English. Their study shows that a detailed record in the preparation and development of oral presentations helps to make the most of this learning tool and enhance the communicative competence of students. The search for new methodological procedures is the jump-off point of the article by **María del Mar Montijano Cabrera**. She argues that solid training in the area of applied linguistics is of utmost importance to further the teaching practice of pre-service professionals, and, with this aim, she proposes the introduction of the learner diary as a basic learning instrument for the future teacher of English. The results of an in-class experience are reported on, proving that the learner diary can improve students' meaningful learning.

A fourth section, TOWARDS BILINGUAL EDUCATION, addresses the challenge of multilingual competence in multilingual communities, as described by **María Pilar Sagasta Errasti**, **Arantza Mongelos García** and **Nagore Ipiña Larrañaga**. They explain that it is essential to carefully plan the particular type of multilingualism that is to be promoted in communities with two official languages, as it is the case in the Basque Country. As a result of such careful consideration, they describe the multilingual reality in different degrees in Mondragon Unibertsitatea, which promotes a functional competency in the official languages of the community (Spanish and Basque) and an academic and communicative competence in English as L3.

In the fifth and final section, CULTURE AND LITERATURE, **María Cristina Villaranea Álvarez** presents a teaching proposal for Secondary Education on the Chicana writer

Sandra Cisneros. With cultural diversity as a pivotal element in her rationale, the article considers not only the linguistic potential of the duality Spanish-English emerging from Chicana reality in the English classroom, but also other cross-curricular issues –the literary canon, gender studies and stereotypes, among other issues– from which students can attain a wider vision of the English-speaking world and other phenomena associated with language contact and cultural resistance.

We hope that this heterogeneous array of approaches to competence-based foreign language teaching and learning may cast some fresh light on the new changes and challenges to be faced by EFL professionals of the 21st century.

María Luisa Pérez Cañado
Ana María Ortega Cebreros
Juan Ráez Padilla

LA COMPETENCIA SOCIOLINGÜÍSTICA Y SOCIOCULTURAL EN INGLÉS Y EN ALEMÁN: ALGUNOS ASPECTOS CONFLICTIVOS

M. Cristina Santana-Quintana & M. Jesús Vera-Cazorla

Universidad de Las Palmas de Gran Canaria
msantana@dfm.ulpgc.es
mvera@dfm.ulpgc.es

M^a Cristina Santana-Quintana es Licenciada en Traducción e Interpretación por la Universidad de Maguncia (Alemania) y doctora en Filología Moderna por la Universidad de Las Palmas de Gran Canaria (España), donde imparte docencia de Lengua y Literatura alemana. Se ha especializado en la investigación de enseñanza de lengua extranjera y en la literatura alemana postmoderna, participando en congresos y publicando artículos y libros, destacando entre ellos El perfume de Patrick Süskind.

El éxito de una novela postmoderna. Interpretación y La literatura Pop. Consideraciones en torno a una tendencia literaria actual.

M^a Jesús Vera-Cazorla es Profesora Contratada Doctor en la ULPGC donde trabaja como profesora de Lengua Inglesa y Lingüística Aplicada desde 1997. Autora de La Ración de Gramática de la Catedral de Canarias (2003), La enseñanza de las lenguas extranjeras en la isla de Gran Canaria en el siglo XIX (2005) y La Real Sociedad Económica de Amigos del País de Gran Canaria y la enseñanza de las primeras letras en el siglo XIX (2010), ha participado en numerosos congresos nacionales e internacionales sobre sus líneas de investigación principales enfocadas en la lingüística aplicada y los estudios de humor.

Aunque aparentemente similares, hay aspectos socioculturales en la lengua inglesa y alemana que discrepan entre sí y que pueden causar confusión a muchos de nuestros alumnos que estudian inglés, como primera lengua, y alemán, como segunda. Trabajar la competencia sociolingüística y sociocultural y fomentar la conciencia intercultural deben ser parte de la programación del profesor de lengua extranjera. El objetivo del análisis que proponemos en el presente trabajo es la elaboración de un listado de contenidos culturales para el desarrollo de las competencias sociolingüística, sociocultural e intercultural en las clases de Lengua Alemana de nivel A1+ y Lengua Inglesa de nivel B1.

INTRODUCCIÓN

Enseñar una lengua es más que dar a conocer un vocabulario o unas estructuras gramaticales que nos permitan comunicarnos con otro ser humano en un idioma que no es el nuestro; es también enseñar otra forma de pensar y ver el mundo. La lengua, como afirma Kramsch (1993: 10), no es sólo la expresión de los pensamientos y las intenciones del individuo, sino también la expresión del conocimiento y las expectativas de una comunidad lingüística. Byram (citado por Lantolf, 1999: 28) cree que el objetivo de la enseñanza de la cultura no puede ser repetir el proceso de socialización experimentado por

los nativos de esa cultura, sino desarrollar el entendimiento intercultural.

El entendimiento intercultural es un aspecto básico en la enseñanza de lenguas extranjeras. Para Barrios García (2008: 7-8):

Mientras que los errores de tipo lingüístico (gramaticales, léxicos, fonéticos), suelen percibirse como tales por el interlocutor nativo, los de tipo cultural pueden interpretarse como manifestaciones de mala educación, descortesía, prepotencia, etc. Estos problemas de comunicación intercultural producidos por la transferencia pragmática, se acrecientan en los

hablantes extranjeros de nivel avanzado, ya que la confianza en sus posibilidades de expresión les lleva a producir estrategias de interacción que usarían en su lengua materna.

En el artículo “Un acercamiento a la pragmática intercultural en la clase de ELE”, J. Vivas Márquez (2008) afirma:

El desconocimiento de los estilos de interacción en otra cultura que no es la nuestra puede llevarnos al fracaso comunicativo debido a transferencias pragmáticas; [...] este fracaso puede conducir a un malentendido que sea o bien, la no transmisión del mensaje o bien que transmitamos un mensaje erróneo. Este último punto además de ser fuente de problemas para la relación entre los interlocutores, suele fomentar la aparición de estereotipos culturales. Existen actividades sencillas que pueden ayudarnos a incentivar la reflexión sobre diferentes aspectos comunicativos vinculados a la pragmática intercultural.

El Marco común europeo de referencia para la enseñanza de las lenguas incluye el conocimiento sociocultural y la conciencia intercultural dentro del apartado sobre el conocimiento del mundo, y las destrezas y habilidades interculturales entre las competencias generales de la persona. Además, le otorga gran importancia pues «es probable que no se encuentre en su experiencia previa, y puede que esté distorsionado por los estereotipos». A un nivel lingüístico, el Marco menciona la competencia sociolingüística.

En el presente trabajo, analizaremos algunas áreas de esta competencia sociocultural que pueden causar confusión a muchos de nuestros alumnos que estudien inglés, como primera lengua, y alemán, como segunda. Aunque aparentemente similares, hay aspectos socioculturales en ambas lenguas que discrepan entre sí e incluso con la cultura española. Trabajar la competencia sociolingüística y sociocultural y fomentar la conciencia intercultural deben ser parte de la programación del profesor de lengua extranjera. El objetivo de ese análisis es la elaboración de un listado de contenidos culturales para el desarrollo de las competencias sociolingüística, sociocultural e intercultural en las clases de Lengua Alemana de nivel A1+ y Lengua Inglesa de nivel B1.

LA COMPETENCIA SOCIOLINGÜÍSTICA, LA COMPETENCIA SOCIOCULTURAL Y LA CONCIENCIA INTERCULTURAL.

La **competencia sociolingüística** hace referencia a la capacidad de una persona para producir y entender adecuadamente expresiones lingüísticas en diferentes contextos de uso, en los que se dan factores variables tales como la situación de los participantes y la relación que hay entre ellos, sus intenciones comunicativas, el evento comunicativo en el que están participando así como las normas y convenciones de interacción que lo regulan.

Para el Marco común europeo de referencia para las lenguas, la competencia sociolingüística, junto con la lingüística y la pragmática, conforman las “competencias comunicativas de la lengua” e incluyen el dominio de las siguientes áreas:

- Los marcadores lingüísticos de relaciones sociales y las normas de cortesía,
- Las expresiones de sabiduría popular,
- Las diferencias de registro, los dialectos y los acentos, en sus manifestaciones del léxico, la gramática, la fonología, las características vocales, la paralingüística o el lenguaje corporal.

Por otra parte, la **competencia sociocultural** hace referencia a la capacidad de una persona para utilizar una determinada lengua relacionando la actividad lingüística comunicativa con unos determinados marcos de conocimiento propios de una comunidad de habla. Estos marcos abarcan tres grandes campos: el de las referencias culturales; el de las rutinas y usos convencionales de la lengua; y el de las convenciones sociales y los comportamientos ritualizados no verbales.

Según Van Ek (1986: 51), uno de los objetivos en el currículo de segundas lenguas debe consistir en la capacidad del aprendiente para “reconocer la validez de otras formas de instaurar, categorizar y expresar la experiencia, y otras formas de llevar a cabo la interacción entre las personas”; dichas formas afectan a diversos componentes de la lengua:

- Elementos léxicos para los que no hay equivalente semántico en la propia lengua,

- Elementos léxicos cuyo sentido corre el riesgo de ser transferido erróneamente al propio contexto sociocultural,
- Medios no verbales de expresión o el de los usos convencionales de la lengua en comportamientos rituales cotidianos.

Además, este mismo autor incluye un cierto conocimiento de temas geográficos, históricos, económicos, sociológicos, religiosos o culturales.

El *Marco* incluye la competencia sociocultural entre las competencias generales de la persona y fuera de las estrictamente relativas a la lengua; la denomina conocimiento sociocultural y la considera como un aspecto más del conocimiento del mundo. Sin embargo, le otorga la importancia suficiente como para merecer la atención del alumno porque *“es probable que no se encuentre en su experiencia previa, y puede que esté distorsionado por los estereotipos”*. El *Marco* establece hasta siete áreas de características distintivas de una sociedad que pueden ser objeto del conocimiento sociocultural:

- La vida cotidiana
- Las condiciones de vida
- Las relaciones personales
- Los valores, creencias y actitudes
- El lenguaje corporal
- Las convenciones sociales
- El comportamiento ritual

Por último, en cuanto a la **consciencia intercultural**, el *Marco* afirma que

(...) el conocimiento, la percepción y la comprensión de la relación entre el “mundo de origen” y el “mundo de la comunidad objeto de estudio” (similitudes y diferencias distintivas) producen una consciencia intercultural, que incluye, naturalmente, la consciencia de la diversidad regional y social en ambos mundos, que se enriquece con la consciencia de una serie de culturas más amplia de la que conlleva la lengua materna y la segunda lengua, lo cual contribuye a ubicar ambas en su contexto. Además, la consciencia intercultural supone una toma de consciencia del modo en que aparece la comunidad desde la perspectiva de los demás, a menudo, en forma de estereotipos nacionales»

Sin embargo, no proporciona descriptores para distintos niveles de consciencia intercultural.

Relacionada con la competencia intercultural, es decir, con *“la habilidad del aprendiente de una segunda lengua o lengua extranjera para desenvolverse adecuada y satisfactoriamente en las situaciones de comunicación intercultural que se producen con frecuencia en la sociedad actual”*, el diccionario de términos de ELE del Centro Virtual Cervantes recoge que las investigaciones recientes distinguen tres etapas en el proceso de adquisición de la competencia intercultural:

1. Nivel monocultural: el aprendiente observa la cultura extranjera desde los límites interpretativos de su propia cultura;
2. Nivel intercultural: el aprendiente toma una posición intermedia entre la cultura propia y la extranjera, lo cual le permite establecer comparaciones entre ambas; y, finalmente,
3. Nivel transcultural: el aprendiente alcanza la distancia adecuada respecto a las culturas en contacto para desempeñar la función de mediador entre ambas.

Dentro de estas competencias está la cortesía verbal y no verbal. La cortesía es para J. Vivas Márquez (2008) *“uno de los temas más estudiados dentro de la pragmática intercultural, por afectar sensiblemente a la comunicación”* y afirma:

Los diferentes niveles de cortesía o descortesía están también vinculados a cuestiones de carácter social y cultural, es decir, las reglas de cortesía entran dentro de una vertiente sociocultural de la lengua y nos indican qué es o qué no es adecuado dentro de una situación en una determinada comunidad de habla. En esta situación, hemos de tener en cuenta factores como la edad, el sexo, la posición social, la autoridad, las jerarquías, etc.

Por otro lado, Barros García (2008: 12) estudia la cortesía no verbal y dice:

En cuanto a la (des)cortesía no verbal, hemos de añadir los conocimientos acerca del sistema proxémico, el sistema kinésico y el sistema cronémico del español. El primero está relacionado con la distancia física que cada cultura establece para las relaciones sociales, y se compone de tres parámetros, que son la distancia personal, la social y la pública. El segundo hace referencia al protocolo empresarial y a como se concibe el contacto interpersonal. Engloba aspectos tales como las

formas de saludo, las presentaciones, las miradas, etc. por su parte, el sistema cronémico se refiere a la forma en que cada cultura concibe el tiempo y lo utiliza.

UNA APROXIMACIÓN DIDÁCTICA A LA PRAGMÁTICA INTERCULTURAL EN LA ENSEÑANZA DE IDIOMAS

El alumno, cuya lengua materna es generalmente el español y que estudia inglés como primera lengua extranjera y alemán como segunda, se enfrenta a tres realidades culturales muy similares entre sí pero con notables diferencias. El estudiante deberá ser capaz de reconocer al nivel de dominio de la lengua que se espera de él y que no necesariamente coincide con su nivel de competencia sociolingüística, sociocultural o intercultural. Además, los niveles de competencia del alumno en estas tres lenguas son muy diferentes y mientras se hace un esfuerzo por aprender estas competencias en las lenguas extranjeras curiosamente puede pasar que no sean conscientes de este tema en lo que se refiere a su lengua materna.

Tanto en las distintas asignaturas de Lengua Alemana como de Lengua Inglesa se incluyen contenidos para trabajar las competencias sociolingüística, sociocultural y conciencia intercultural propias de cada cultura. Ahora bien, hay otros aspectos en los que aparentemente coinciden ambas lenguas, pero que hay que guiar al alumno a encontrar las sutiles diferencias. Por lo tanto, se trata ya no sólo de enseñar cultura en la clase de lengua extranjera, algo que se ha potenciado cada vez más desde hace ya muchos años, sino de coordinarse con los otros profesores: el de lengua española y el de, en este caso, lengua alemana para incidir en los mismos aspectos culturales.

Hemos elegido de los niveles A1 y A2 de Alemán los siguientes temas para estudiar sus coincidencias y diferencias con la Lengua Inglesa:

1. Normas de presentación y saludos
2. Normas de convivencia
3. Empleo de fórmulas para expresar cariño, tutearse y la cortesía
4. La comida: los horarios
5. Algunos gestos

PROPUESTA DIDÁCTICA PARA LA ELABORACIÓN DE UN LISTADO DE CONTENIDOS CULTURALES PARA EL DESARROLLO DE LAS COMPETENCIAS SOCIOLINGÜÍSTICA, SOCIOCULTURAL E INTERCULTURAL EN EL AULA DE LENGUA ALEMANA DE NIVEL A1+ Y LENGUA INGLESA DE NIVEL B1

El diario de aprendizaje se ha mostrado como una herramienta útil para la enseñanza de los aspectos culturales de la lengua pues favorece la observación, el análisis, la interpretación y la comprensión de las diferencias culturales y fomenta los procesos necesarios para la adquisición de la competencia intercultural. Siguiendo con el planteamiento de que el alumno debe observar, analizar e interpretar estos contenidos culturales, hemos confeccionado una propuesta didáctica para la elaboración de un listado de contenidos para trabajar las competencias sociolingüística, sociocultural e intercultural en las clases en la clase de Lengua Alemana de nivel A1 y A2 y Lengua Inglesa de nivel B1.

En las clases de lengua alemana e inglesa, los alumnos comparan estos puntos con lo que ocurre en España y llegan a algunas conclusiones posibles como, por ejemplo:

Normas de saludos

En los países de habla alemana para saludarse, se estrecha la mano. Entre amigos o conocidos, una señal con la mano y un "buenos días" es suficiente. No es habitual dar un beso, y normalmente está reservado (uno solo) a la familia y los muy buenos amigos. La fórmula primordial de saludo es *Guten Tag!*, que no tiene una traducción exacta al español, pero que podría corresponder con un ¡Buenas!, ya que hace referencia al periodo entre la hora del almuerzo y la cena. Por tal motivo, esta fórmula cambia en función del momento del día en que nos encontremos y del registro que estemos empleando. Por las mañanas utilizaremos el *Guten Morgen!* (¡Buenos días!), pero sólo hasta las 11.00 más o menos, ya que a partir de esta hora se utiliza el *Guten Tag!* (¡Buenas!) hasta las 18.00, por lo que también corresponde a unas ¡Buenas tardes! en español. Desde las 18.00 se utiliza el *Guten Abend!* (¡Buenas noches!), y sólo cuando nos vamos a dormir se utiliza el *Gute Nacht!*, que en español no existe pues equivale al ¡Buenas Noches!

En los países de habla inglesa los saludos y los gestos son similares a los países germánicos. *Good morning!* se utiliza hasta el mediodía, mientras que los otros saludos coinciden con los alemanes. En cuanto al llamado sistema proxémico relacionado con la distancia física que cada cultura establece para las relaciones sociales, la distancia entre los hablantes en los países de habla inglesa se asemeja a la alemana pero no a la española que suele ser más corta. Un saludo que se contesta con la misma pregunta es *How do you do?*, un saludo muy formal que es utilizado por determinados hablantes en situaciones muy concretas. Por otra parte, no es inusual fórmulas de cariño como *sweetheart* o *honey*, es decir, corazón dulce o miel, entre las parejas e incluso en algunos casos a personas desconocidas, especialmente cuando hay una considerable diferencia de edad.

Normas de convivencia

Los alemanes son generalmente muy respetuosos con las normas y las leyes. Lo comprobará, en particular, en la circulación, tanto en los conductores como en los peatones (no se atraviesa por cualquier sitio, se respeta escrupulosamente las señales, se espera su turno, etc.). De la misma manera, y en líneas generales, el sentido cívico de los alemanes suele estar muy desarrollado: no se tiran papeles en la calle, se espera formalmente su turno cuando se hace cola en una tienda, no se fuma jamás dónde está prohibido.

Siempre hablando de forma general con lo que ello supone, los ingleses suelen también ser respetuosos con las normas y las leyes mientras los españoles solemos ser más “flexibles” en cuanto a las normas de convivencia y más conscientes de nuestras libertades personales, como ejemplo los alumnos pueden leer el artículo “Smoking and Fuming” sobre la Ley Anti-tabaco de Javier Marías aparecido en el 22 de enero del 2006 en el *New York Times*.

La comida: los horarios

La forma de vida alemana corresponde con su horario laboral, que no coincide con el español. Se suelen levantar muy temprano, y su jornada

puede comenzar a las 7.00 o a las 8.00 y de forma corrida hasta las 15.00 o 16.00. De este horario dependen en parte sus horas de comidas y su forma de comer.

En Alemania se toma tradicionalmente un desayuno (*das Frühstück*) copioso, y hay que apuntar que la cena del día anterior se realizó a eso de las 19.00 de la tarde, por lo que su desayuno suele ser bastante contundente. El almuerzo (*das Mittagessen*), al ser el desayuno muy temprano, se come al mediodía entre las once y media y la una del mediodía. En numerosas ocasiones, *das Mittagessen* tiene lugar fuera de casa, ya que tienen descanso en su jornada corrida laboral. A veces comen en la cafetería de la empresa (*die Kantine*), o salen a la calle y almuerzan aprovechando la existencia de las múltiples *Imbissstuben* (casetas o locales de comida rápida) desperdigadas por las ciudades.

La cena (*das Abendessen*) es la comida que más nos extraña a los españoles, ya que se hace también muy temprano entre las seis y la siete de la tarde. Un poco antes de acostarse se suelen tomar alguna bebida caliente. En inglés estas dos comidas son *dinner* y *supper*. Sin embargo, el término *dinner*, que designa a la principal comida del día ya sea al mediodía o por la noche, en ocasiones puede emplearse para referirse a lo que los españoles denominamos almuerzo, si éste es la comida principal.

El horario y el tipo de comidas en el Reino Unido coinciden también con las costumbres alemanas y no con las españolas. Si bien, y debido a los horarios laborales, algunos españoles se van adaptando a tomar un almuerzo quizás menos copioso que lo que se hacía tradicionalmente. Sin embargo, las horas de almorzar y cenar siguen llamando la atención de nuestros visitantes extranjeros.

Algunos gestos

Tras realizar en clase el ejercicio sobre el significado de los gestos tomado del libro *Cultural Awareness* (1993) de B. Tomalin y S. Stempleski, donde los alumnos tienen que adivinar lo que significa cada uno de los gestos propuestos en el ejercicio, los

estudiantes reflexionan sobre lo fundamental que es conocer el lenguaje no verbal antes de utilizarlo y crear inadvertidamente situaciones embarazosas.

Algunas costumbres

En Alemania, las cafeterías o restaurantes, cuando hemos terminado de comer y deseamos que nos traigan la cuenta, lo primero que debemos conseguir es atraer la atención del camarero: *Ober, bitte*. A continuación, expresaremos nuestra intención de pagar, y es costumbre que cada uno pague generalmente lo suyo. En el momento de irse, es el camarero quien calcula la cuenta de cada uno, ya que no le traerá directamente la cuenta (salvo en restaurantes de mucha categoría). Nosotros, los españoles solemos dividirnos el precio total entre todos los comensales, pero esto no ocurre cuando estamos acompañados por alemanes, ya que ellos suelen pagar sólo lo que han pedido.

Por otro lado, no se sorprenda si en algunos restaurantes alguien se sienta a comer en la mesa que usted ocupa. En los locales corrientes y en los dedicados a gente joven, esto es la regla habitual. Esta costumbre sorprende a muchos españoles que visitan el país.

Algo que sorprende a los españoles que visitan EEUU cuando van a un restaurante es la solicitud y alegría (exagerada para muchos españoles) con que recibe el camarero a los clientes. Éste se suele presentar con su

nombre, estar pendientes de sus necesidades e incluso tener pequeños detalles extras. Para muchos españoles esa actitud tan solícita resulta chocante e incluso, para los más cínicos, está relacionada directamente con la propina. Sin embargo, la propina está incluida obligatoriamente en la cuenta, un hecho que sorprende mucho a los españoles acostumbrados al concepto de la propina como algo opcional, relacionado directamente con la calidad del servicio. También suele sorprender a muchos españoles la costumbre de desear un buen día al despedirse de alguien, aunque éste sea un desconocido. De esta forma, si salimos de una tienda, un medio de transporte... es normal que nos despidan con *Have a nice day!*

CONCLUSIONES

La importancia de la coordinación entre las distintas asignaturas de cualquier título es indiscutible, y aún más en este caso donde los aspectos socioculturales de estas lenguas y del español son tan parecidos y a la vez muestran tan curiosas discrepancias. Gracias a una coordinación dedicada a las competencias sociolingüística y sociocultural y la consciencia intercultural en ambas lenguas, el alumno que esta empezando a estudiar Alemán pero que lleva un tiempo en contacto con la cultura anglosajona puede relacionar los nuevos conocimientos con los antiguos y reflexionar sobre las idiosincrasias culturales de cada pueblo.

REFERENCIAS

- Barros García, M^a J. 2008. "Comunicación e interculturalidad: Análisis de usos (des)corteses en los medios de comunicación y su aplicación práctica". En *RedELE* 9 [http://www.educacion.es/redele/Biblioteca2008/MJesusBarros.shtml]
- Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment*. Strasbourg: Council of Europe, 2001. [Documento disponible en <http://cvc.cervantes.es/obref/marco/>]
- Diccionario de términos clave de ELE del Centro Virtual Cervantes* [Documento disponible en Internet en http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/default.htm]
- Kramsch, C. 1993. *Language and culture*. Oxford: Oxford University Press.
- Lantolf, J. P. 1999. "Second culture acquisition". *Culture in Second Language Teaching and Learning*. Ed. E. Hinkel. Cambridge: Cambridge University Press. 28-46.
- Tomalin, B. y S. Stempleski. 1993. *Cultural Awareness*. Oxford: Oxford University Press.
- Van Ek, J. 1986. *Objectives for Foreign Language Learning* (Vol I.). Estrasburgo: Council of Europe.
- Vivas Márquez, J. 2008. "Un acercamiento a la pragmática intercultural en la clase de ELE". *ELENET* 4 [Documento disponible en Internet en <http://elenet.org/revista/articulo-didactica-esp%C3%B1ol-lengua-extranjera.asp?id=59>]

SI QUIERO SER COMUNICATIVAMENTE COMPETENTE EN INGLÉS... ¿PUEDO SER SEXISTA? EL SEXISMO LINGÜÍSTICO EN LAS ESCUELAS OFICIALES DE IDIOMAS

M^a Sandra Vázquez Hermosilla

Universitat de València
Sandra.Vazquez@uv.es

M^a Sandra Vázquez Hermosilla es profesora de inglés de Escuela Oficial de Idiomas y personal investigador en formación en la Universitat de València (BFPI 143/2009 de la Conselleria d'Educació de la Generalitat Valenciana). Entre sus principales líneas de investigación destacan los estudios de género, el análisis del sexismo lingüístico así como el análisis crítico del discurso y los entornos virtuales. Además, es miembro del grupo de investigación Gentext (Universitat de València).

El objetivo principal de este trabajo es demostrar, mediante algunos ejemplos prácticos y transversales, cómo, sin desvirtuar los objetivos y contenidos establecidos en el currículo de lengua inglesa para enseñanza de idiomas en régimen especial, podemos y debemos introducir aspectos relacionados con el fenómeno del sexismo lingüístico que ayudarán a incentivar la motivación y a desarrollar la competencia comunicativa de nuestro alumnado en lengua inglesa. Para ello será necesario, por un lado, hacer un breve recorrido teórico por los conceptos principales de los estudios de género y del fenómeno del sexismo lingüístico para comprender la importancia de este hecho y, por otro, acercarnos a las nuevas ideas y corrientes en enseñanza de idiomas que abogan por un enfoque funcional y competencial.

INTRODUCCIÓN

Sin duda, las crecientes publicaciones sobre aspectos relacionados con el estudio del sexismo lingüístico en varias lenguas dejan patente la importancia que dicho fenómeno está adquiriendo en el plano social, político, administrativo y lingüístico en nuestra sociedad actual. Éste es un fenómeno que, tras los intentos de la reforma lingüística feminista (Pauwels, 1998) que tuvieron lugar entre los años 60 y 80, junto la creación de la corriente de lo políticamente correcto, encuentra hoy en día sus mayores manifestaciones a nivel pragmático y discursivo (Mills, 2008).

Este hecho, unido a las nuevas metodologías en enseñanza de idiomas que abogan por un enfoque competencial, nos hacen reflexionar sobre la relación entre estos dos ámbitos: el fenómeno del sexismo lingüístico y la enseñanza de idiomas desde un punto de vista funcional, más concretamente, en la relación de estos dos elementos en la enseñanza de idiomas en

régimen especial, el caso de las Escuelas Oficiales de Idiomas (EEOOI).

En este sentido, teniendo en cuenta que la necesidad principal de nuestro alumnado cuando decide estudiar un idioma es, en términos generales, poder utilizarlo en contextos y situaciones comunicativas reales, un gran número de investigaciones avalan la necesidad de introducir el tratamiento del fenómeno del sexismo lingüístico en las clases de lengua (ver Sunderland, 2000; Ferguson, 2004).

Este hecho se debe a que entendemos la lengua como un instrumento de comunicación social mediante el cual entablamos relaciones con otras comunidades de práctica. El término de comunidad de práctica es esencial para describir cómo los valores de un grupo afectan al individuo y su noción de lo que es lingüísticamente correcto en determinadas situaciones comunicativas. Una comunidad de práctica puede ser definida como un conjunto de personas que, unidas por una iniciativa común,

desarrollan y comparten formas de hacer las cosas, formas de hablar, creencias y valores tal y como son los estilos de habla, los diferentes modos de interacción y los significados compartidos (Eckert y McConnell-Ginet, 1999). Atendiendo a los últimos movimientos en enseñanza de idiomas, precisamente este hecho, el conocer las normas y estándares de corrección dentro de cada comunidad de práctica, es esencial para la adquisición de la competencia comunicativa en lengua extranjera.

Por estos motivos, lo que se pretende con este trabajo es demostrar, mediante algunos ejemplos prácticos y transversales, cómo, sin desvirtuar los contenidos y objetivos del currículo de lengua inglesa en las EEOOI, podemos y debemos introducir aspectos sociolingüísticos y socioculturales relacionados con el fenómeno del sexismo lingüístico que ayudarán a incentivar la motivación y a desarrollar la competencia comunicativa en lengua inglesa de nuestro alumnado.

LA ENSEÑANZA DE IDIOMAS EN LAS EEOOI

El contexto educativo

Si tenemos en cuenta el marco legislativo de las enseñanzas de idiomas en las EEOOI, nos damos cuenta de que el enfoque funcional es algo obligatorio en este contexto. Tanto el marco común europeo de referencia de lenguas (MCERL), la LOE (2/2002), como el decreto por el que se fijan y regulan los aspectos básicos del currículo de las enseñanzas de idiomas en régimen especial (RD 1629/2006) consideran la lengua como un instrumento de comunicación social y de interacción. Por estos motivos, se insta a los profesionales de idiomas a trabajar con un enfoque funcional que desarrolle la competencia comunicativa del alumnado.

Siendo éste el objetivo principal, es importante analizar los elementos que conforman el esquema del proceso de enseñanza-aprendizaje en este marco educativo.

En primer lugar, es importante analizar el *dónde*. En las EEOOI nos encontramos en un entorno

de enseñanza pública no obligatoria en el que se imparten cursos de lo que denominamos inglés general en un contexto social y cultural donde la lengua inglesa se considera más una lengua instrumental que de comunicación.

En segundo lugar, es imprescindible hablar de *quién*. En nuestras clases es común encontrar adolescentes junto a adultos y personas mayores; trabajadores de diferentes ámbitos junto a jubilados y parados; personas que necesitan aprender el idioma por motivos laborales junto a aquellas que lo hacen derivadas de una motivación intrínseca. Por otro lado, el espectro de sus aptitudes, habilidades, conocimientos y bagaje cultural o de idiomas es igualmente muy extenso y heterogéneo. En este sentido, es esencial para los docentes de EEOOI tener en cuenta aspectos metodológicos como la teoría de las inteligencias múltiples de Howard Gardner (1983) con el objetivo de atender las necesidades específicas de aprendizaje de nuestro alumnado y con ello fomentar un aprendizaje significativo (Ausubel, 1963) que derive de la aplicabilidad real del contenido en situaciones de la vida cotidiana o profesional del alumnado (Norton y Pavlenko, 2004). A este respecto, veremos más adelante cómo el fenómeno del sexismo lingüístico puede ofrecernos esta dimensión.

Finalmente, si hay un aspecto primordial dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje ese es, sin duda, el *cómo*. Tal y como hemos mencionado, los principios metodológicos recogidos en la legislación vigente, así como los nuevos movimientos en torno a la enseñanza de lenguas extranjeras, se centran en un objetivo común, la adquisición de la competencia comunicativa pero: ¿Qué es la competencia comunicativa y para qué sirve?

La competencia comunicativa

Desde el funcionalismo lingüístico, podríamos decir que la competencia comunicativa es la capacidad de utilizar la lengua para intercambiar, negociar e interpretar significados con un modo de actuación adecuado a la situación comunicativa. Es decir, la habilidad de producir, entender e interpretar diferentes situaciones comunicativas teniendo en cuenta tanto lo que se dice de manera explícita como implícita.

Este es un concepto que, podríamos resumir, nace a principios del siglo pasado con el estructuralismo y la distinción saussuriana entre *langue* y *parole*, o lo que es lo mismo, entre el sistema lingüístico y el uso del sistema lingüístico en situaciones comunicativas concretas. Esta distinción quedó redefinida en la dicotomía generativista chomskiana de *competente* y *performance*, la cual añadía la creatividad del hablante a la distinción anterior. Posteriormente, la teoría generativista encontró detractores que apuntaban a la visión restrictiva de esta teoría basada en un hablante ideal independiente e inalterable por factores contextuales, socioculturales o ideológicos. Fue en 1980 cuando Canale y Swain finalmente definieron la competencia comunicativa como un sistema subyacente de conocimientos y destrezas que son requeridas para llevar a cabo una comunicación satisfactoria. Estos autores hablan de cuatro dimensiones generales o sub-competencias: la competencia lingüística, la discursiva, la sociocultural y la estratégica.

Atendiendo a esta definición, el fenómeno del sexismo lingüístico, por ende, no podría tener una cabida más pertinente en cualquier otro contexto que en el de la enseñanza de idiomas desde un enfoque funcional que busca la adquisición de la competencia comunicativa. Veamos por qué.

EL SEXISMO LINGÜÍSTICO Y LA COMPETENCIA COMUNICATIVA.

¿Qué es el sexismo lingüístico?

En los años 60 y 80, los denominados estudios de género y el feminismo comenzaron a tener un gran impacto en otros campos de investigación. La base de estos movimientos es el concepto de *género*, entendido, en contraposición al sexo biológico, como un complejo sistema de relaciones sociales y prácticas discursivas construidas en contextos locales (Norton y Pavlenko, 2004).

Por otro lado, podríamos definir el sexismo lingüístico como una forma de posicionarse socialmente ante las (des)igualdades de género mediante recursos lingüísticos –fonológicos,

léxicos, gramaticales– y discursivos que los hablantes de una lengua tienen a su alcance (Mills, 2008). Estos recursos pueden ser socialmente legitimados por ciertas instituciones o comunidades de práctica pero, a la vez, atacados desde otras.

Además, en muchas ocasiones, tal y como afirman Ansary y Babaii (2003), el sexismo lingüístico es más una cuestión de efecto que de intención, y en el caso del contexto de enseñanza de idiomas, la lengua no es sólo el contenido, sino el medio a través del cual ese efecto sexista puede ser transmitido.

El sexismo lingüístico y el inglés como lengua extranjera

Un gran número de investigaciones avalan la necesidad de introducir el tratamiento del sexismo lingüístico en las clases de lengua. Si nos centramos en destacar cuáles son las características y manifestaciones principales de este fenómeno en el contexto educativo de enseñanza de idiomas deberíamos mencionar dos facetas.

En primer lugar, los materiales y recursos educativos. Sunderland (2000), Carroll y Kowitz (1994), Otlowski (2003) y Ansary y Babaii (2003) hablan de la exclusión, la subordinación y la degradación de la mujer en los libros de texto de inglés como lengua extranjera, situaciones que se manifiestan, principalmente: a) en el uso y aparición de determinados sustantivos (en los oficios, por ejemplo, *cleaner* para referirse a mujeres); b) en los adjetivos y colocaciones semánticas (las cuales representan y perpetúan estereotipos, por ejemplo, *a brave man*, *a kind and beautiful woman*); c) en la frecuencia de aparición de referencias a uno y otro sexo (las mujeres suelen aparecer menos que los hombres); d) en las construcciones con masculino genérico (la utilización de *he* para genérico e indefinido y *man* para denotar clase y genérico) y, finalmente, e) textos completos que desde el punto de vista pragmático y discursivo reflejan una visión sexista y, generalmente, heterosexista.

Sin embargo, tal y como afirma Sunderland (2000), pese a que un material limpio de sexismo no garantiza una práctica docente no sexista, un

material sexista puede favorecer una enseñanza donde salgan a luz mecanismos lingüísticos y pragmáticos que perjudican lingüísticamente a alguno de los sexos, generalmente a la mujer.

En segundo lugar, es importante destacar que el sexismo no está sólo presente en los materiales y libros de texto, también lo está en el propio contexto de enseñanza-aprendizaje, en la interacción entre el alumnado y el alumnado y el profesorado. El género es una faceta de nuestra identidad social y por ello actúa como un marco –de entre otros– en el aprendizaje de idiomas. Lo que es más, hay estudios que afirman que hombres y mujeres aprendemos y hablamos de manera diferente (Gurian y Henley, 2001; Cameron, 2007). Según estos estudios, en términos generales, las mujeres son más cooperativas e interactúan con mayor fluidez, mientras que los hombres suelen interrumpir más a menudo a sus interlocutores y suelen centrarse más en el contenido que en la propia interacción. Esto, obviamente, tiene implicaciones directas en el proceso de enseñanza-aprendizaje (Yepez, 1994).

Por otro lado, no debemos olvidar que tanto el desarrollo de la competencia comunicativa como el proceso de socialización son continuos y flexibles. Nuestra sociedad, afortunadamente, cambia con rapidez y es nuestro rol facilitar al alumnado las herramientas lingüísticas, discursivas, culturales y estratégicas para adaptarse a ella con facilidad (Ferguson, 2004). En este sentido, es importante destacar que, entre otras, algunas de las consecuencias de un uso sexista del lenguaje incluyen la invisibilidad de uno de los sexos, la no representación, la inexactitud o la manipulación ideológica pero, además, son muchísimos los organismos oficiales que han elaborado guías de uso no sexista del lenguaje y el violar esas reglas en contextos formales como el universitario, el legal o el administrativo implicarían, sin duda, sanciones sociales graves.

PROPUESTAS DE ACTIVIDADES PARA EL AULA

Por los motivos aquí expuestos, es objeto de este artículo presentar, a modo de ejemplo, una serie

de actividades para trabajar el tema transversal de la identidad y las relaciones de género a través de un lenguaje no sexista en las clases de inglés en las EEOOI.

Obviamente, somos conscientes de las limitaciones que tenemos como docentes, entre ellas, el tiempo y el cumplimiento del currículo. Por ello, las actividades que aquí se presentan pretenden ser una guía que facilite la introducción de este tema transversal y, además, que sirvan como herramienta metodológica para desarrollar todas las facetas de la competencia comunicativa en nuestro alumnado.

Por ello, las actividades que aquí se presentan se basan en lo que propone Fernández Fontecha (2002), quien afirma que los temas transversales y, entre ellos, la educación en igualdad de oportunidades o coeducación, deben hacerse llegar al alumnado mediante el aprendizaje integrado de lengua y contenido (*Content and Language Integrated Learning* –CLIL). De este modo, los estudiantes pueden beneficiarse de la enseñanza indirecta de la lengua a través de la enseñanza explícita de la coeducación.

Por otro lado, como bien sabemos, las sub-competencias de la competencia comunicativa son independientes pero están relacionadas entre sí. Por ello, pese a que en las actividades que aquí se presentan tengamos la intención de trabajar más profundamente con alguna de ellas, es siempre importante que intentemos incluir las demás aunque sea de manera secundaria.

Algo similar ocurre con las destrezas (comprensión oral [CO], expresión oral [EO], comprensión escrita [CE] y expresión escrita [EE]). Pese a que en determinadas actividades nos centremos en trabajar o evaluar alguna de las cuatro destrezas básicas, es importante tener en cuenta que el resto pueden y deben aparecer como secundarias¹. También es importante apuntar que en las EEOOI se trabaja con tres niveles de enseñanza –básico, intermedio y avanzado– y, pese a que las actividades que aquí se presentan están dirigidas a niveles determinados, muchas de ellas pueden adaptarse a cualquier nivel atendiendo a los contenidos y objetivos impuestos por el currículo. Veamos algunos ejemplos:

Ejemplo 1			
Nivel	Avanzado.		
Competencias	Lingüística (léxica), sociocultural, estratégica, discursiva.		
Destrezas	CO, EO, CE, EE.		
Objetivos	<ul style="list-style-type: none"> Comprender aspectos socioculturales y lingüísticos transmitidos a través de las nuevas tecnologías: correos electrónicos en cadena (Fwd:). Expresar y justificar opiniones. 		
Contenidos	<ul style="list-style-type: none"> Vocabulario: salud, cuidado personal, belleza. Elementos populares, culturales y humorísticos. 		
Desarrollo	<ol style="list-style-type: none"> Presentación del contenido mediante un correo electrónico en cadena: <i>Shower like a woman, shower like a man</i>². Análisis del contenido: vocabulario y gramática. Ej.: <table border="0" style="margin-left: 20px;"> <tr> <td style="vertical-align: top;"> <ul style="list-style-type: none"> - <i>take off clothes and place them sectioned in laundry</i> - <i>wash your face with crushed apricot facial scrub for ten minutes until red</i> - <i>blow your nose in your hands and let water rinse them off</i> - <i>make a shampoo Mohican</i> - <i>wee and admire willy size in mirror again.</i> </td><td style="vertical-align: middle; padding-left: 10px;"> <div style="display: inline-block; vertical-align: middle;">} Woman</div> <div style="display: inline-block; vertical-align: middle;">} Man</div> </td></tr> </table> <p>Es muy importante destacar a este nivel cómo, sin tener presente ningún elemento léxico sexista, el mensaje es tremendamente sexista. He aquí la importancia del discurso y el análisis de los estereotipos de género.</p> Tarea de investigación en la clase multimedia, si se dispone de ella. Si no, el profesorado puede presentar otros recursos como periódicos, revistas o extractos de Internet. En parejas, el alumnado realiza una búsqueda de bromas y chistes sexistas. Con ello trabajaremos tanto el contenido cultural como el lingüístico. Debate sobre el efecto del humor sexista en la transmisión de ideología y sus efectos sociales. 	<ul style="list-style-type: none"> - <i>take off clothes and place them sectioned in laundry</i> - <i>wash your face with crushed apricot facial scrub for ten minutes until red</i> - <i>blow your nose in your hands and let water rinse them off</i> - <i>make a shampoo Mohican</i> - <i>wee and admire willy size in mirror again.</i> 	<div style="display: inline-block; vertical-align: middle;">} Woman</div> <div style="display: inline-block; vertical-align: middle;">} Man</div>
<ul style="list-style-type: none"> - <i>take off clothes and place them sectioned in laundry</i> - <i>wash your face with crushed apricot facial scrub for ten minutes until red</i> - <i>blow your nose in your hands and let water rinse them off</i> - <i>make a shampoo Mohican</i> - <i>wee and admire willy size in mirror again.</i> 	<div style="display: inline-block; vertical-align: middle;">} Woman</div> <div style="display: inline-block; vertical-align: middle;">} Man</div>		

Ejemplo 2	
Nivel	Intermedio, Avanzado.
Competencias	Lingüística (gramatical), sociocultural, estratégica, discursiva.
Destrezas	CO, EO, CE, EE.
Objetivos	<ul style="list-style-type: none"> Comprender (de manera fluida con / sin interferencias) textos específicos. Los medios de comunicación en lengua inglesa.
Contenidos	Los tiempos verbales más recurrentes en los medios de comunicación: las noticias.
Desarrollo	<ol style="list-style-type: none"> Introducción: lectura de una breve noticia donde se discute sobre la utilización de un lenguaje sexista por parte de Obama³. Esto servirá para presentar el tema, posicionarse ante él y analizar la importancia de este fenómeno y sus implicaciones sociales e incluso políticas. Presentación del contenido: análisis de una noticia real (puede ser un texto escrito u oral, dependiendo de las necesidades de práctica del alumnado o de las de evaluación del profesorado). Este material puede ser preparado de antemano por el profesorado o bien el alumnado puede llevar a cabo una búsqueda en prensa, radio, TV o Internet si el tiempo y los medios lo permiten. Análisis del contenido: vocabulario y gramática. Ej.: <ul style="list-style-type: none"> el uso de pasivas implica en muchos casos la ocultación del agente (¿suelen ser mujeres?).

Desarrollo	<ul style="list-style-type: none"> - el orden de aparición de personajes marca la importancia de los mismos (¿suele aparecer el hombre primero?). - procesos de identificación (¿se nombra igual a hombres que a mujeres, i.e. nombres de pila / apellidos / títulos como Mr., Mrs., Miss o Ms.?). - roles de género (¿qué papeles desempeñan hombres y mujeres?). - autoría e ideología (¿quién firma la noticia? ¿se puede decir algo de su ideología según la utilización que hace del lenguaje?). <p>4. Escribir una noticia evitando sesgos de género en todas sus vertientes: léxica, gramatical, pragmática, discursiva, etc.</p>
------------	--

Ejemplo 3	
Nivel	Intermedio, Avanzado.
Competencias	Lingüística (fonológica, gramatical), sociocultural, <u>estratégica</u> , discursiva.
Destrezas	<u>CO</u> , <u>EO</u> , <u>CE</u> , <u>EE</u> .
Objetivos	Comprender canciones en versión original y analizar su lenguaje y contenido.
Contenidos	Oraciones condicionales (forma y uso).
Desarrollo	<ol style="list-style-type: none"> 1. Presentación del contenido: canción <i>If I were a boy</i> (Beyonce). 2. Análisis del contenido: vocabulario y gramática. Ej.: <ul style="list-style-type: none"> - forma y uso de las oraciones condicionales. - vocabulario, colocaciones, asociaciones semánticas: Man: <i>throw on what I wanted, drink beer, I'd be a better man, I'd listen to her</i> Woman: <i>she'd be faithful, I know how it hurts.</i> - implicaciones ideológicas y discursivas en la transmisión de roles y estereotipos de género en las canciones. 3. Debate (o composición escrita, según las necesidades de evaluación del profesorado o las de práctica del alumnado) sobre el rol o influencia de las canciones en inglés en nuestra sociedad y el papel de la juventud en este tema. 4. [Extra] Se podría completar esta tarea mediante una búsqueda por parte del alumnado (en casa) de canciones sexistas. A esto podría seguirle una exposición en clase del contenido y el análisis de las mismas.

Ejemplo 4	
Nivel	Intermedio, Avanzado.
Competencias	Lingüística, sociocultural, <u>estratégica</u> , discursiva.
Destrezas	<u>CO</u> , <u>EO</u> , <u>CE</u> , <u>EE</u> .
Objetivos	<ul style="list-style-type: none"> • Comprender, expresar y justificar opiniones sobre temas concretos y sociales. • Desarrollar estrategias que fomenten el autoaprendizaje.
Contenidos	<ul style="list-style-type: none"> • Vocabulario específico. • Expresiones para justificar / rebatir opiniones.
Desarrollo	<ol style="list-style-type: none"> 1. Lectura de un libro (o sección de un libro) en casa. El libro será elegido por el profesorado. Es importante que, antes de esta actividad, se introduzcan algunas nociones básicas sobre aspectos de género y lenguaje sexista. 2. Versión adaptada de los círculos de lectura (editorial Oxford): <i>Gender Reading Circles</i>. Estableceremos, de manera previa a la lectura, grupos de 5 alumnos. Cada uno de ellos debe realizar una tarea reflexiva en casa que corresponde a un rol dentro del grupo. Estos roles son rotativos dentro de un mismo grupo a lo largo del curso. Estos roles son:

Desarrollo	<ul style="list-style-type: none"> - <i>Discussion leader</i>: debe guiar el debate haciendo preguntas sobre el contenido del texto. Obviamente, deben haberse dado instrucciones previas de centrarse en aspectos de género como roles, estereotipos, etc. - <i>Word master</i>: selecciona palabras o expresiones concretas relacionadas con aspectos de género y el sexismo lingüístico. - <i>Passage person</i>: selecciona escenas concretas sexistas aunque no incluyan lenguaje explícito. Esto se aprovechará para mostrar la importancia del discurso y lo implícito en el lenguaje. - <i>Culture collector</i>: relaciona lo que ocurre en el texto con el contexto real sociocultural de la lengua meta y / o la materna. - <i>Summarizer</i>: se encarga de resumir el contenido de la historia. <p>3. Finalmente, se procede a un debate en el que se expone el texto leído y se hace una valoración crítica del mismo.</p>
------------	---

Ejemplo 5	
Nivel	Básico.
Competencias	Lingüística (fonológica, léxica), sociocultural, estratégica, discursiva.
Destrezas	CE, EO, CO, EE.
Objetivos	Comprender y utilizar referencias a oficios sin sesgo de género.
Contenidos	Léxico: oficios y pronunciación de los mismos.
Desarrollo	<ol style="list-style-type: none"> 1. Presentación del contenido: <i>matching activity</i>, unir dibujos y palabras. Material elaborado / seleccionado por el profesorado. Se harán dos grupos. En el primero de ellos se incluirán términos ocupacionales marcados y / o sexistas junto a dibujos con representación estereotipada de género. En el segundo grupo se evitara tanto los términos marcados como sexistas y la estereotipación. El profesorado se mueve por la clase ayudando a los grupos con la pronunciación y el significado de las palabras. Ej.: <ul style="list-style-type: none"> - Elementos sexistas: <i>Steward / Stewardess, Fireman, Policeman, Housewife, Cleaner</i> (foto de mujer). - Elementos no sexistas: <i>Flight attendant, Fire fighter, Police officer, Housekeeper, Cleaner</i> (foto de hombre). 2. <i>Pictionary</i> disruptivo: Los alumnos trabajan en parejas (grupo 1 + grupo 2). El profesorado da a cada alumno un número de oficios para dibujar (de los de su lista). El compañero debe averiguar de qué oficio se trata y escribir el nombre. Momento disruptivo: el alumnado observará las diferencias léxicas y las implicaciones ideológicas. 3. Corrección de la actividad y puesta en común. Se debe abrir un debate sobre las implicaciones lingüísticas e ideológicas de la utilización del lenguaje sexista y su repercusión en la formación de identidades (por ejemplo en la elección de oficios en edades tempranas). Esta fase se completará con una práctica de pronunciación de todos los términos mediante ejercicios de <i>drilling</i>.

CONCLUSIÓN

Como hemos mencionado a lo largo de este artículo, el sexismo lingüístico es un fenómeno que no tiene cabida sólo a nivel lingüístico, sino que es, sobre todo, un fenómeno social con gravísimas implicaciones como

la ocultación, la invisibilidad o la creación y perpetuación de prejuicios y estereotipos de género. Es por ello fundamental formar a nuestro alumnado desde un enfoque pragmático y funcional que desarrolle su competencia comunicativa de modo adecuado a la realidad social que vivimos.

Como docentes, somos conscientes de la importancia de cumplir con los objetivos y contenidos marcados en el currículo y de las limitaciones temporales y metodológicas de la realidad docente pero, sin duda, el tratamiento del sexismo lingüístico en las clases de idiomas puede favorecer muchísimo al desarrollo de la motivación y de la competencia comunicativa de nuestro alumnado.

La formación del profesorado es, además, fundamental. Son muchísimos los medios y

recursos que tenemos hoy en día a nuestro alcance para poder trabajar con un enfoque funcional e igualitario. Sin duda, la elección de métodos en los centros cada principio de curso viene impuesta por una realidad docente, pero es imprescindible la implicación del profesorado en la creación de actividades que no desvirtúen el currículo, ni el método elegido, pero que sean un complemento diseñado además para satisfacer las necesidades del alumnado desde el punto de vista lingüístico, moral e ideológico.

NOTAS

1. Las sub-competencias y destrezas subrayadas en cada ejemplo son las principales a trabajar en cada actividad.
2. Se puede encontrar el texto en <http://home.egge.net/~savory/shower.htm>
3. Se puede encontrar el texto en <http://blogs.abcnews.com/politicalpunch/2008/02/is-obama-using.html>

REFERENCIAS

- Ansary, H. y E. Babaii. 2003. "Subliminal Sexism in Current ESL / EFL Textbooks". *Asian EFL Journal* 5(1). [Documento en línea disponible en <http://www.asian-efl-journal.com/march03.sub1.php>]
- Ausubel, D. 1963. *The Psychology of Meaningful Verbal Learning*. New York: Grune y Stratton.
- Cameron, D. 2007. *The Myth of Mars and Venus: Do Men and Women Really Speak Different Languages?* Oxford: Oxford University Press.
- Canale, M. y M. Swain. 1980. "Theoretical Basis of Communicative Approaches to Second Language Teaching and Testing". *Applied Linguistics* 1: 1-47.
- Carroll, D. y J. Kowitz. 1994. "Using Concordancing Techniques to Study Gender Stereotyping in ELT Textbooks". *Exploring Gender: Questions and Implications for English Language Education*. Ed. J. Sunderland. London: Prentice Hall International. 73-82.
- Eckert, P. y S. McConnell-Ginet. 1999. "New Generalizations and Explanations in Language and Gender Research". *Language in Society* 28/2: 185-201.
- Ferguson, C. 2004. "Sexist Language Persists in the EFL Classroom". *English Teaching Forum Online* 42/1: 36-41. [Documento en línea disponible en <http://eca.state.gov/forum/vols/vol42/no1/p36.htm>]
- Fernández Fontecha, A. 2002. "Coeducación a través de la clase de inglés: Un ejemplo práctico del tratamiento explícito del tema transversal en el sistema educativo español". *Género, sexo, discurso*. Eds. A. M^a. Vigara Tauste y R. M^a Jiménez Catalán. Madrid: Ediciones del Laberinto S.L. Colección Hermes. 103-131.
- Gardner, H. 1983. *Frames of Mind: The Theory of Multiple Intelligences*. New York: Basic Books.
- Gurian, M. y P. Henley. 2001. *Boys and Girls Learn Differently*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Mills, S. 2008. *Language and Sexism*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Norton, B. y A. Pavlenko. 2004. "Addressing Gender in the ESL/EFL Classroom". *TESOL Quarterly* 38/3: 504-514.
- Otlowski, M. B. 2003. "Ethnic Diversity and Gender Bias in EFL Textbooks". *Asian EFL Journal* 5.2(3). [Documento en línea disponible en http://www.asian-efl-journal.com/june_2003_mo.php]
- Pauwels, A. 1998. *Women Changing Language*. London: Longman.
- Sunderland, J. 2000. "New Understandings of Gender and Language Classroom Research: Texts, Teacher Talk and Student Talk". *Language Teaching Research* 4/2: 149-173.
- Yepez, M. E. 1994. "An Observation of Gender-Specific Teacher Behavior in the ESL Classroom - English as Second Language". *Sex Roles* 30/1-2: 121-133.

CURRENT ENGLISH COLLOCATIONS DICTIONARIES

Alfonso Rizo-Rodríguez

Universidad de Jaén
arizo@ujaen.es

Dr. Alfonso Rizo-Rodríguez (Ph.D., University of Granada) is senior lecturer in English linguistics at the University of Jaén, Spain, where he was Head of the Department of English (1987-1995). His research interests comprise English grammar and lexicographical theory. His publications include a two-volume monograph on verb complementation in English, Los verbos catenativos ingleses (Granada University Press), as well as numerous articles on diverse grammatical aspects, and on dictionary use and criticism.

Since the structure of the English language is to a large extent determined by the existence of fixed lexical combinations which must be learnt by heart and used as ready-made expressions, it is no wonder that, in the realm of EFL/ESL, both linguists and teachers have paid and are currently paying much attention to this area. A specific type of instrument which can boost the teaching and learning of collocations, and, hence, help the foreign language learner produce fluent, natural-sounding text is the dictionary of collocations. This article sets out to draw a comparison of the latest editions of the best known English collocations dictionaries nowadays. Its ultimate objective is to offer the reader a perceptive, informed view of the strengths and weaknesses of each of these works.

INTRODUCTION

Collocations are one of the distinctive features of the English language at a lexical level (see, for example, Palmer, 1933; Firth, 1957; Bolinger, 1976; Sinclair, 1987; 2008; Cowie, 1998; Hoey, 2005, among others). For this reason, in the area of ELT methodology, much emphasis is laid nowadays on the need to promote the learning and teaching of these lexical combinations “through appropriate instructional methodologies, materials, digital resources, and dictionaries” (Ellis, 2008: 9).

Accurate description of this lexical phenomenon has been one of the traditional concerns of the so-called monolingual learners' dictionaries. The latest editions of MLDs (e.g. *Cambridge Advanced Learner's Dictionary*. 3rd edition, 2008; *Collins Cobuild Advanced Dictionary*. 6th edition, 2009; *Longman Dictionary of Contemporary English*. 5th edition, 2009; *Macmillan English Dictionary for Advanced Learners*. 2nd edition, 2007; *Oxford Advanced Learner's Dictionary*. 8th edition, 2010) have considerably enhanced the treatment of collocations, but characteristic limitations still

persist, mainly in terms of degree of detail in the description and lack of systematization (Rizo Rodríguez, 2008; 2010a).

In fact, a good number of metalexicographical studies have discussed the coverage of collocations in printed dictionaries (see, for example, Benson, 1990; Mittmann, 1999; Bogaards, 1999; Siepmann, 2006; 2008; Moon, 2008; Walker, 2009). Other studies (Rizo Rodríguez, 2010a; 2010b), in turn, have focused on the description of collocations in the electronic edition of the five dictionaries mentioned above, which certainly surpass their paper-based counterparts, mainly on account of their storage capacity, customized access to collocations, and powerful searching function.

However, full lexicographical description of collocations definitely requires in-depth, exclusive attention, as advocated by Hausmann (1979; 1989) and Walker (2009: 297). The Introduction to the *Oxford Collocations Dictionary for Students of English* (2nd ed., 2009) states clearly: “Modern dictionaries are increasingly giving attention to collocations. But

they are still hampered by trying to provide a whole range of information about any word besides its collocations. A collocational dictionary doesn't have to generalize to the same extent: it covers the entire language on a word by word, collocation by collocation basis." (op. cit., p. v).

Our interest in this article is in the latest English collocations dictionaries receiving the widest recognition and showing a good number of learner-driven features:

- *The BBI Combinatory Dictionary of English: Your Guide to Collocations and Grammar*. 3rd edition revised by Robert Ilson. Morton Benson, Evelyn Benson, Robert Ilson (eds.). Amsterdam: John Benjamins, 2009. — BBI3.
- *Macmillan Collocations Dictionary for Learners of English*. 1st edition. Michael Rundell (ed.). Oxford: Macmillan, 2010. — MCD
- *Oxford Collocations Dictionary for Students of English*. 2nd edition. Colin McIntosh (ed.). Oxford: Oxford University Press, 2009. — OCD2.

More specifically, we intend to carry out a succinct critical review of the treatment of "lexical collocations" in these three works in order to gain new insights into the strengths and weaknesses of their description. Some contributions from various reviews and studies of these dictionaries will also be considered (Howarth, 2000; Klotz, 2003; Pérez Fernández, 2003: 45-50; 64-90; Walker, 2009; Coffey, 2011; Nurmukhamedov, 2011; Ptaszinsky, 2011).

THEORETICAL BACKGROUND

In accordance with a large number of studies in this area (e.g. Firth, 1957; Hausmann, 1979; Sinclair, 1991; Fontenelle, 1994; Howarth, 1994; Cowie, 1998; Pérez Fernández, 2003; Moreno Jaén, 2009), we understand the term "lexical collocation" (borrowed from BBI3, p. xxxi), as "a statistically-significant, conventional, restricted, arbitrary, idiosyncratic, non-idiomatic co-occurrence of two or more lexical items usually having compositional meaning" (Rizo Rodríguez, 2010a: 113).

In the description which will be undertaken below, we will refer to a well-established typology of lexical collocations in the specialized literature (the item in italics is the "head" and the accompanying one is its "collocate" —Hausmann's (1979: 189) original terms are "base" and "collocatif"):

- a) Verb + *noun*: e.g. "issue a warning", "put up resistance"
- b) *Noun* + verb: e.g. "elephants trumpet", "the news spreads"
- c) Verb + *adverb*: e.g. "rain heavily", "dramatically increase"
- d) Adjective + *noun*: e.g. "formidable challenge", "high regard"
- e) Adverb + *adjective*: e.g. "deeply absorbed", "heavily wooded"
- f) Noun + preposition + *noun*: e.g. "a gust of anger", "a school of whales".

These are basically the types proposed by the authors of *The BBI Combinatory Dictionary of English* in the first edition published in 1986 (pp. xxiv-xxxviii). Subsequent editions of this work (1997; 2009), as well as Hausmann (1989: 1010), maintained the same classification. Howarth's (1994: 216) typology remains very similar, and that is also the case of the one included in the *Oxford Collocations Dictionary for Students of English* (1st ed., 2002; 2nd ed., 2009), which contains some minor additions. This last work, and also the *Dictionary of English Words in Context* (1st ed., 1979), propose a further type of lexical collocation consisting of a verb (as collocate) and a predicative adjective (as head), e.g. "drive someone mad", "rest assured", not contemplated in the BBI, (which we may call "type g"). Paradoxically, however, in this dictionary some adjective entries (like "old" or "sour") include their corresponding verbal collocates (e.g. "grow old" or "turn/go sour"), a clear inconsistency on the part of the authors of the BBI.

Alongside lexical collocations, these authors distinguish "grammatical collocations" (BBI3: xix-xxx), "a phrase consisting of a dominant word (noun, adjective, verb) and a preposition or grammatical structure such as an infinitive or clause." (op. cit., p. xix). In other words, these

are grammatical patterns realized by a noun, an adjective or a verb ruling specific prepositions (e.g. “dependence on”, “fond of”, “rely on”), or by a verb taking specific complementation structures (e.g. “enjoy solving puzzles”). As will be shown below, this dictionary is the only one which systematically covers this area.

DICTIONARY DESCRIPTION

Precedents

As expected, English lexicography boasts a few special-purpose dictionaries specially devoted to collocations. Precursors of current works subject to analysis in this article include (Pérez Fernández, 2003: 64-84): *Dictionary of English Words in Context*, by Friederich and Canavan (1st ed., 1979; 2nd ed., 1983); *Selected English Collocations*, by Kozłowska and Dzierzanowska (1st ed., 1982; 2nd ed., 1993); *English Adverbial Collocations*, by Kozłowska (1991); *LTP Dictionary of Selected Collocations*, a simple adaptation by Hill and Lewis of the two previous works (1997); *The BBI Combinatory Dictionary of English*, by Benson, Benson and Ilson (1st ed., 1986); *A Dictionary of English Collocations*, by Kjellmer (1994); and *Collins Cobuild English Collocations* on CD-Rom (1995).

The three collocations dictionaries under review are well-known, recent references in the area and, as such, they will immediately attract the attention of ELT teachers and advanced students alike. To a considerable extent, the three of them build on a good number of features of previous works, but, if we were to select one of the precursors as seminal, that would no doubt be the first edition of *The BBI Combinatory Dictionary of English*, published in 1986, which acquired wide recognition straightaway on account of its innovative features and outshone the rest of the works mentioned above, less widely known. This dictionary set the pace for subsequent works in various respects: its perceptive, detailed theoretical description of collocations (presented in its excellent Introduction, whose text has remained unchanged in the second and third editions); its ample coverage of the collocations of the core vocabulary of English (clearly surpassing the amount of collocational information provided

by monolingual learners' dictionaries) and its learner-driven character (the BBI was conceived of as an aid to encoding natural English and this is manifest in the internal organization of collocational information according to the senses of a headword, the inclusion of usage notes, example sentences or the semantic groupings of collocates).

After the second edition of the BBI (1997), the *Oxford Collocations Dictionary for Students of English –OCD–* (first edition, 2002) appeared, an innovative reference which represented another forward step in the lexicographical description of collocations. In short, current editions of the BBI (2009), of the OCD (2009), and the *Macmillan Collocations Dictionary for Learners of English* (2010) are clearly based on these precursors.

Comparative study

a. Facts and figures

The three works subject to analysis share some features, as will be shown, but their origin and conception are different. As stated earlier, *The BBI Combinatory Dictionary of English* (3rd ed., 2009), and the *Oxford Collocations Dictionary for Students of English* (2nd ed., 2009) are revised editions of the text of previous works (BBI2, 1997; OCD1, 2002), while the first edition of the *Macmillan Collocations Dictionary for Learners of English* (2010) came out just one year ago and, hence, its design may have been partly influenced by the previous dictionaries. This may entail both positive and negative consequences: while shortcomings of previous editions of other works may have easily been avoided by its compilers, it will surely have been hard to produce a totally innovative description.

Let us begin by examining some general facts and figures of the three works. As shown in Table 1 below, the three of them are fairly similar in their *book size*; this parameter, alongside their *number of pages*, may prove relevant when one starts to appraise them. In this area, certain obvious differences can be perceived: BBI3 is clearly the smallest volume, both in its number of pages (462) and in its size. It is a bit smaller and much thinner than the other two. On the other hand,

	BBI3	MCD	OCD2
Book size	14 x 21.5 cm	15 x 21 cm	15.5 x 23.5 cm
Thickness	2.5 cm	4.5 cm	3.5 cm
Number of pages	xli + 462	xiii + 911	xii + 958 + 21
Typographical resources	+	+++	+++
Number of headwords	18,000	4,500	9,000
Number of word combinations	90,000	121,000	250,000
Corpus-based	—/+	+	+

Table 1: Dictionary facts and figures

the number of pages of MCD and OCD2 are roughly the same (911 and 958, respectively), clearly exceeding BBI3 in this respect. Moreover, they are much thicker, especially MCD, and a bit larger in terms of page dimensions.

An obvious, purely visual, explanation for this difference in size of the three books has to do with the *typography* employed and the layout of the entries: after leafing through a few pages, it soon becomes clear that the text entry of BBI3 is more densely packed than that of MCD and of OCD2 (see Figures 1-3 below). This practice, originating in the first edition of this work (1986) and maintained in the second (1997) and third (2009), may well have contributed to a considerable reduction in the number of pages. Surprisingly, no attempt has been made by the publisher to produce a more modern design in the third edition, but that probably would require a total revision of the entry text on the part of the editor, a task not undertaken in this edition. Moreover, use of colour, bold type for collocates, small capitals, italics and similar devices are absent from BBI3 and that again places this dictionary at a disadvantageous position when compared with the typographical resources characteristic of MCD and OCD2 (see Table 1, where the use of one or more plus signs indicates that each dictionary satisfies a criterion to various degrees). Figures 1-3 below clearly illustrate these points.

Another key element responsible for the abovementioned differences in book size is the *number of headwords* in each dictionary as well as the *total number of collocations* included in its entries. According to the details furnished by each work, differences are considerable. BBI2, on its front cover, boasts 18,000 entries and 90,000

collocations; its third edition does not explicitly provide any figures, but it can be assumed that, at least, it features a similar number of entries and collocations. Curiously enough, the Preface to the third edition is scarcely informative with respect to the innovations introduced; we simply know that the text is “20 to 25 % larger” (op. cit. p. ix) and that there are more examples and more detailed usage notes (p. viii). The MCD’s back cover, in turn, claims that this dictionary contains “collocations for over 4,500 carefully-selected key words”, and, according to Coffey (2011: 328), 121,000 collocations. Finally, OCD2 includes “9,000 nouns, verbs and adjectives” and “250,000 word combinations” (back cover).

Several conclusions may be drawn from these figures. First, the macrostructure (i.e. the list of entries) of BBI3 is the largest of the three works (18,000), although, its total number of pages indicates that the treatment of collocations must evidently be less detailed than in the other works, thus, its number of collocations —90,000— is clearly below the rest. Secondly, the macrostructure of MCD —4,500 key words— is a bit scanty if compared with that of BB3 and OCD2 —9,000. Various searches have clearly proved that point. On the positive side, however, the user will find a wealth of information about these 4,500 headwords, judging by the total number of collocations included (121,000) and its 911 pages. Thirdly, there are more collocational details in OCD2 than in the other dictionaries —250,000 word combinations. This can be amply demonstrated by referring to Figures 1-3.

Another feature that establishes clear differences between the three works is their *corpus support*. Both MCD and OCD2 have been compiled

using the evidence from massive corpora (a 1.6-billion word corpus in the case of MCD and the 2-billion word *Oxford English Corpus* in the case of OCD2). This is a common practice nowadays in dictionary compilation, and, in the case of OCD2, it has enabled its compilers “to include information about American English on an equal footing with British English” (op. cit., p. iv). Unfortunately, BBI3 is definitely obsolete in this respect since its collocations come from “the authors’ intuition” (an outdated practice today, strongly criticized by Ptaszynski, 2011: 147), although they insist that their “task is eased not only by the availability of corpora of contemporary English (such as the British National Corpus [a 100-million word corpus]) but also by the amazing resource of the Internet itself” (op. cit., p. viii). In short, the main source of the information is the lexicographer’s introspection supported by some corpus evidence. In this respect, BBI3 definitely lags behind the others and a more explicit explanation about how the material was gathered would be welcome, as Howarth (2000: 53) rightly notes.

b. Microstructure features

One of the most obvious indications of the debt of BBI3 with its previous editions is the *design of its entries*. On close inspection, it has been found that it is practically identical to that of its 1996 and 1997 editions. The addition to the entry text of new collocates or more example sentences characteristic of BBI3 has not gone hand in hand

with a new entry layout. In this respect BBI3 proves slightly out-of-date and less learner-driven than MCD and OCD2. The two latter dictionaries feature a good number of elements in their entries which make them more adapted to the user.

As can be seen in Figures 1-3 below, there are substantial differences between BBI3 and the other two dictionaries. Entries in BBI3 contain a lot of collocational information but it is densely packed and this is deliberately sought by the compilers (as they admit on page xxxvi): there is no room for internal divisions leading to generous spacing and to bulleted, numbered or indented paragraphs for the morphological, syntactic, and semantic classification of collocates. Instead, the run-on lines used have been designed as a space-saving recourse. Admittedly, BBI3 entries show some internal organization, as can be seen below: the reader will notice the use of divisions headed by figures (1., 2., 3., 4., etc.) which capture the so-called “collocational strings” (op. cit., p. xxxvi), a series of collocations of a headword organized according to some semantic criteria not made totally explicit by the compiler; in each string collocates are listed alphabetically. The shortcoming, however, is that it is hard for users to find their way in this vast, apparently unordered, concentration of text. Moreover, the Spartan typographical resources used also hamper look-up operations: as was noted earlier, no use is made of colour printing, bold type for collocates, italics for example sentences or small capitals to highlight the morphology of collocates.

	BBI3	MCD	OCD2
Learner-driven entry design and components	+	+++	+++
Sense divisions	+	+	+
Semantically-organized collocates	+	+	+
Definition of semantic sets of collocates	—	+	—
Separation of synonymous and non-synonymous collocates	+	—	+
Morphological characterization of collocates and specification of syntactic type of collocation	—	+	+
Example sentences	+	+++	++++
Detailed coverage of grammatical collocations	+	—	—
Entries including collocates only (not heads)	+	—	+
Collocates as entries	—	+	—

Table 2: Microstructure features

authority *n.* ["control"] ["power"] 1. to assert, demonstrate, show; assume; establish; delegate; exercise, exert, use, wield; have; invoke ~ 2. to give up, relinquish, yield ~ 3. to challenge, defy; deny, reject; rebel against; undermine; usurp ~ 4. absolute, complete, full, supreme, unquestioned ~ 5. parental ~ 6. ~ for; over (he assumed ~ for overseas operations; a commanding officer has complete ~ over her personnel) 7. in; with; without ~ (who was in ~?) 8. of ~ (a figure, man, woman of ~; there was an air of ~ about her) 9. under smb.'s ~ (these employees are under my ~) ["legal power"] ["authorization"] 10. to abuse, overstep one's ~ 11. legal; ministerial; presidential; reviewing (mil.); royal ~ 12. by, on smb.'s ~ ("by whose ~ were these funds spent?" "she did it on her own ~") 13. the ~ to + inf. (the police had the ~ to conduct a search; a commanding officer with the ~ to send troops into battle) 14. (misc.) a position of ~ (I am in a position of ~ over these employees) ["expert"] ["source"] 15. to cite, invoke an ~ 16. an acknowledged; appropriate, competent, reliable; indisputable, irrefutable, unimpeachable, unquestioned; leading, respected, world ~; the greatest living ~ 17. an ~ on (an outstanding ~ on chess) 18. on ~ (to have smt. on good ~; we have it on the highest ~ that the meeting has been cancelled) ["government office"] 19. health; local authorities; an airport; a port ~; school authorities

Figure 1: Entry for "authority" in BBI3

authority *N***1** an expert

- **adj+N** acknowledged, foremost, leading, respected, ultimate, world *The author is a leading authority on all forms of motorcycle sport.*

2 a public organization with the power to make decisions

- **adj+N** local, municipal, public, regional *Ms Lakeberg worked as a part-time teacher for the regional authority.*
- **n+N** thing the organization is responsible for broadcasting, education, funding, health, highways, housing, immigration, planning, police, transport *The local education authority deals with applications for school places.*
- ▶ place controlled airport, city, district, hospital, university *City authorities across the country are being forced to cut their budgets.*

3 the power and right to do something

- **adj+N** complete absolute, complete, supreme *He said that he was giving Richardson absolute authority in handling the investigation.*
- ▶ types of authority judicial, legal, moral *If another person completes the form on your behalf, they must have the legal authority to do so.*
- **v+N** give or have authority delegate, devolve, give, grant, have, hold *Education policy is an area where authority is devolved to local municipalities.* • *He did not have the authority to sign the agreement.*
- ▶ use authority assert, exercise, exert *The new Kaiser was determined to assert his authority.*
- ▶ weaken or question authority challenge, question, undermine *Government intervention can undermine the authority of teachers.*

Figure 2: Entry for "authority" in MCD

authority *noun***1** (often **authorities**) people with responsibility for making decisions

ADJ. central, district, federal, local, municipal, regional | government, public | civil, civilian, military, religious, secular | education, health, housing, immigration, law enforcement, planning (BrE), regulatory, tax ◊ *The government is urging education authorities to spend less money.* ◊ *the right of law enforcement authorities to take and retain photographs* | appropriate, competent, proper, relevant, statutory ◊ *He had permission from the proper authorities.*

VERB + AUTHORITY alert, contact, inform, notify ◊ *The system notifies the authorities when a security breach occurs.*

AUTHORITY + VERB agree sth, claim sth, decide sth, deny sth, promise sth, recommend sth ◊ *The health ~ denied negligence.* | allow (sb) sth, approve sth, give (sb) sth, grant (sb) sth ◊ *The local ~ has not granted planning permission.* | refuse (sb) sth ◊ *Immigration authorities refused him entry to the country.* | arrest sb, detain sb, seize sb/sth ◊ *German authorities arrested the author of the computer virus.*

2 power/right to give orders

ADJ. absolute, complete, full | highest, supreme, ultimate ◊ *The commander-in-chief exercises supreme ~ within his zone.* | constitutional, governmental, judicial, legal, political, presidential, regulatory | divine, religious ◊ *These men denied the divine ~ of the Church.* | parental | moral | lawful, legitimate ◊ *He acted without any legitimate ~.*

VERB + AUTHORITY have, possess ◊ *Parents have the ~ to discipline their children.* | assume ◊ *He assumed full ~ as tsar in 1689.* | give sb, grant sb | assert, demonstrate, establish, exercise, exert, show, use, wield ◊ *The new manager obviously felt the need to demonstrate her ~.* | lack | delegate, transfer | cede, give up, relinquish | abuse, exceed, overstep ◊ *Some legal experts think the agency may have exceeded its ~.* | accept, recognize, respect | challenge, defy, deny, question, rebel against, reject, undermine ◊ *She had challenged my ~ once too often.* | usurp

AUTHORITY + NOUN figure ◊ *adult ~ figures such as parents and teachers*

PREP. in ~ ◊ *I need to talk to someone in ~.* | under the ~ of ◊ *Border security will fall under the ~ of the department.* | without ~ ◊ *He took the car without ~.* | ~ over ◊ *He refuses to relinquish ~ over the design process.*

PHRASES an air of ~ ◊ *He bore an air of ~.* | a position of ~ ◊ *She holds a position of ~ in the local church.*

3 person with special knowledge

ADJ. foremost, leading, respected, world

VERB + AUTHORITY cite, invoke ◊ *He justified his innovation by citing respected authorities.*

Figure 3: Entry for "authority" in OCD2

In this area, MCD and OCD2 are definitely more learner-driven, easier to handle, in that the internal divisions in each entry are ordered in accordance with explicit criteria (as will be explained below) and a quick glance is enough for the user to be able to scan the information provided.

A characteristic complexity of English lexical collocations is that the collocate term, apart from being idiosyncratic and arbitrary, largely depends on the meaning of its head (Pérez Fernández, 2003: 589-592). For that reason, lexicographical



Figure 4: Entry extract for "competition" in MCD

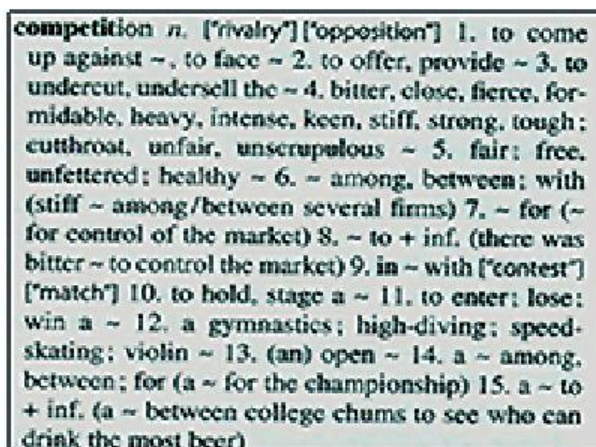


Figure 5: Entry for "competition" in BBI3

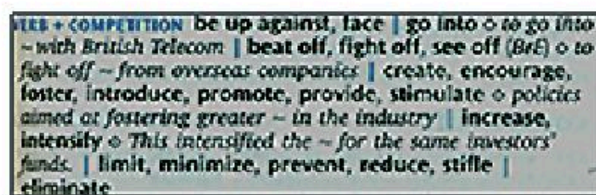


Figure 6: Entry extract for "competition" in OCD2

description must clearly show this association. Hence, it is of utmost importance that dictionary entries should draw clear *distinction of senses* (or meanings) of polysemous words. Thus, the entry for the noun "authority" in Figure 2 above shows a three-fold internal division (which in turn will ultimately determine the presentation of collocational information): "1. an expert; 2. a public organization with the power to

make decisions; 3. the power and right to do something". This practice is followed by the three dictionaries, but, as can be seen in Figures 1-3, sense divisions are more clearly marked in MCD and OCD2 than in BBI3, where the publisher just intersperses indications in square brackets in inverted commas. These explanations may simply go unnoticed by the user.

A parallel feature deriving from the previous one is the organization of collocates attending to the meanings of the head. *Semantically-organized collocates* (or "semantic sets" of collocates – Coffey: 2011: 331) thus greatly facilitate look-up operations: the reader can quickly scan the entry for the collocates matching a specific meaning of the headword. For example, the noun "authority" in Figure 3 takes adjectives like "complete" or "absolute" as collocates when it means "power/right to give orders"; by contrast, when its meaning is "person with special knowledge", its adjectival collocates include "leading" or "respected". This procedure is adopted by the three works examined but BBI3's allocation of collocates to a specific meaning of the headword is obscured by the compact mass of text characteristic of BBI3 entries and its lack of appropriate typography (see Figure 1).

Another device which greatly helps the learner choose the right term is the *definition of semantic sets of collocates*. MCD is the only dictionary which incorporates this innovative, distinctive feature. Thus, in the entry for "competition" from MCD (Figure 4), different series of collocates are preceded by their definition: for example, "prevent others from winning **beat off**, **see off**", "encourage competition **create**, **encourage**, **foster**, **promote**, **stimulate**", "restrict competition **limit**, **restrict**, **stifle**" (bold type in the original). This practice, further enhanced by the allocation of independent paragraphs to each of these series, is of great help to the learner, as Nurmukhamedov (2011: 96) rightly explains in a review of MCD. Readers will notice, if they compare this entry with the corresponding one in BBI3 (Figure 5) and an extract from the one in OCD2 (Figure 6), that MCD clearly outdoes the others in this respect and that the BBI3 entry is the less transparent.

Since sets of collocates are not defined in BBI3 and OCD2, both resort to the *separation of synonymous*

and non-synonymous collocates by means of typographical resources. More specifically, as can be seen in Figure 6, OCD2 uses commas to list synonymous collocates and a vertical blue bar | for semantically unrelated collocates. BBI3, in turn, employs commas and semi-colons respectively to indicate these differences (Figure 5), and collocates are also semantically organized by placing them in different collocational strings headed by figures, but the classification is not explicitly explained. However, an obvious shortcoming noted by Nurmukhamedov (2011: 96) remains: “it is the learner’s responsibility to explore their use [i.e. of collocates] and determine their meaning.” Much in the same vein, Klotz (2003: 60) rightly notes that, since “subtle differences between collocations are not pointed out in the dictionary”, “[OCD] seems to be best suited for advanced learners, who are familiar with most of the bases and collocates.”

A fundamental element in the design of entries must be a *morphological characterization of collocates* and the ensuing specification of the *syntactic type of collocation of a headword*. Both components will enormously contribute to the explicit, unambiguous presentation of the information. For the latter task, dictionaries basically refer to the classification of lexical collocations quoted above (cf. section 2. Theoretical background). Thus, in the MCD entry for “competition” above, users will find separate sections introduced by the codes adj+N or v+N, indicating that collocates for this noun can be specific adjectives or verbs; at the same time, these formulae capture the syntactic pattern of the collocations. This same practice is also adopted by OCD2, which employs explicit labels rather than codes (e.g. **ADJ.**, **AUTHORITY + NOUN**, **VERB + AUTHORITY** in Figure 3 or **VERB + COMPETITION** in Figure 6). Paradoxically, the editors of the BBI3, who are to be credited with proposing the abovementioned classification of lexical collocations, did not incorporate this notation device into the entries of their dictionary, which is seriously flawed in this regard.

Appropriate illustration of collocations by means of *example sentences* is also of much help to the dictionary user. In this area we have noticed that OCD2 surpasses both MCD and BBI3 (in that order). As the entry for “authority” shows (Figure 3), it includes a higher number of illustrative

examples; according to the back cover, it contains a total of 75,000 (MCD and BBI3 do not offer any specific figures). MCD is not so exhaustive, although it highlights its examples in italics, like OCD2. BBI3 offers fewer examples and does not use italics (just brackets), which makes them less prominent. At the same time, the limited number of examples interspersed adds up to the compact accumulation of collocates responsible for the reader-unfriendly entry layout (Figures 1 and 5).

Where The BBI Combinatory Dictionary of English excels and surpasses the others is in its detailed coverage of grammatical collocations (section 2. Theoretical background); this is an area hardly dealt with by MCD and OCD2, which only give the prepositions ruled by verbs, adjectives, and nouns. In accordance with its subtitle (Your Guide to Collocations and Grammar), BBI is not only a dictionary of lexical collocations but also a genuine “valency” dictionary which describes “the combination of words into grammatical patterns” (op. cit., p. vii), i.e. into complementation structures (Rizo Rodríguez, 1990). In fact, in many verbal entries grammatical collocations outnumber lexical collocations. This can be easily appreciated if we compare the different entries for “want” (so detailed in BBI3 and so brief in MCD and OCD2, which only give its lexical collocations) presented below in Figures 7-9.

As can be seen, only BBI3 systematically describes the rich variety of syntactic constructions governed by this predicate. For that purpose, its editors devised a complex system of grammatical codes (consisting of 19 verb patterns –cf. Introduction, pp. xix-xxx) in a manner similar to the descriptions by Hornby (1975: 12-77) and Quirk et alii (1985: chapter 16). In Figure 7, for example, the codes (E), (G), and (H) indicate that “want” can take as complements a “to”-infinitive, an “-ing” form, and a noun and a “to”-infinitive respectively. An obvious shortcoming of this description is that it demands special attention and linguistic capacity on the part of the dictionary user, since grammatical codes of that kind (commonly avoided in most learners’ dictionaries nowadays) are not self-explanatory.

A crucial issue in the lexicographical treatment of lexical collocations has to do with the distinction between head and collocates. The former, as we

want II v. 1. to ~ badly, desperately, very much (they ~ed very badly to see us) 2. (d; intr.) to ~ for ("to be in need of") (they will never ~ for anything) 3. (D; tr.) ("to seek") to ~ for (he is ~ed for murder in three states) 4. (D; tr.) ("to desire") to ~ for (we ~ you for our team) 5. (E) ("to desire") I ~ to help 6. (E) ("ought") you ~ to think carefully about what you say to them 7. (BE) (G) ("to be in need of") your shirts ~ mending; the house ~s painting; her hair ~s cutting 8. (H; no passive) ("to desire") they ~ us to finish the job today 9. (J) I ~ them singing in tune! 10. (M) ("to desire") I ~ them to be kept busy at all times 11. (N; used with an adjective, past participle) ("to desire") I ~ them busy at all times; I ~ them kept busy at all times; I ~ them ready in one hour; she ~s the house painted tomorrow 12. (s; used with a past participle) (BE) (nonstandard) your shirts ~ mended 13. (misc.) I ~ them out of the house by tomorrow; (esp. AE) they ~ out of the deal but we ~ in (on it)!; your present is just what I've always ~ed!; all I've ever ~ed is your love! **USAGE NOTE:** It should be noted that the construction *want + for + to + inf.* can be acceptable in CE as in *what they want is for us to finish the job today; they want very much for us to finish the job today.* In addition, a construction such as *they want very much that we should finish the job today* (Pattern L) is acceptable in CE, but typically only when a modifier such as *very much* appears between *want* and the dependent clause introduced by *that*. Nevertheless, *want* does appear in Pattern L in certain regional varieties of English and sometimes in literature: "How long ago Hector took off his plume, Not wanting that his little son should cry" – Frances Cornford (1886–1960), "Parting in Wartime"

Figure 7: Entry for "want" in BBI3

have argued elsewhere (Rizo Rodríguez, 2010a: 116), "is usually conceived of as an autonomous element ruling a specific collocate, which "ne néalise pleinement son signifié qu'en combinaison avec une base" (Hausmann, 1979: 192)". For example, in the collocation "bitterly regret", the verbal base has its own specific meaning, while the intensifying adverb derives its meaning from its joint use with the verb. As Pérez Fernández (2003: 74) notes, the non-native user is familiar with the base (a noun, a verb or an adjective) and often cannot guess which are its idiosyncratic, arbitrary collocates. Hence, they need to look up the entry for the head in order to check its collocational preferences. (Cf. also Coffey, 2011: 334, for a similar view).

Accordingly, an immediate consequence for lexicographical description is that collocates

want v
feel that you would like something

- **adv+V** definitely, desperately, genuinely, obviously, particularly, really *Mourinho only had respect for European winners, and he desperately wanted to win with Chelsea.*

Figure 8: Entry for "want" in MCD

want verb

ADV. badly, desperately, really | just, only, simply ◊ I just want you to be happy. | genuinely, truly ◊ If you truly ~ to help, just do as I say. | always ◊ Thanks for the present—it's just what I've always ~ed. | never

PHRASES all you ~ ◊ All I ~ is the truth. | exactly what you ~, just what you ~

Figure 9: Entry for "want" in OCD2

should be included in the entries for the heads so that the collocational information can serve production purposes (Fontenelle, 1994; Cowie, 1998: 18). Thus, we observe that the collocational dictionaries examined only list nouns, verbs, and adjectives as entries (exceptionally, BBI3 includes some adverbs), and these three types of content words are precisely the heads in the classification of lexical collocations introduced in section 2 above. In consequence, in accordance with that classification, noun entries should include verbs, adjectives, and nouns as collocates (types a: "put up *resistance*", b: "elephants trumpet", d: "high *regard*", and f: "a school of *whales*"); verb entries should indicate their intensifying adverbs (type c: "dramatically *increase*"); and adjective entries should specify their verbal and adverbial collocates (types g: "turn *sour*" and e: "deeply *absorbed*").

As reflected in Table 2 above, only two dictionaries (BBI3 and OCD2) feature *entries including collocates exclusively (not heads)*. In contrast, the *Macmillan Collocations Dictionary* often includes both collocates and heads in entries. For example, in the entry for "support" below (Figure 10), we find intensifying adverbs as collocates of that verb (e.g. "actively" or "fully"), which helps the user intensify the meaning of this verb. However, there are also noun heads (like "campaign" or "project") which take "support" as collocate; in our view, it is very unlikely that the learner will look up the entry for this verb in order to find the nouns accompanying it. So,

this type of data is totally useless for production purposes. Coffey (2011: 335) puts it mildly: “[not] all entries, or parts of entries [...] are immediately relevant to production tasks.” (Italics in the original).

This brings us to a second problem observed, closely related to the former: the *Macmillan Dictionary*, unlike the two other works examined,

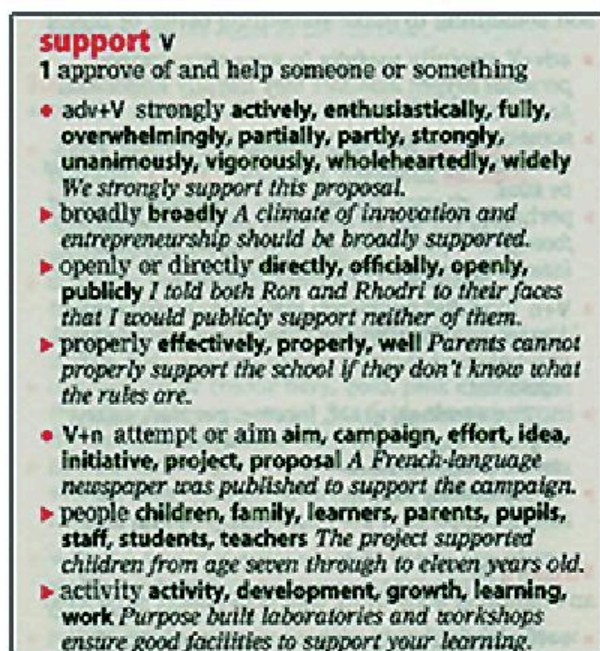


Figure 10: Entry for “support” in MCD

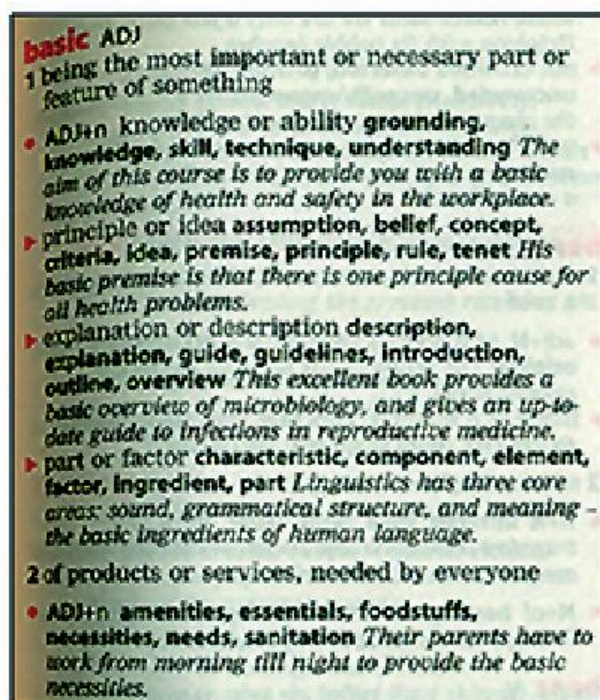


Figure 11: Entry for “basic” in MCD

often incorporates *collocates as entries* (e.g. “basic”), accompanied by their heads (e.g. “assumption”, “belief”, “overview”), which again proves totally ineffective for productive purposes (see Figure 11). In a document on the Internet written by the editor of MCD (see section “c.” below), he claims that entries like those for “basic” (Figure 11) “have a language-awareness function: it is the collocates that help to explain what words like this really mean”. This explanation is not only vague but, in our view, not very convincing. Similarly, some general justification of this type of lexicographical practice has been found in the literature: Bogaards (1999: 128) argues that collocational details of that type could anyway enhance “maximum access to the content of the dictionary”; likewise, Coffey (2011: 335) adds that they might be “relevant to language learning in general”, and Walker (2009: 293) defends this approach by arguing that learners find it hard to “identify the base form” in the “collocational pairing”. Admittedly, the last one is a sound argument which should prompt EFL teachers to make their students familiar with the internal structure of these fixed word combinations so that they can make the most of dictionary consultation. Incidentally, our experience suggests that much of the wealth of information contained in a learner’s dictionary requires a good working knowledge of language. Herbst and Stein (1987: 23) are really emphatic in this regard: “Learners’ dictionaries will be wasted on students who do not have a basic framework of grammatical knowledge.”

Personally, we totally adhere to Hausmann’s abovementioned analysis of the collocational phenomenon; in our view, the problem posed by collocations mainly concerns the productive mode. That is precisely the rationale behind the decision of the authors of BBI3 and OCD2 to list entries which are always heads and not to include heads in entries. Hence, featuring collocates as entries, as MCD does, is unnecessarily space-consuming, since it only serves decoding purposes.

c. Dictionary extras

Our critical review of the features of the three dictionaries will finally focus on various extra elements of these works. In the first place, we

	BBI3	MCD	OCD2
Introductory pages: explanations on the nature of collocations and on the design of the dictionary	+++	+	++
Usage notes	+	+	++
Special pages: collocations of groups of words semantically related	—	—	+
Study pages: collocations exercises	—	—	+
Separate practice workbook	+	—	—
CD-ROM version	—	—	+

Table 3: Dictionary extras

have noticed considerable differences concerning the front matter of the dictionaries, that is to say, their *introductory pages*. The *BBI Combinatory Dictionary of English*, with its 41 pages (see Table 1 above), is the only one that stands out in this respect. Its introduction proves an excellent source of information on the nature of grammatical and lexical collocations, their typology, and on the design of the dictionary. This introduction has exerted much influence on subsequent studies on English collocations and is much quoted in the specialized literature. On the negative side, considerable linguistic knowledge is required to fully grasp the “involved classification” of grammatical collocations, as Ptaszinsky (2011: 148) suggests. In turn, the introductory pages in OCD2 (12) offer a more succinct explanation on collocations as a characteristic phenomenon of English but provide a very explicit account of their specific treatment in this dictionary, their classification, and how to look them up. Finally, MCD’s introduction is totally vague and inexplicit. Coffey (2011: 339) holds a similar view and notes that there is “no overview of the collocational types [the dictionary] focuses on”. To compensate for this, the publisher has enabled a free link offering a detailed account of how the dictionary was created. It was written by its editor-in-chief, Michael Rundell, and is available at <http://www.macmillandictionaries.com/features/how-dictionaries-are-written/macmillan-collocations-dictionary/>.

As shown in Table 3, the *Oxford Collocations Dictionary for Students of English* stands out on account of various extras. One of them is a wide list of 25 *usage notes*. They are boxes interspersed in the dictionary which group together frequent collocations of words denoting specific semantic

areas (e.g. currencies, jobs, languages, seasons, religions, etc.) —see Figure 12. BBI3 and MCD also include usage notes occasionally, but they are considerably simpler —cf. Figures 13 and 14.

A similar, exclusive attribute of OCD2 is its *special pages devoted to collocations of groups of words semantically related*. A total of 10 pages feature very common collocations of terms related to business, clothes, computers, music or sport, for example. Likewise, this dictionary is the only one that includes *practical exercises* on the collocations of specific semantic areas (e.g. education, jobs, money, driving). 16 different pages are devoted to these activities and others which are aimed at developing dictionary-using skills. But in this area BBI3 stands out with a practice workbook made freely available online by its authors (<http://dx.doi.org/10.1075/z.bbi.workbook>). In its 61 pages, the autonomous non-native learner and the EFL teacher alike will find a variety of practical exercises. MCD and OCD2 do not feature this type of resource, although the *Macmillan Dictionary* web site, in turn, provides free downloadable e-lessons for joint use with the *Macmillan English Dictionary*, the *Macmillan Essential Dictionary* and the *Macmillan Collocations Dictionary*. They can be used in the classroom or for private study (<http://www.macmillandictionaries.com/resources/e-lessons/>).

Finally, a major asset of OCD2 is its *digital* version, available on its accompanying CD-ROM, which can easily be installed onto the hard disk of the user’s laptop. From our experience, this tool constitutes an invaluable source of collocational details for the writer working with a word processor. Any word in a document pointed at with the cursor immediately pops

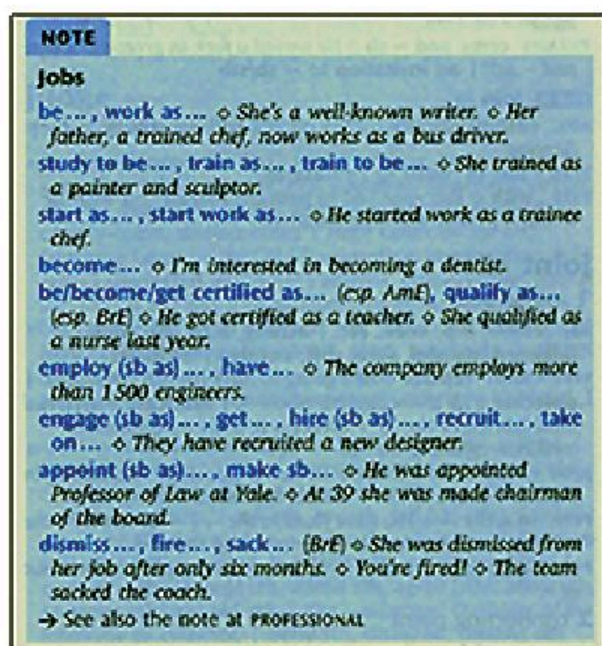


Figure 12: Usage note for "jobs" in OCD2

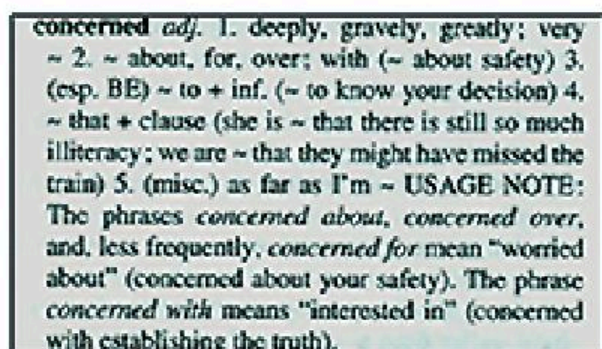


Figure 13: Entry for "concerned" in BBI3

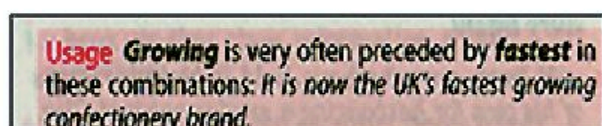


Figure 14: Entry extract for "growing" in MCD

up in a small dictionary window appearing on the same screen as the word processor. The electronic edition has two access modes: it provides the definition, uses, and recorded pronunciation of any word in a text (as a monolingual dictionary proper) and it also offers the collocates of that word. Moreover, this CD-ROM also features a large variety of collocational exercises which will surely prove appealing to the advanced learner and the non-native EFL teacher. Unfortunately, the other works examined do not possess a digital version, which makes them less practical, more cumbersome for users, if they want to refer to them as an aid for computer-

based text production. In this era of "digital natives" (Prensky, 2001), even the most unbridled enthusiasts of the printed book must acknowledge the benefits of the electronic format.

CONCLUSIONS

The foregoing discussion of the most prominent features of these three dictionaries leads to various conclusions. First, it is obvious that the detailed description of collocations characteristic of these works surpasses their treatment in monolingual learners' dictionaries on various grounds; for example, in terms of the number of collocations registered, the systematic association of the various senses of a headword and its collocates, the indication of the morphology of the collocates and of the syntactic pattern of the collocational pairing as well as the support of example sentences and even the inclusion of practical activities in one of these works.

For these reasons, the collocations dictionary may (and should hopefully) become an indispensable tool in the hands of both non-native EFL teachers and conscientious advanced users of English whose proficiency in the language goes hand in hand with their consciousness of the markedly collocational nature of the English language. Admittedly, fruitful consultation of this tool requires some previous knowledge and awareness of the nature of these fixed word combinations and, in particular, of the collocational types discussed above. But this prerequisite should not be too demanding for the advanced language user, precisely the one who can benefit most from this reference tool. It is slightly disappointing, however, that only one of the works examined (the *Oxford Collocations Dictionary*) can be quickly accessed in a digital form, given the usefulness of that format, especially for productive tasks.

Secondly, as regards the comparison of the dictionaries examined, various conclusions can be drawn from the previous study. The *BBI Combinatory Dictionary of English*, now in its third edition, is heavily indebted to its former editions; it is a valuable source of collocational information, as shown by its packed text teeming with collocates, both lexical and grammatical (let us remember that, unlike the two other works, it

systematically describes grammatical collocations), but it is less user-friendly: it demands more look-up skills, given the outdated design of its entries (if compared with the more modern layout of MCD and OCD2).

The *Macmillan Collocations Dictionary for Learners of English* is the most recent description in the area. Its compilers have produced a truly learner-centred reference, mainly characterized by its extremely clear entry design. As revealed by the tables and figures above, it has a large number of positive features, such as its corpus support or the definition of semantic sets of collocates. On the negative side, mention must be made of its reduced number of entries —4,500— (clearly less than the other dictionaries). The conscientious user would also welcome an explicit presentation in the introductory pages of the collocation types used for the description of the material in the entries as well as an explanation of the compilers' conception of collocations. In this way, we would

be in a better position to understand the reasons why heads are included in some entries and collocates are described in independent entries. We would also expect it to be marketed with an accompanying CD-ROM.

Finally, the second edition of the *Oxford Collocations Dictionary for Students of English* brings together a clear, explicit conception of collocational types (originating in BBI1 and other theoretical studies, as explained earlier) and a good number of pedagogical components exclusively designed to serve teaching and learning needs. As reflected in the various tables, out of the three dictionaries, OCD2 is probably the richest, most learner-centred source of collocational details. Its corpus support, its total number of pages, entries and collocations, its extremely clear design, the inclusion of detailed usage notes and abundant example sentences, of practical exercises, and its digital version may satisfy the most demanding non-native user.

ACKNOWLEDGEMENTS

The author formally acknowledges the use of sample entries from the dictionaries examined for the purposes of criticism and review.

REFERENCES

- Benson, M. 1990. "Collocations and general-purpose dictionaries". *International Journal of Lexicography* 3/1: 23-34.
- Bogaards, P. 1999. "Access structures of learners' dictionaries". *The Perfect Learners' Dictionary* (?). Eds. T. Herbst and K. Popp. Tübingen: Max Niemeyer Verlag. 113-130.
- Bolinger, D. 1976. "Review article of Adam Makkai (1976) *Idiom Structure in English*". *Language* 52/1: 238-241.
- Coffey, S. 2011. "A new pedagogical dictionary of English collocations". *International Journal of Lexicography* 24/3: 328-341.
- Cowie, A. 1998. "Introduction". *Phraseology: Theory, Analysis, and Applications*. Ed. A. Cowie. Oxford: Clarendon Press. 1-20.
- Ellis, N. 2008. "Phraseology: the periphery and the heart of the language". *Phraseology in Foreign Language Learning and Teaching*. Eds. F. Meunier and S. Granger. Amsterdam and Philadelphia: John Benjamins. 1-13.
- Firth, J. 1957. "Modes of meaning". *Papers in Linguistics: 1934-1951*. J. Firth. Oxford: Oxford University Press. 190-215.
- Fontenelle, T. 1994. "What on earth are collocations?" *English Today* 40/10/4: 42-48.
- Hausmann, F. 1979. "Un dictionnaire des collocations est-il possible?" *Travaux de Linguistique et de Littérature* 17: 187-195.
- Hausmann, F. 1989. "Le dictionnaire de collocations". *Wörterbücher/ Dictionaries/ Dictionnaires*, vol. 1. Eds. F. Hausmann, O. Reichmann, H. Wiegand, and L. Zgusta. Berlin and New York: Walter de Gruyter. 1010-1019.
- Herbst, T. and G. Stein 1987. "Dictionary-using skills: A plea for a new orientation in language teaching". *The Dictionary and the Language Learner*. Ed. A. Cowie. Tübingen: Niemeyer Verlag. 115-127.
- Hoey, M. 2005. *Lexical Priming: A New Theory of Words and Language*. London and New York: Routledge.
- Hornby, A. 1975. *Guide to Patterns and Usage in English*. 2nd ed. Oxford: Oxford University Press.

- Howarth, P. 1994. "A Computer-Assisted Study of Collocations in Academic Prose, with Special Reference to Grammatical Structure and Stylistic Value". *PhD Thesis*. Leeds: The University of Leeds, School of English.
- Howarth, P. 2000. "Review of The BBI Dictionary of English Word Combinations". *International Journal of Lexicography* 13/1: 50-54.
- Klotz, M. 2003. "Review of the Oxford Collocations Dictionary for Students of English". *International Journal of Lexicography* 16/1: 57-61.
- Mittmann, B. 1999. "The treatment of collocations in OALD5, LDOCE3, COBUILD2 and CIDE". *The Perfect Learners' Dictionary* (?). Eds. T. Herbst and K. Popp. Tübingen: Max Niemeyer Verlag. 101-111.
- Moon, R. 2008. "Dictionaries and collocation". *Phraseology: An Interdisciplinary Perspective*. Eds. S. Granger and F. Meunier. Amsterdam and Philadelphia: John Benjamins. 313-336.
- Moreno Jaén, M. 2009. "Recopilación, desarrollo pedagógico y evaluación de un banco de colocaciones frecuentes de la lengua inglesa a través de la lingüística de corpus y computacional". Unpublished Ph.D. dissertation, University of Granada.
- Nurmukhamedov, U. 2011. "Review of the Macmillan Collocations Dictionary for Learners of English". *ELT Journal* 65/1: 96-99.
- Palmer, H., ed. 1933. *Second Interim Report on English Collocations*. Tokyo: Institute for Research in English Teaching.
- Pérez Fernández, A. 2003. *Las colocaciones léxicas de los adverbios intensificadores ingleses: propuesta de un diccionario*. Ph.D. thesis on CD-ROM. Jaén: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Jaén.
- Prensky, M. 2001. "Digital natives, digital immigrants, part 1". *On the Horizon* 9/5: 1-6.
- Ptaszinsky, M. 2011. "Review of The BBI Combinatory Dictionary of English: Your Guide to Collocations and Grammar". *Hermes. Journal of Language and Communication Studies* 46: 147-151.
- Quirk, R., S. Greenbaum, G. Leech and J. Svartvik. 1985. *A Comprehensive Grammar of the English Language*. London: Longman.
- Rizo Rodríguez, A. 1990. *Los verbos catenativos ingleses. Propuesta de análisis sintáctico-semántico en el marco de una Teoría de Valencia*. 2 vols. Granada: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Granada.
- Rizo Rodríguez, A. 2008. "Review of five English learners' dictionaries on CD-ROM". *Language Learning and Technology* 12/1: 23-42. <http://llt.msu.edu/vol12num1/default.html>
- Rizo Rodríguez, A. 2010a. "Access routes to lexical collocations in English learner's dictionaries on CD-ROM". *Exploring New Paths in Language Pedagogy: Lexis and Corpus-based Language Teaching*. Eds. M. Moreno, F. Serrano and M. Calzada. London: Equinox. 111-124.
- Rizo Rodríguez, A. 2010b. "Accessing the English language through the advanced search function of learners' dictionaries on CD-ROM". *Para, por y sobre Luis Quereda*. Eds. M. Falces, E. Hidalgo, J. Santana, and S. Valera. Granada: Editorial Universidad de Granada. 547-563.
- Siepmann, D. 2006. "Collocation, colligation, and encoding dictionaries. Part II: lexicographical aspects". *International Journal of Lexicography* 19/1: 1-39.
- Siepmann, D. 2008. "Phraseology in learners' dictionaries: what, where and how?" *Phraseology in Foreign Language Learning and Teaching*. Eds. F. Meunier and S. Granger. Amsterdam and Philadelphia: John Benjamins. 185-202.
- Sinclair, J. 1987. "Collocation: a progress report". *Language Topics: Essays in Honour of Michael Halliday*, vol. 2. Eds. R. Steele and T. Threadgold. Amsterdam and Philadelphia: John Benjamins. 319-331.
- Sinclair, J. 1991. *Corpus, Concordance, Collocation*. Oxford: Oxford University Press.
- Sinclair, J. 2008. "The phrase, the whole phrase and nothing but the phrase". *Phraseology: An Interdisciplinary Perspective*. Eds. S. Granger and F. Meunier. Amsterdam and Philadelphia: John Benjamins. 407-410.
- Walker, C. 2009. "The treatment of collocation by learners' dictionaries, collocational dictionaries and dictionaries of business English". *International Journal of Lexicography* 22/3: 281-299.

FONDO Y FORMA DE LA COMPETENCIA CONVERSACIONAL EN LA ADQUISICIÓN DE LECTO-ESCRITURA: L1 & L2

Gabriel Tejada Molina

Universidad de Jaén
gtejada@ujaen.es

El doctor Tejada Molina es miembro del Departamento de Filología Inglesa de la Universidad de Jaén. Imparte docencia en lingüística aplicada y didáctica de la lengua inglesa. Ha trabajado como profesor bilingüe y ha impartido clases de inglés y francés. Su principal ámbito de investigación gira en torno a la adquisición del inglés en el aula y su enseñanza en primaria. Especial mención merece su investigación sobre la influencia de la comprensión auditiva y el desarrollo conversacional hasta llegar a planteamientos de integración de competencias verbales. Ha participado en programas de doctorado, máster y formación del profesorado. Ha dirigido diferentes tesis y memorias de grado realizadas como proyectos de investigación en la acción. Son múltiples las publicaciones especializadas en libros, capítulos, artículos y talleres sobre didáctica de idiomas.

La enseñanza/aprendizaje de la lectoescritura tanto en L1 como en L2 -más aún desde un planteamiento de bilingüismo didáctico- requiere que los paradigmas formales y de logro de destreza queden armonizados en el marco competencial. En este trabajo se propone que los contenidos lingüísticos en su dimensión formal -sonidos y letras, sílabas, palabras y frases, y oraciones- se presenten en un entramado textual conversacional, que como competencia organizativa pre-sintáctica pueda servir de andamiaje al desarrollo de la lectura y la escritura. El hecho de que el alumnado pueda identificarse con los protagonistas de un modelo dialogado, desarrollado a lo largo de sucesivas secuencias o viñetas, no sólo va a servir para integrar rasgos formales -grafo-fónicos y léxicos primordialmente- sino para motivar e incentivar unas competencias comunicativas básicas en la interpretación y expresión de códigos verbales escritos.

LECTURA Y ESCRITURA DENTRO DEL MARCO COMPETENCIAL DE LA COMUNICACIÓN

Los paradigmas automatismo y cognición han inspirado diversos tipos de actividades didácticas (Tejada Molina *et al.* 2005). A veces se han plasmado como alternativas excluyentes sin posibilidad de síntesis entre tales. Dichos paradigmas también se constatan en el desarrollo del aprendizaje de lenguas por bloques estancos. Tanto la enseñanza de la lectura como de la escritura se apoya básicamente en aquellos procedimientos que fomentan la repetición frente a los que enfatizan la comprensión. Desde el auge empirista del conductismo psicopedagógico, la promoción de automatismos se ha vinculado al logro de las destrezas orales y escritas en forma de conductas observables. Por otra parte, las innovadoras corrientes cognitivo-constructivistas

han recuperado aquellos procesos que confluyen bajo el concepto de competencia, viniendo a rescatar el soporte cognitivo común a la lectura y la escritura tanto en L1 como en L2 en lo que hoy en día situamos el desarrollo de las competencias básicas.

El trasvase del marco teórico competencial al ámbito educativo ha supuesto el empleo de la terminología didáctica asociada respectivamente al conocimiento explícito y al conocimiento procedimental. El ámbito de la competencia viene a englobar ambos planteamientos. Y conviene tenerlo en cuenta, más aún tratándose de la competencia verbal o lingüística, dentro del esquema de la competencia comunicativa en que se ha de situar. De ahí que sea más que acertada la referencia conjunta a tales destrezas con el término de lecto-escritura. Es decir, hablamos de competencia en un ámbito lingüístico con

elementos comunes que afloran en conductas de descodificación y codificación, empíricamente evaluables como tales destrezas verbales de comprensión y expresión de mensajes escritos.

Cuando las destrezas, tanto la lectura como la escritura, se plantean sobre logros de actuaciones desconectadas entre sí, el desarrollo de competencia puede quedar desatendido. Pero podría ocurrir lo opuesto, un aparente enfoque en la competencia comunicativa nos puede derivar a despreciar aspectos cruciales como pueden ser el logro de automatismos vinculados a los procesos periféricos: fluidez, soltura, o percepción global, entre otros. Con frecuencia se observan en el alumnado fenómenos de silabeo o de desconexión de palabras, cuando se da por zanjado que la fase elemental de enseñanza de lectura, en particular de la L1, está completada en los ciclos primero y segundo de Educación Primaria. También en la enseñanza de la L2 se observa cómo queda postergado el esmero en aspectos prosódicos que propician soltura en la comprensión o en la expresión de enunciados orales. Este déficit puede derivarse del excesivo celo dedicado al conocimiento explícito y la reflexión de cuestiones que abogan prioritariamente por la descripción de aspectos formales relativos a la morfo-sintaxis o a la fonética, o incluso a la ortografía, y que supeditan el uso propiamente dicho al conocimiento nocional de las mismas.

En el proceso de adquisición y consolidación de la competencia verbal no sólo se han desarrollado referentes psicopedagógicos como los que se identifican en nociones, procedimientos y actitudes, sino que éstos se han puesto de manifiesto a través de un vehículo o modelo descriptivo eminentemente gramatical, muy asentado y no suficientemente cuestionado. El modelo gramatical que normalmente ha servido de soporte para la explicación de fenómenos competenciales ha quedado anclado en esquemas tradicionales. Incluso, aún recurriendo al etiquetado nocional-funcional dentro de supuestos planteamientos comunicativos, persiste el esquema léxico-gramatical.

Desde el ámbito de la didáctica de las lenguas se han hecho inestimables aportaciones a la lectura y la escritura, tanto de la lengua materna como de la extranjera, tal como recoge Luque Agulló

(2011). En cuanto a la lengua extranjera, multitud de sugerencias sobre técnicas y procedimientos se recopilan en Bruton (1996), y Jiménez Jiménez y Ruiz Cecilia (2004), y García Sánchez y Salaberri (2005), para el desarrollo de la lectura; así como Bueno González (1995), y Cancelas y Howard (2004) para el de la escritura. Respecto a la didáctica de la lectura, la escritura y la literatura infantil del español como lengua materna, entre otros, destacamos a Castro Alonso (1969 y 1971) por su amplia recopilación y análisis riguroso de las distintas tendencias; obras éstas de obligada referencia. Cuestiones que hoy llaman nuestra atención, como la prensa infantil ilustrada para el fomento de la lectura, Castro Alonso (1969: 201-69), y metodologías para la enseñanza de la lectura y la escritura, Castro Alonso (1971: 309-29), ya eran motivo de interés en ámbitos pedagógicos decimonónicos y han tenido un auge crítico en la segunda mitad del siglo pasado. Sin duda, estamos en época de la aglutinación ecléctica que recopila tendencias antagónicas o de perspectiva unilateral.

Por otra parte, en los habituales tratamientos didácticos de la lectura y la escritura se parte con frecuencia de una variedad idiomática descriptiva de carácter general; es decir, la lengua en su máxima extensión. Ese universo de formas verbales acapara todo el potencial expresivo y hace gravitar sobre el mismo toda la actividad didáctica. Como cuestión didáctica, el problema se agrava al prevalecer una práctica docente centrada en el objeto de estudio. No obstante, afortunadamente en el desarrollo de la docencia se reclama el uso de recursos audiovisuales y técnicos. Lo que convierte al acto didáctico en un acto de habla que trasciende al empleo meramente formal de elementos verbales. O sea, cuando se indica una preparación, un desarrollo y un seguimiento de la actividad de lecto-escritura, como recoge Luque Agulló (2011), se está apuntando tácitamente y con gran acierto a la dimensión discursiva y contextual, que es la que nos ocupa en este trabajo.

COMPETENCIA Y DESARROLLO LINGÜÍSTICO: ORACIÓN Y CONVERSACIÓN

La competencia lingüística se ha entendido desde un planteamiento gramatical, como el propuesto

en su día por Chomsky (1966) con una deseada rigurosidad lógico-matemática, por un doble proceso que arranca de la generación de las más simples construcciones nucleares para llegar a su transformación en construcciones más complejas. Es norma la idea de partir de oraciones simples antes de desarrollar oraciones compuestas en su doble vertiente de coordinación y subordinación mediante el uso de los nexos correspondientes. Se trata, por tanto, de modelos de construcción verbal que en buena lógica se supone deben dar paso al desarrollo competencial de la lecto-escritura.

Así, por lo que a estructuras verbales se refiere, se asume un hecho de naturaleza psicolingüística en el que intervienen los constructos sintácticos en expansión desde las unidades más simples a las más complejas. En la construcción del significado intervienen la información aportada tanto por los signos gráficos como por el contexto. Confluyen lo analítico y lo sintético, entablándose un diálogo entre formas y mensajes inferidos. Entendemos que es en un proceso dinámico de construcción creativa en el que debe enmarcarse la enseñanza de la lecto-escritura, una competencia en crecimiento. Por tanto, es necesario destacar que la meta competencial es la que ha de prevalecer como factor dinamizador y aglutinador, entendiendo que no ha de ser precisamente en torno a parámetros formales excluyentes, sean el oracional, el grafo-fónico o el léxico.

En cuanto a la estructura sintáctica oracional, por más que una gramática de corte constructivista actualizada pudiera servir de guía, no es necesariamente el motor que propulsa el despegue propiamente dicho de la lecto-escritura. Hablaremos de los estadios incipientes del proceso y de las entidades propulsoras del sistema en términos de capacidades verbales básicas. Pensamos que el sistema generativo de oraciones simples, incluso como nucleares en sentido estricto, no se corresponde con ese núcleo embrionario de conocimientos procedimentales. Hemos de tener presente, como base de arranque, un sistema de patrones léxico-conversacionales que aglutinen destreza y comunicación. Los constructos verbales que domina el individuo, tengan forma o no de oración, son los pilares en que se sustenta

el proceso de construcción del sistema competencial lingüístico.

En términos prácticos el discente, tanto en su lengua materna como en la adquisición de una segunda, no puede desembocar en la *oración* sin más, como conjunto de palabras formadas por sílabas y a su vez compuestas por letras. Creemos que no es ése necesariamente el esquema de partida de su competencia básica en lecto-escritura. En el ámbito docente, podemos estar hablando de competencias, mientras que el peso del diccionario y de la gramática nos arrastra o nos limita. El conocimiento explícito específico de las formas, desprovisto de significado y de sentido, en torno a la sílaba, la palabra y la oración no puede ser un lastre. Por tanto, es necesario un replanteamiento de la cuestión formal en la enseñanza/aprendizaje de competencias que equilibre ambos extremos. Hablar de oración ha de llevarnos al concepto de competencia gramatical, situado dentro de la competencia comunicativa (Canale y Swain, 1980).

Respecto al componente léxico, al concepto de *palabra* habría que sumarle el de *frase*, pues dispone de mayor capacidad funcional. Los grupos léxicos *-lexical phrases-*, tal como plantean Nattinger y deCarrico (1992) referidos al aprendizaje de L2, están impregnados de destreza, la propia del automatismo de la frase hecha, y conllevan un alto valor funcional. Son, por tanto, el ingrediente psicolingüístico natural que va a facilitar el desarrollo verbal de los paradigmas grafofónico y morfosintáctico en combinación con otros recursos semióticos y estrategias didácticas.

Consideremos nuevamente el marco conceptual en el que situar las formas lingüísticas y sus entramados, tanto el oracional como el textual. Bachman (1990: 87), al referirse a la **competencia comunicativa** a la que denomina competencia lingual o verbal *-language competence-*, distingue los ámbitos siguientes:

- Competencia organizativa:
 - Gramatical
 - Textual
- Competencia pragmática:
 - Illocutiva

- Sociolingüística

A la vista de este marco organizativo, ahondemos en cómo se acoplan las formas verbales escritas (letras, palabras y oraciones) a sonidos, sílabas, grupos léxicos y patrones conversacionales. En la adquisición natural de lenguas se da una etapa pre-sintáctica o conversacional, previa al desarrollo morfosintáctico pleno, tal como indica Hatch (1978: 403):

Our basic premise has long been that the child learns some basic set of syntactic structures, moving from a one-word phase to a two-word phase, to more complex structures, and that eventually the child is able to put these structures together in order to carry on conversations with others.

In second language learning the basic assumption has been, if anything, stronger than it is in first language acquisition literature. We would like to consider the possibility that just the reverse happens. One learns how to do conversation, one learns how to interact verbally, and out of this interaction syntactic structures are developed.

Una propuesta a favor del desarrollo conversacional, andamiaje en el que anclar el desarrollo gramatical, es también trasladable a la enseñanza de la lecto-escritura. Estamos, pues, ante un marco formal discursivo alternativo que concretiza la idea vaga o imprecisa de 'capacidad para comunicarse' a partir de la expansión del paradigma exclusivamente léxico-sintáctico.

La prioridad del desarrollo organizativo conversacional también ha de tener en cuenta

el tratamiento de los otros tipos de texto, principalmente narrativos y descriptivos de corte eminentemente oracional. Así pues, la narración y la descripción, tal como sugieren Pérez González y Gómez-Villalba Ballesteros (2003), se suman al diálogo para completar una especie de triada básica supra-oracional. En nuestra opinión, el modelo conversacional queda postergado sobre todo porque se suele dar prioridad a la escritura de párrafos más allá de la simple oración. En la enseñanza de la L1 podría darse por válida la justificación de que el alumno ya sabe hablar la lengua materna y necesita ahondar en los subsistemas gramatical, léxico y ortográfico. Respecto a la enseñanza de la L2, o bien la inercia se transfiere, aunque no sea el caso de que el alumno domine el código oral, o bien se usa el conocimiento gramatical de trampolín para todo el desarrollo de competencias tanto orales como escritas.

La propuesta discursiva conversacional no es excluyente del desarrollo oracional, sino que la hace suya. No se rechaza la gramática, sino que se sitúa en su momento, tras una fase pre-sintáctica léxico-conversacional. En la enseñanza de L2 es de gran utilidad, pues permite de forma natural la integración de las destrezas orales entre sí, y de éstas con las escritas. Para ello se parte de la consolidación de los procesos interactivos orales básicos, Tejada Molina (2007: 82). Es más, si consideramos las peculiaridades del modo conversacional o pre-sintáctico, observaremos que abunda en rasgos formales específicos que lo distinguen del modo sintáctico, además del vehículo oral e interactivo al que suele pertenecer, tal como recoge Givón (1979:80):

Modo conversacional	Modo sintáctico
Estructura de tópico/comentario	Estructura de sujeto/predicado
Prevalece la conjunción simple	Subordinación con mayor complejidad
La información se da secuenciada conforme se asimila	La información se condensa en la oración
Lo conocido antecede a novedoso	Las reglas sintácticas prevalecen con rigidez
Nombres y verbos se equiparan	Mayoría de nombres sobre verbos, y éstos de significado más complejo
Morfología sencilla	Morfología más elaborada
La entonación indica lo novedoso	Falta de recursos expresivos externos al texto

Rasgos de los modos conversacional y sintáctico

En consecuencia, los textos o entramados *conversacionales*, dentro del modo pre-sintáctico al que pertenecen, reúnen ciertas ventajas frente a los *narrativos* y *descriptivos* más propios del modo sintáctico. Por lo pronto, en el diálogo los interlocutores, emisor y destinatario, son complementarios a la hora de distribuir la información y negociar los significados (Nieto García, 1995). Este tipo de interacción es más cercana al alumnado que se inicia en la lecto-escritura pues le facilita la construcción coherente del texto. Generalmente no ocurre igual en la lectura de narraciones o descripciones, pues el emisor del mensaje normalmente está ausente con relación a su destinatario. Esa ausencia también sucede en la escritura, quien supuestamente lo leerá se distancia. En los casos en que acompañe a la lectura un intermediador que facilite la comprensión y la participación en la interpretación del texto, como puede ser el cuentacuentos o narrador de historias, lo leído queda acunado en un encuentro oral interactivo aún más cercano y comprensible. Posibilidad ésta que ha de tenerse muy presente por la utilidad pedagógica que ofrece al servir de soporte dialogado al texto narrativo.

En la escritura de una narración o de una descripción el emisor normalmente tampoco recibe retroalimentación de su posible futuro destinatario. En ambos casos, cuando al alumno se le pide que lea o escriba textos oracionales, se le asigna un papel autónomo casi pleno. En muchas ocasiones, o se limita a la estrategia de entender y realizar oraciones, o se las ve y se las desea para desarrollar por sí solo toda la coherencia del entramado del párrafo. Nos situamos ante una problemática didáctica de la competencia verbal que precisa ser secuenciada considerando otros planteamientos formales como son los discursivos cercanos al modo conversacional.

El empleo de los llamados *mini-diálogos*, que ofrecen la información fragmentada según los personajes que intervienen, responde fielmente a nuestro planteamiento léxico-conversacional. Con estos simples entramados se permiten breves intervenciones cuyo contenido resulta más fácil de retener y decodificar. Estos fragmentos conversacionales pueden derivar en ejercicios de dramatización y de expresión plástica, así como

en otras actividades de expansión de mensajes. Estaríamos ante los primeros pasos en integración de aspectos formales –grafías, sonidos, signos de puntuación y ortografía– y procedimentales, mediante la competencia conversacional, a través de la lecto-escritura. Sirvan de muestra los siguientes mini-diálogos o patrones conversacionales de lecto-escritura en L1 y L2:

- | | |
|------------------|--------------------|
| - Mamá | - Mum |
| - ¿Qué? | - Yes, honey |
| - Mira, una flor | - Look, a flower |
| - ¿Para mí? | - A flower for me? |
| - Sí | - Yes |
| - ¡Qué bonita! | - Lovely! |
| - Gracias | - Thank you |

EL TEXTO CONVERSACIONAL A TRAVÉS DEL CÓMIC DIDÁCTICO

Además del entramado textual, al que hemos apuntado, el contexto o entorno donde éste discurre es un factor de indudable valor comunicativo y didáctico que hemos de tener en cuenta (Gutiérrez García, 1993). La función del contexto es aportar y corroborar la información y mantener la cohesión. El escenario, que concretiza el tiempo y el espacio donde se mueven los intervinientes, facilita la tarea de codificación y decodificación de mensajes. Es un fiel modelo del desarrollo de la competencia discursiva dentro del marco de la competencia comunicativa (Canale, 1983/93: 2-27). Así pues, los datos no verbalizados se refuerzan a través de los códigos visuales del contexto mediante la elipsis textual. Nótese que la secuencia temporal y la localización de la información en la narración y la descripción se realizan verbalmente; lo que conlleva un dominio de recursos organizativos –conectores temporales y lógicos, deixis, anáfora, elipsis, etc.– adecuados y con un progresivo grado de sofisticación. Para estas tareas, el lector/escribidor habría de desarrollar un esquema cognitivo complejo, no siempre acorde a la edad o a las diferencias individuales. Por otra parte, en el texto dialogado, todas estas funciones discursivas se aligeran mediante el uso de pausas, gestos y referentes no verbales. ¿Necesariamente un texto dialogado ha de restringirse a un vehículo verbal? ¿El mensaje oral ha de prescindir de todo contexto visual?

Necesitamos modelos que conjuguen lo plástico con lo verbal y que promuevan procedimientos analíticos y sintéticos. Probablemente sea el *cómic* el medio que mejor integra texto dialogado en un contexto visual plástico, más aún en este momento de civilización de la imagen, como señala Castro Alonso (1971: 207-12). Permite aprovechar las ventajas de los enunciados genuinos del modo pre-sintáctico, si bien se hacen a través del vehículo no oral, es decir, para ser leídos y escritos. La información que proporciona este recurso lecto-visual es más asequible por cuanto no sólo parcela los mensajes sino que los contextualiza. Además, las posibilidades expresivas de la imagen compensan las limitaciones de sistema verbal incipiente por la dificultad de asimilación de rasgos formales ortográficos y morfosintácticos. La semiótica de la imagen visual no ha de ser sólo un factor de ilustración o de recreación artística sino un recurso discursivo y estratégico más que compense las limitaciones grafofónicas. Viñetas e imágenes aportan la información narrativa y descriptiva. Ese potencial didáctico es trasladable también a las nuevas tecnologías, pues permiten la elaboración e interpretación de guiones a modo de dibujos animados y similares. Damos por supuesto que este tipo de andamiaje plástico se ha de ir reduciendo progresivamente a favor del pleno dominio del código escrito y del modo sintáctico propiamente dicho.

Desde el punto de vista de la consolidación y la automatización de destrezas y demás procesos periféricos, la lectura o la escritura de los enunciados emitidos por los personajes resulta vigorizada. El lector/escribidor buscará significados que propicien la emisión o réplica por parte del personaje de turno y que encajen coherentemente con la información no verbal. Más aún si los interlocutores pueden identificarse con los protagonistas que dialogan. La lectura de enunciados breves en boca de personajes cercanos al mundo infantil facilita la percepción global, la comprensión de mensajes y la emisión armonizada de sílabas con una entonación adecuada.

Una tarea inicial en la práctica en lecto-escritura consistirá en identificar, seleccionar y recortar frases, insertadas en los 'bocadillos'

correspondientes, y emparejarlas con el personaje que las emite dentro de una serie de viñetas.



Los 'bocadillos' -bubbles- del cómic ayudan a fragmentar y asignar la información

ENCUENTRO DEL MODO SINTÁCTICO EN TEXTOS INTEGRADOS EN VARIEDADES BÁSICAS: DEL DIÁLOGO A LA NARRACIÓN Y LA DESCRIPCIÓN

Pero no todo concluye en la interacción de los personajes de la historieta. El desarrollo de la trama nos permite la inserción de una parte *narrativa* que explique parcialmente qué ocurre en cada secuencia. Se trataría de verbalizar lo que puede suponer que ocurre entre cuadro y cuadro. Así, cada viñeta puede incluir un breve comentario o apunte; el que con propiedad habría de emitir el narrador de la historieta en un posible papel de lector de cuentos (con lo que trataríamos de una nueva posibilidad de narración oral). El alumno completa el esquema temporal en relación a claves: ¿Qué ocurrió al principio, a continuación, luego, después de hacer algo, o al final? Se van incluyendo nuevas formas verbales con dicha función de secuenciación y distribución de los protagonistas, acciones y demás elementos. Todo ello le va a permitir desprenderse progresivamente del marco plástico inicial para avanzar de lleno en la estructura de oración y párrafo. La necesidad de empleo de esquemas oracionales es patente. Es el momento en que los modos conversacional y sintáctico se dan la mano de la forma más natural.

Por otra parte, cada escena nos va a permitir describir alguno de los elementos visuales presentes. Es la ocasión propicia de ahondar en los rasgos formales de la *descripción* como texto, dando detalles de las circunstancias, personajes, objetos y lugares. En este caso se da un nuevo

Mini-diálogo Patrones conversacionales	Narración: L1	Narración: L2	Comentarios: Preguntas y órdenes
Viñeta 1^a	Éranse una vez un lindo gusano y una mariposa llena de colores que se encontraron en un parque.	<i>One day a worm met a nice butterfly in a park</i>	<i>What's this? A spider or worm? Who met the butterfly? Do you like butterflies?</i>
- Hello - Hello - Do you like flowers? - Yes (I do)			... <i>Draw grass in the park. Colour the butterfly? What colour? Yellow and blue.</i>
Viñeta 2^a	La mariposa, que tenía hambre, se fue. El pobrecito gusano se quedó muy triste.	<i>The butterfly went/ flew away. She was hungry. The worm was very sad.</i>	<i>Who went away? Why? Hungry or tired? Was the worm happy?</i>
- Come here! - Bye-bye - Don't go - See you!			... <i>Colour the grass green. Draw flowers. How many? One. Put the flower in the grass.</i>

Modelo de integración de los modos conversacional y sintáctico (Tejada Molina, 2007: 83)

encuentro entre textos, narración y descripción, llegando así al primer estadio de independencia de las formas léxicas y gramaticales con relación a los referentes plásticos. Serían, en consecuencia, la iniciación en la expansión de la oración y del párrafo narrativo-descriptivo. La puesta en funcionamiento de las primeras expresiones, en muchos casos a modo de fórmula propiciadora de cada concepto o rasgo, adquieren pleno significado para el dominio de los aspectos formales y de corrección idiomática tanto en L2 como en L1.

No sólo nos preocupa el modo en que los textos de lectura acogen los enunciados u oraciones sino la *variedad lingüística* a la que estos puedan pertenecer (Tejada Molina, 2007: 61-62). ¿Ha de ser una variedad general basada en un corpus lingüístico de más de dos mil palabras? Teniendo en cuenta una variedad de uso cotidiano, como punto de partida, podemos desarrollar con holgura los mecanismos de lectura y escritura elementales que abundan inicialmente en el vocabulario activo. Incluso el inventario léxico seleccionado para cada ciclo ha de ser no sólo un índice de entradas sino el mejor referente para ceñirse a una variedad básica. Este propósito ya estaba avalado por los promotores del Método de Lectura para la enseñanza de la L2, tal como recoge West (1927/1935). Las series de lecturas

graduadas –*graded readers*–, derivadas de dicha iniciativa, son un vivo ejemplo de adaptación progresiva a la competencia lectora del alumno. Con 300 términos, por indicar un límite con el que se suele abordar el primer nivel en las diferentes editoriales, se permite una amplia cantidad de lecturas, suficiente para la recreación y consolidación de la destreza tanto en L2 como en L1. Bien es cierto que los criterios y ventajas del modo conversacional que defendemos no suelen tenerse en cuenta en gran parte del material publicado, pues una vez más suelen prevalecer los planteamientos morfosintácticos. No obstante, proponemos que las lecturas basadas en un inventario léxico reducido se adapten al modo conversacional o pre-sintáctico. Es decir que no sólo aparezcan más fragmentos dialogados, sino que los párrafos narrativos y descriptivos se contagien de rasgos pre-sintácticos que impliquen a la persona que lee. Sería deseable además incluir diálogos entre los personajes que aparecen en sus ilustraciones.

EJEMPLO DE APLICACIÓN DIDÁCTICA A LA LECTURA DEL ESPAÑOL EN ENSEÑANZA PRIMARIA

El inicio de la lectura del español, preferentemente como L1, arranca del dominio

formal de las cinco vocales y su combinación con las consonantes en una serie progresiva a partir de la sílaba directa consonante más vocal para desembocar en la palabra, siguiendo pautas de los métodos alfabético, fónico y silábico en sus diversas variedades, según recoge Castro Alonso (1969: 311-15). O bien, toma una vía alternativa inversa, tal como se plantea en los métodos de palabras, frases, cuentos y experiencias, como asimismo se constata en Castro Alonso (1969: 314-20). Nuestra propuesta aplicada, a través de un esbozo de *cartilla*, es aglutinar ambos modelos, en los que las formas y el fondo se complementen con objeto de que se consoliden procesos de análisis y síntesis, así como los de automatización, percepción global y comprensión de mensajes escritos.

La fácil correspondencia entre sonido y grafía de las vocales en español nos permite un rápido avance inicial en el dominio de las cinco letras. Mantendremos pues la introducción con la presentación de las cinco vocales (**a, e, i, o, u**), asociando sonido y grafía mediante la práctica didáctica más elemental. Cada grafía puede vincularse al sonido de un instrumento: **a**, una trompeta; **e**, un clarinete; **i**, un cornetín o un silbato; **o** un saxofón; y **u**, una flauta dulce. En cuanto a la representación de signos gráficos, igualmente cada letra puede ser motivo de descripción según los rasgos típicos: el rabito, el círculo o el puntito. Consolidados los procesos de reconocimiento y reproducción de las vocales, pasaremos al estudio de las consonantes.

Cada letra correspondiente a un sonido consonántico propicia un tema de conversación y propicia un *diálogo*, plasmándose en una sencilla *historieta* a modo de breve tira cómica. Se presentan así los enunciados conversacionales contextualizados, más cercanos a la experiencia y vivencia comunicativa del alumnado. El protagonista de la historieta se identificará fácilmente con el lector. El alumno ha de llegar a entender y emitir enunciados similares a los que usa al conversar: llamadas, requerimientos, breves comentarios o simples despedidas, por mencionar las funciones comunicativas más usuales.

Las láminas y sugerencias que se incluyen a continuación suponen la síntesis en el dominio pormenorizado de las grafías más elementales. Se

han seleccionado las consonantes **M, P, T y D**. Los protagonistas son animales: *gato, palomo y pato*. Los objetos que propician la interacción para construir los diálogos son *tomate, patata y dado*. Vienen supeditados por los significados de la combinación de las sílabas directas que producen. Formas fónicas, gráficas y léxicas suscitan el tema y el fondo acoplándose en una historieta.

El contenido de los acontecimientos desarrollados, al ser cercano y atractivo, favorece la recreación además de la creatividad. Temas como la protección, la ternura, el respeto, la propiedad o la privacidad llenan de sentido el dominio competencial de los aspectos formales. En consecuencia, una *cartilla* se convierte así en el germen de una primera *colección* de historietas y cuentos. Como tal, está abierta a cualquier otro procedimiento, técnica o iniciativa docente.

Primera historieta con *m*:

Mi mamá

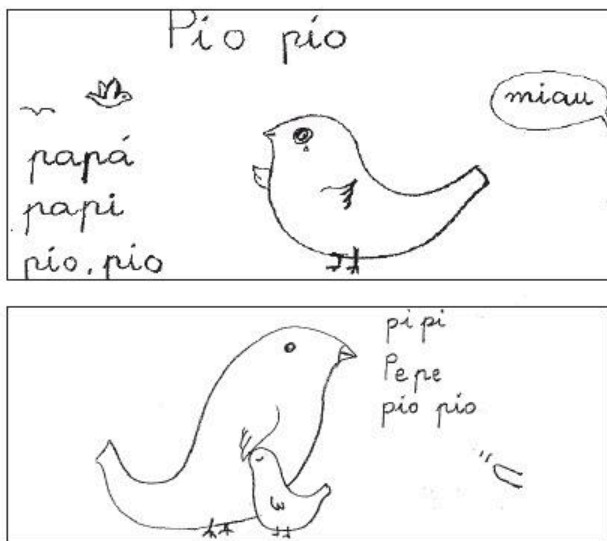
"Mamá gata se aleja del gatito y sale de escena. El cachorro la llama. La madre se vuelve y arroja a su hijo."



Segunda historieta con *m/p*:

El palomo Pepe y el gato juguetón

"Pepe es un palomo que todavía no sabe volar. Su papá lo observa desde arriba. Se acerca un gato travieso y el palomito se asusta. Llama a su papá que acude a protegerlo. El gato se marcha."



Tercera historieta con m/p/t:

La patata y el tomate del pato Pepito

"El pato Pepito quiere una patata y un tomate. Se los pide a sus papás que acceden gustosos a su ruego."

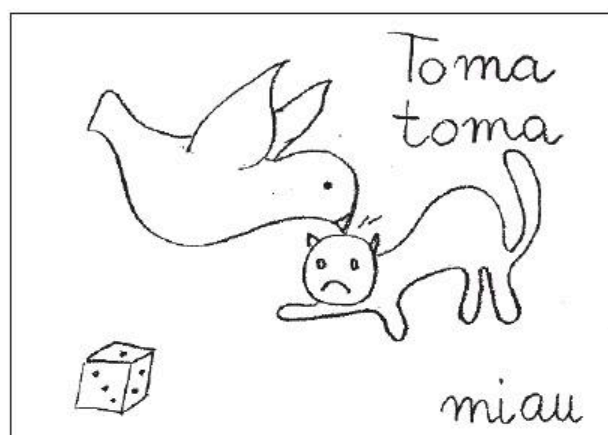


Cuarta historieta con m/p/t/d:

El dado del palomito y el gato travieso

"Nuestro palomito tiene un dado pues ya sabe contar del uno al seis. Nuevamente, el gato travieso aparece y esta vez consigue quitárselo. El pichón le reclama el dado pero el gato se escapa con éste. El palomo pide ayuda a su papá que está volando. También llama a mamá. El palomito se apena (bocadillo de pensamiento para comunicarse con el lector). El gato, que se ha apoderado del juguete, lo agarra tan tranquilo. Pero se ve sorprendido por el papá palomo que le da un picotazo y le arrebató el dado. La historieta acaba felizmente cuando el pichón recibe el dado que le entrega su papá"





REFERENCIAS

- Bachman, L.F. 1987/1990. *Fundamental Considerations in Language Testing*. Reading, MA: Addison-Wesley Publishing Co. y Oxford: Oxford University Press.
- Bruton, A. 1995. "Reading". *Didactic Procedures for TEFL*. Eds. N. McLaren. y D. Madrid. Valladolid: La Calesa. 259-84.
- Bueno González, A. 1995. "Writing". *Didactic Procedures for TEFL*. Eds. N. McLaren y D. Madrid. Valladolid: La Calesa. 285-312.
- Canale, M. 1983/1993. "From communicative competence to communicative language pedagogy". *Language and Communication*. Eds. J.C. Richards, y R. Schmidt. London: Longman Group Ltd. 2-27.
- Canale, M. y M. Swain. 1980. "Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing". *Applied Linguistics* 1: 1-47.
- Cancelas, L. y L. Howard. 2004. "Writing in a foreign language". *TEFL in Primary Education*. Eds. D. Madrid, y N. McLaren. Granada: Editorial Universidad de Granada. 246-82.
- Castro Alonso, C.A. 1969. *Didáctica de la lengua española*. Madrid: Ediciones Anaya.
- Castro Alonso, C.A. 1971. *Didáctica de la literatura*. Madrid: Ediciones Anaya.
- Chomsky, N. 1966. *Cartesian Linguistics: A Chapter in the History of Rationalist Thought*. New York: Harper and Row. Madrid: Gredos.
- García Sánchez, E. y S. Salaberri. 2005. "Reading". *TEFL in Secondary Education*. Eds. N. McLaren, D. Madrid, y A. Bueno González. 349-76.
- Gutiérrez García, F. 1993. *La historieta*. Jaén: Junta de Personal Docente de Centros no Universitarios de la Provincia de Jaén.
- Givón, T. 1979. "From discourse to syntax: Grammar as a processing strategy". *Syntax and Semantics*, Vol 12: Discourse and Syntax. Ed. T. Givón. New York: Academic Press. 81-112.
- Hatch, E. 1978. "Discourse Analysis and Second Language Acquisition". *Second Language Acquisition: A Book of Readings*. Ed. E. Hatch. Rowley, Mass: Newbury House.

- Jiménez Jiménez, M.A. y R. Ruiz Cecilia. 2004. "Reading". *TEFL in Primary Education*. Eds. D. Madrid y N. McLaren. Granada: Editorial Universidad de Granada. 219-45.
- Luque Agulló, G. 2011. "Cómo explotar textos para trabajar la lectura en el aula de lengua extranjera (inglés): ejercicios para fomentar la creatividad e imaginación". *Porta Linguarum* 15: 233-245.
- Madrid, D. y N. McLaren. 1995. *Didactic Procedures for TEFL*. Valladolid: La Calesa.
- Madrid, D. y N. McLaren, eds. 2004. *TEFL in Primary Education*. Granada: Editorial Universidad de Granada.
- McLaren, N., D. Madrid y A. Bueno González, eds. 2005. *TEFL in Secondary Education*. Granada: Editorial Universidad de Granada.
- Nieto García, J.M. 1995. *Introducción al análisis del discurso hablado*. Granada: Servicio de Publicaciones de la Universidad.
- Pérez González, J. y E. Gómez-Villalba Ballesteros. 2003. *Lectura recreativa y aprendizaje de habilidades lingüísticas básicas*. Granada: Editorial Universidad de Granada.
- Natinger, J.R y J.S deCarrico. 1992. *Lexical Phrases and Language Teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- Tejada Molina, G. 2007. *Enfoque ecléctico y pautas del diseño curricular para la enseñanza del idioma oral: Me first*. Jaén: Servicios de Publicaciones de la Universidad.
- Tejada Molina, G., M.L. Pérez Cañado y G. Luque Agulló. 2005. "Current approaches and teaching methods". *TEFL in Secondary Education*. Eds. N. McLaren, D. Madrid, y A. Bueno González. 2005: 155-209.
- West, M. 1927. *New Method Readers*. Calcutta: Longmans (Edición alternativa, 1935). London: Longmans.

HACIA LA MEJORA DE LA EXPOSICIÓN ORAL EN INGLÉS EN EL ÁMBITO UNIVERSITARIO

María Martínez Adrián & Francisco Gallardo del Puerto

Universidad del País Vasco y Universidad de Cantabria
maria.martineza@ehu.es
francisco.gallardo@unican.es

María Martínez Adrián es Dra. en Filología Inglesa por la Universidad del País Vasco donde ejerce como profesor adjunto en el Dpto. de Filología Inglesa y Alemana. Su trayectoria docente comprende cursos de lengua y lingüística inglesa a nivel de grado, así como cursos de postgrado en el programa de Máster en Adquisición de Lenguas en Contextos Multilingües (Universidad del País Vasco) y en el programa de Máster en Formación del Profesorado de Educación Secundaria (Universidad Pública de Navarra). Miembro del Grupo de Investigación Consolidado Language and Speech (Laslab), su labor investigadora se ha centrado en la adquisición de los planos morfosintáctico y léxico, así como en la influencia inter-lingüística en el proceso de aprendizaje de una lengua extranjera. Ha realizado estancias de investigación en la Universidad Albert-Ludwigs de Freiburg (Alemania) y en la Universidad de Iowa (Estados Unidos).

Francisco Gallardo del Puerto es Profesor Ayudante Doctor en el Dpto de Filología de la Universidad de Cantabria desde 2011. Desde el 2001 hasta el 2011 trabajó como Profesor Asociado y Profesor Agregado en la Universidad del País Vasco, donde defendió su tesis doctoral sobre la adquisición de la pronunciación del inglés como tercera lengua en 2004. Su experiencia docente comprende cursos de lengua y lingüística a nivel de grado así como cursos de postgrado en el programa de Máster en Adquisición de Lenguas en Contextos Multilingües (Universidad del País Vasco) y en el programa de Máster en Language Communication and Cognitive Neuroscience (Universidad de Zagreb). Ha sido profesor visitante en la Universidad de Iowa (EE.UU) y en la Universidad de Zagreb (Croacia). Es miembro del Grupo de Investigación Consolidado Language and Speech (Laslab) y su labor investigadora se enmarca en la adquisición de los planos fonético-fonológico y léxico en segundas lenguas, así como el factor edad y el aprendizaje integrado de lengua y contenido.

El objetivo de este trabajo es analizar una experiencia de innovación educativa encaminada a la mejora del uso de la exposición oral en lengua inglesa como herramienta de aprendizaje en Filología Inglesa y Grado en Educación Primaria. Dicha experiencia abarca distintas fases y la administración de distintos cuestionarios. Sin embargo, en el presente estudio analizaremos el conocimiento que tienen los alumnos a priori sobre la herramienta de la exposición oral, así como la valoración de su eficacia una vez realizada. Esta experiencia educativa parece indicar que el seguimiento pormenorizado de la preparación y el desarrollo de las exposiciones orales repercute en un mejor aprovechamiento de la exposición oral como herramienta de aprendizaje.

INTRODUCCIÓN

El *output* o producción oral como causa del aprendizaje lingüístico no ha sido contemplado hasta el año 1985 cuando Swain introduce el concepto del *output* comprensible. Es a partir de mediados de los ochenta cuando se comienza a examinar la manera en que se puede forzar a los

aprendices de una lengua a producir mensajes más comprensibles, correctos y apropiados desde el punto de vista sociolingüístico (Swain, 1985; Demetras, Post y Snow, 1986; Lyster y Ranta, 1997; Arnaiz Castro y Peñate Cabrera, 2004). Sin embargo, a pesar de los esfuerzos llevados a cabo por un gran número de investigadores por introducir nuevos métodos de enseñanza que

promuevan la producción oral, hay que señalar que hoy en día, en las clases de lengua inglesa, tanto en los colegios como en los institutos, esta destreza queda relegada a un segundo plano. La metodología se ha centrado principalmente en el *input* y primordialmente ha abordado aspectos de la producción escrita. La producción oral que engloba aspectos como fluidez, precisión o complejidad, entre otros, ha sido olvidada muchas veces en las clases de lengua inglesa. Como ejemplo, desde nuestra experiencia como profesores de universidad, podemos señalar que una gran parte del alumnado de primer curso de los Grados de Educación Primaria y Filología Inglesa comenta que nunca antes han tenido que exponer oralmente un tema en inglés. Parece entonces necesario atender a esta necesidad que tiene el alumnado de ser guiado en una adquisición eficaz de la competencia oral en lengua inglesa.

Por otro lado, hay que señalar que incluso en las clases en las que la lengua vehicular es la primera lengua (L1), tradicionalmente se ha incidido más en la comunicación escrita que en la comunicación oral (González Ortiz, 2004), quizás debido a la creencia de que la competencia oral parece adquirirse y desarrollarse fuera del aula (Lomas, Osoro y Tusón, 1994). Sin embargo, el discurso oral académico difiere enormemente del discurso oral en ámbitos más informales, ya que se trata de un discurso mucho más elaborado, formal y complejo. Por lo tanto, el discurso oral académico debe ser aprendido y no adquirido. El profesor es un elemento clave para el desarrollo de dicho discurso (Abascal y Martínez Laínez, 1995). Todos los docentes, independientemente de la materia, deben ser profesores de lengua (Luganini, 1995) y deben guiar al alumnado en la adquisición de las competencias necesarias para el dominio del discurso oral, elemento crucial para su futuro profesional (Lomas y Osoro, 1993).

La exposición oral se aleja, por tanto, del discurso oral cotidiano. Como señala González Ortiz (2004: 90), las exposiciones orales

son discursos autónomos preparados de antemano, tienen un mayor contenido que los discursos no planificados, generalmente tratan de temas especializados, requieren un importante control sobre los elementos de cohesión (conectores

discursivos y metadiscursivos), el léxico utilizado es preciso y específico, la sintaxis sistematizada y la posibilidad de respuesta del receptor ante el discurso es nula o mediatizada por un moderador o por el profesor.

Asimismo, para llevar a cabo una exposición oral, se requiere un conocimiento de las estructuras prototípicas del discurso, un dominio de los distintos registros lingüísticos (Gil Salom y Westall, 2000), y un control sobre el propio comportamiento lingüístico y sobre aspectos paralingüísticos y no lingüísticos que requieren de una intervención didáctica sistemática para ser adquiridos (Abascal, 1993; Cros y Vilá, 1995). La práctica de la exposición oral debería, por tanto, relegarse a los niveles medios y superiores, debido a que exige el ejercicio de unas facultades intelectivas, psicológicas y lingüísticas suficientemente desarrolladas (Luceño, 1988).

Actualmente, con la implantación del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES), se ha conferido una mayor importancia al uso de la exposición oral en clase. No sólo promueve el desarrollo de la competencia oral tanto en una L1 como en una L2, sino que también favorece tanto el trabajo autónomo como el cooperativo. Dentro del EEES, hemos pasado de una enseñanza tradicional centrada en la transmisión del conocimiento a una enseñanza centrada en el aprendizaje (Ruiz, 2008). El profesor pasa de ser actor a ser diseñador del escenario y el estudiante pasa de ser un mero espectador a ser un actor. El profesor pasa a ser un guía que enseña al estudiante distintas herramientas para llegar al conocimiento, como por ejemplo la herramienta de la exposición oral. Deja de ser un mero transmisor del conocimiento. Es por ello que la lección magistral pasa a un segundo plano y se potencia el trabajo autónomo con apoyo tutorial. Ya no se habla del logro de objetivos sino de la adquisición de competencias, es decir, del saber hacer (Montanero, Mateos, Gómez y Alejo, 2006). Como señalan Ramos Álvarez y Luque (2010), todo futuro profesional, ya sea un futuro médico, profesor o ingeniero, debe adquirir una serie de competencias generales (ver los Descriptores de Dublín, el TUNING Project y los Libros Blancos). Entre esas competencias generales, se encuentra la competencia comunicativa. Para ayudar al estudiante a adquirir dicha competencia, en el

EEES se apuesta por el uso de la presentación oral. Esta actividad posee al menos cuatro ventajas (Ramos Álvarez y Luque, 2010):

- (i) Ayuda a desarrollar competencias generales, no sólo las comunicativas, sino también las relacionadas con el ámbito de la investigación y la resolución de problemas, así como las relacionadas con el aprendizaje autónomo.
- (ii) Los contenidos presentados por los estudiantes son mucho mejor retenidos a largo plazo.
- (iii) Los estudiantes toman parte en el proceso de enseñanza y se espera que adopten un nivel de responsabilidad superior.
- (iv) Presentar información en frente de una audiencia es una competencia profesional que muchos estudiantes tendrán que realizar durante muchos momentos en su carrera profesional.

Del mismo modo, dentro del EEES se promueve la investigación educativa y los proyectos de innovación educativa. Hasta la fecha, pocas han sido las investigaciones realizadas en torno a la exposición oral (véase Otoshi y Heffersen, 2008; De Grez, Valcke y Roozen, 2009; Ramos Álvarez y Luque, 2010). Desde nuestra experiencia como docentes universitarios, considerábamos acuciante la necesidad de llevar a cabo un proyecto de innovación educativa encaminado a la práctica de una enseñanza adecuada del manejo de la exposición oral. Dicha práctica fomentaría la consciencia del alumno sobre los objetivos a conseguir y estimularía la autorreflexión por su parte (De Grez, Valcke y Roozen, 2009), ya que como dicen Gil Salom y Westall (2000: 164) *“only through structured task-based practice can students truly learn to express ideas effectively and efficiently”*.

Para la realización de dicho proyecto de innovación educativa, hemos recogido datos en varias asignaturas pertenecientes a dos titulaciones

diferentes: Licenciatura en Filología Inglesa en la Universidad del País Vasco y Grado en Educación Primaria en la Universidad Pública de Navarra. Sin embargo, para el presente estudio, hemos elegido únicamente dos grupos que cursaban 4º de Filología Inglesa y 1º del Grado de Educación Primaria, respectivamente. Esta experiencia de innovación ha atravesado distintas fases: (i) se ha analizado la competencia oral de cada alumno al inicio de cada curso, (ii) se ha evaluado el conocimiento previo de cada alumno sobre la herramienta de la exposición oral, (iii) se han impartido diversas clases magistrales y seminarios sobre cómo preparar y exponer un tema oralmente, (iv) se han llevado a cabo tutorías individualizadas con los alumnos antes y después de sus exposiciones, (v) se han llevado a cabo ensayos de las exposiciones delante de otros alumnos con el fin de obtener *feedback* previo a la realización de la presentación oral en clase; (vi) se han grabado todas y cada una de las presentaciones y se han realizado copias en DVD para distribuir a los alumnos, (vii) se han evaluado las exposiciones de forma crítica por medio de los distintos cuestionarios creados al efecto en función del evaluador: profesor, alumnos y los propios presentadores, y (viii) se ha evaluado la eficacia de la herramienta de la exposición oral para la mejora de la competencia oral en lengua inglesa por medio de un cuestionario final.

EL ESTUDIO

Participantes

Como puede apreciarse en la Tabla 1, el presente trabajo analiza dos grupos de alumnos universitarios distintos, los cuales utilizan la herramienta de la exposición oral en inglés.

El carácter de las presentaciones orales llevadas a cabo en cada uno de estos dos grupos depende

	Curso	Titulación y asignatura	Edad	Sexo
Grupo I (n=17)	4º	Filología Inglesa (UPV-EHU). Lingüística Aplicada	21-25 años	16 mujeres 1 hombre
Grupo II (n=19)	1º	Grado en Educación Primaria (UPNA). Idioma Extranjero I: Inglés.	18-20 años	18 mujeres 1 hombre

Tabla 1. Participantes

de la naturaleza de la asignatura que los alumnos están cursando. Así pues, mientras que en el Grupo II el tema de presentación a elegir por el alumnado es libre para que los alumnos se sintieran más cómodos a la hora de realizar la presentación oral, los temas de las presentaciones en el Grupo I están dirigidos por el profesor, ya que éstos guardan una relación mucho más estrecha con los contenidos de la disciplina. Por otro lado, mientras que en el Grupo I las exposiciones orales eran presentadas por uno o dos alumnos en función de la duración de las mismas, éstas tenían un carácter estrictamente individual en el Grupo II. Además, los grupos también difieren en cuanto a la duración de sus exposiciones orales. Mientras que las presentaciones orales del grupo I duraban entre 30 y 40 minutos, las del Grupo II tenían una duración de unos 20 minutos.

Instrumento

A pesar de que se administraron varios cuestionarios dentro de este proyecto de innovación educativa (evaluación por pares, autoevaluación, evaluación del profesor), el objetivo del presente estudio es analizar el conocimiento que tienen los alumnos a priori sobre la herramienta de la exposición oral, así como la valoración de su eficacia una vez realizada.

Los instrumentos de medida en el presente estudio sobre la exposición oral en lengua extranjera son dos cuestionarios, uno de ellos llevado a cabo al principio del curso y otro al final, esto es, antes y después del uso de la exposición oral en el presente curso. El cuestionario inicial se compone de 51 ítems y mide principalmente el grado de conocimiento o la experiencia con el uso de la herramienta de la exposición oral por parte de los alumnos a lo largo de su vida académica. Para la preparación del mismo se tuvieron en cuenta los aspectos más relevantes que los autores consideran que hacen de una presentación oral una buena presentación oral (véase Gil Salom y Westall, 2000; Hendrix, 2000; Rupnow, King y Johnson, 2001; González Ortiz, 2004; Mayer, 2005; Otsoshi y Heffernan, 2008). El cuestionario final, compuesto por 13 ítems,

analiza la valoración que hacen los alumnos del uso de dicha herramienta de aprendizaje en el presente curso. Ambos cuestionarios han sido diseñados a modo de enunciados seguidos de una escala de Likert de 5 puntos en la que los alumnos tienen que expresar su grado de acuerdo o desacuerdo con el enunciado en cuestión. A modo de ejemplo, presentamos uno de los ítems del cuestionario inicial:

I really like oral presentations.

I totally agree
I agree
I neither agree nor disagree
I disagree
I totally disagree

Procedimiento

Los cuestionarios sobre el conocimiento y sobre la eficacia de la herramienta de la exposición oral fueron administrados en el aula al principio del curso y al final del curso, respectivamente. El curso se realizó entre enero y mayo de 2010, y entre las muchas actividades, los alumnos debían preparar una exposición oral en inglés. Después de rellenar el cuestionario sobre el conocimiento de la herramienta de la exposición oral, en clases posteriores los alumnos recibieron formación teórica y práctica de cómo debe ser una buena exposición oral, prepararon sus exposiciones, las ensayaron delante de varios compañeros que actuaron como evaluadores y valoraron las de sus compañeros de una manera crítica. Al final del proceso los alumnos rellenaron el cuestionario sobre la eficacia de la herramienta de la exposición oral.

Análisis

La información recogida en ambos cuestionarios fue analizada de un modo cuantitativo con la ayuda del programa de *software* estadístico SPSS (*Statistical Package for Social Sciences*). Con la ayuda de este programa se obtuvieron las medias (entre 1 y 5 puntos) de cada grupo de alumnos para cada uno de los ítems en cada cuestionario. A continuación, se llevaron

a cabo análisis de contraste (pruebas -T) para comprobar si las diferencias encontradas entre los dos grupos de alumnos eran significativas desde el punto de vista estadístico.

Sin embargo, al objeto de obtener una presentación más clara y concisa de los resultados, hemos amalgamado los resultados obtenidos a partir de cada una de las preguntas incluidas en cada cuestionario en diferentes macrocategorías y subcategorías. En el caso del cuestionario inicial hemos agrupado los distintos ítems en las siguientes macrocategorías: Agrado, Ensayo, Estructura, Preparación, Turno de preguntas, Actuación, Apoyo visual y Experiencia.

Las macrocategorías 'estructura' y 'actuación' se dividen a su vez en distintas subcategorías. La macrocategoría 'estructura' engloba las subcategorías de 'Esquema', 'Desarrollo', 'Cambio' y 'Resumen'. Por otro lado, dentro de la macrocategoría 'Actuación' encontramos las subcategorías de 'Tiempo', 'lectura', 'Tono de voz', 'Ritmo', 'Contacto visual', 'Sonrisa', 'Movimiento' y 'Distracción'.

En el caso del cuestionario final, éste se compone de las siguientes

macrocategorías: 'Contenido', 'Soporte visual', 'Actuación' y 'Lengua'. A su vez, dichas macrocategorías se dividen en subcategorías. La macrocategoría de 'Contenido' reúne a las subcategorías de 'Estructura', 'Relevancia', 'Síntesis' y 'Cambio de un punto temático a otro'. La macrocategoría 'Actuación' abarca las subcategorías de 'Expresión corporal', 'Ritmo' y 'Tiempo'. Finalmente, la macrocategoría de 'Lengua' comprende las subcategorías de 'Pronunciación', 'Fluidez', 'Gramática', 'Léxico' y 'Estrategias de Aprendizaje'.

RESULTADOS Y DISCUSIÓN

En primer lugar presentamos los resultados obtenidos a partir del cuestionario inicial (Cuestionario sobre el conocimiento de la herramienta de la exposición oral). En la Tabla 2 se muestran los resultados correspondientes a la 'experiencia' con la realización de exposiciones orales.

En el Grupo I se aprecia que de 17 alumnos, 16 contestaron afirmativamente a la pregunta de si habían realizado una exposición oral anteriormente. En el Grupo II, 15 alumnos de 19 habían realizado una exposición

	Grupo I (n=17)		Grupo II (n=19)	
¿Alguna vez?	Sí:	16	Sí:	15
	No:	0	No:	1
	no contesta:	1	no contesta:	3
Duración	1-10 min.:	1	1-10 min.:	6
	11-20 min.:	1	11-20 min.:	5
	21-30 min.:	4	21-30 min.:	1
	30 + min.:	10	30 + min.:	2
	no contesta:	1	no contesta:	5
¿Frecuente en primaria?	Sí:	0	Sí:	0
	No:	16	No:	14
	no contesta:	1	no contesta:	5
¿Frecuente en secundaria?	Sí:	6	Sí:	5
	No:	10	No:	10
	no contesta:	1	no contesta:	4
¿Frecuente en universidad?	Sí:	14	Sí:	13
	No:	2	No:	2
	no contesta:	1	no contesta:	4

Tabla 2. Cuestionario Inicial: experiencia

anteriormente. Este resultado puede explicarse por el tipo de alumnado perteneciente al Grupo I, que lleva más tiempo estudiando en la universidad que el Grupo II, que lleva tan sólo unos meses. Con respecto a la duración de dichas exposiciones, se aprecia una diferencia aún más clara entre los Grupos I y II, puesto que para el Grupo I las exposiciones fueron de una duración media de 30 minutos y para el Grupo II la duración de dichas exposiciones fue menor (entre 10 y 20 minutos). Parece ser que el uso de la exposición oral es más propio de las etapas educativas de secundaria y universidad mientras que ningún estudiante afirma haber realizado exposiciones en la etapa de primaria. No obstante, el mayor número de exposiciones parece haberse realizado en la universidad, incluso en el caso del Grupo II que rellenó el cuestionario al inicio del segundo cuatrimestre del primer curso de universidad.

A continuación, la Tabla 3 presenta los resultados del resto de ítems del cuestionario inicial:

Las medias más bajas (por debajo de 2.5) se encuentran en la categoría 'agrado', lo que implica que para ambos grupos de estudiantes el tener que hacer presentaciones orales no suele ser de su agrado.

Con respecto al 'ensayo', observamos unas medias bajas también, siendo la del Grupo II ligeramente inferior, lo que parece indicar que estos alumnos hacen un uso menos efectivo del ensayo antes de llevar a cabo sus presentaciones, quizás por su inexperiencia al ser alumnos de primer curso. Este mismo resultado se repite en la macrocategoría 'estructura' así como en todas las subcategorías que esta macrocategoría engloba, si bien aquí nos encontramos ya con medias más altas. Los dos grupos consideran necesario incluir un 'guión al inicio de la presentación' e igualmente opinan que el 'contenido' de la presentación debe estar bien organizado y estructurado siguiendo un orden lógico. Sin embargo, no se decantan tan claramente por marcar el 'cambio de un punto temático a

	Grupo I (n=17)	Grupo II (n=19)	Prueba T	Sig.
AGRADO	2.39 (1.09)	2.27 (.96)	.343	.734
ENSAYO	3.02 (.49)	2.71 (.64)	1.542	.134
ESTRUCTURA	3.57 (.39)	3.64 (.37)	.545	.590
Esquema	3.53 (.62)	3.59 (.95)	.220	.827
Desarrollo	3.81 (.69)	3.81 (.70)	.000	1.000
Cambio de tema	3.06 (.68)	3.25 (.93)	.651	.520
Resumen	3.00 (.82)	3.19 (.91)	.613	.544
PREPARACIÓN	3.70 (.45)	3.76 (.39)	.418	.679
TURNOS DE PREGUNTAS	3.69 (.70)	3.37 (.62)	1.333	.193
ACTUACIÓN	3.41 (.37)	3.22 (.41)	1.344	.189
Tiempo	3.72 (.36)	3.81 (.60)	.533	.598
Lectura	3.56 (.46)	3.09 (.54)	2.643	.013*
Tono de Voz	3.34 (.83)	3.31 (.91)	.101	.920
Ritmo	3.28 (.51)	3.00 (.58)	1.454	.156
Contacto visual	3.18 (.87)	3.03 (.86)	.508	.615
Sonrisa	3.16 (.68)	2.90 (.73)	1.001	.325
Movimiento	3.35 (.58)	3.11 (.58)	1.188	.244
Distracción	3.59 (.52)	3.84 (.60)	1.259	.218
APOYO VISUAL	3.41 (.30)	3.56 (.31)	1.377	.179

Tabla 3. Cuestionario Inicial: agrado, ensayo, estructura, preparación, turno de preguntas, actuación y apoyo visual

otro' mediante distintos conectores, menos aún por incluir un 'resumen' al final de sus presentaciones.

La siguiente macrocategoría analizada, 'preparación', es la que presenta las medias más altas, lo que implica que los estudiantes son conscientes de que una presentación debe trabajarse de antemano, teniendo en cuenta a quién va dirigida, buscando información en diversas fuentes, analizando esa información e incluyendo sólo información relevante.

Con respecto al 'turno de preguntas', parece que los estudiantes tienen recursos para evitar quedarse callados si alguien del público les hace una pregunta, si bien el grupo de primer curso (Grupo II) obtiene una media más baja, probablemente debido a su menor edad y mayor inexperiencia.

En cuanto a la 'actuación', los dos grupos se sitúan por encima del valor medio en la escala, lo que significa que son conscientes de la importancia de los distintos aspectos que engloba esta categoría, si bien existen algunas diferencias entre los mismos. Así

pues, el 'tiempo' es el aspecto que los alumnos dicen cuidar más, seguido del 'tono de voz' y del 'movimiento'. El 'ritmo' y, sobre todo, el 'contacto visual' y la 'sonrisa' presentan medias más bajas. Sin embargo, con respecto a la 'lectura' los dos grupos se comportan de un modo estadísticamente distinto. El Grupo II dice leer más que el Grupo I cuando realiza presentaciones orales. Lo que de nuevo puede deberse al hecho de que son alumnos más jóvenes que cuentan con menos experiencia universitaria y que no están tan acostumbrados a la realización de presentaciones, lo que conlleva también a que no se les haya corregido este aspecto de la lectura literal.

Por último, las medias obtenidas en la macrocategoría 'apoyo visual', cercanas al 3.5, indican que los estudiantes hacen un uso bastante eficaz del soporte visual en sus presentaciones.

En segundo lugar, presentamos el análisis de los resultados obtenidos a partir del cuestionario final (**Cuestionario sobre la eficacia de la herramienta de la exposición oral**), como se observa en la Tabla 4:

	Grupo I (n=17)	Grupo II (n=19)	Prueba T	Sig.
CONTENIDO	4.16 (.56)	3.87 (.42)	1.661	.107
Estructura	4.53 (.62)	3.94 (.57)	2.831	.008**
Relevancia	4.29 (.69)	3.88 (.50)	2.014	.053#
Síntesis	4.18 (.81)	4.00 (.52)	.742	.464
Cambio de tema	3.65 (.79)	3.69 (.70)	.155	.878
SOPORTE VISUAL	4.23 (.56)	3.94 (.57)	1.506	.142
ACTUACIÓN	3.57 (.47)	3.94 (.60)	1.978	.057#
Expresión corporal	3.47 (.80)	4.00 (.73)	1.982	.056#
Ritmo	3.53 (.62)	3.69 (.87)	.601	.552
Tiempo	3.71 (.85)	4.13 (.72)	1.526	.137
LENGUA	3.39 (.45)	3.85 (.58)	2.572	.015*
Fluidez	3.65 (.70)	3.88 (.61)	.987	.331
Pronunciación	3.00 (.71)	3.88 (.88)	3.147	.004**
Vocabulario	3.65 (.61)	3.88 (.72)	.987	.331
Gramática	2.88 (.70)	3.81 (.91)	3.308	.002**
Estrategias de aprendizaje	3.76 (.83)	3.81 (.75)	.173	.864

Tabla 4. Cuestionario Final:
contenido, soporte visual, actuación y lengua.

Las medias de 'contenido' indican que el Grupo I supera en casi todas las ocasiones al Grupo II, llegando las diferencias a ser estadísticamente significativas en algunos casos. El Grupo I, por tanto, presenta un mayor control del contenido de la información ofrecida, esto es así sobre todo a la hora de estructurar y de seleccionar la información y, en menor medida, a la hora de sintetizarla. Sin embargo, en lo que respecta al 'cambio de un punto temático a otro', los dos grupos muestran unas medias muy parecidas, siendo éste el aspecto de contenido en el que los alumnos dicen haber aprendido menos tras su experiencia en el curso. En realidad, este aspecto es un aspecto más ligado al tránsito entre los distintos contenidos presentados y por ello de carácter más formal y lingüístico. Es por ello que, tal vez, los alumnos inciden menos en este aspecto.

La categoría de 'soporte visual' es la que obtiene las medias más altas. Los dos grupos, sobre todo el Grupo I, se han visto altamente beneficiados en su expresión oral al apoyarse en soportes visuales de distinta índole como el *PowerPoint* o el retroproyector, entre otros.

Sin embargo, las medias obtenidas en los aspectos de 'actuación' indican que el Grupo II consigue las puntuaciones más altas y que las diferencias entre los grupos son tendencialmente significativas en algunos casos. Así pues, los alumnos del Grupo II señalan haber aprendido más que los del Grupo I con respecto a la 'expresión corporal' y, en menor medida, en lo referente al control del 'ritmo' y el 'tiempo'. Hay que tener en cuenta que el Grupo II pertenece al Grado de Educación Primaria, y por su futura condición de maestros de niños de 6 a 11 años, tal vez incidan más en aspectos de la actuación que el Grupo I, que estudia Filología Inglesa y cursa una asignatura de carácter más teórico (Lingüística Aplicada).

Por último, la categoría de 'lengua' es el aspecto que arroja las medias globales más bajas en ambos grupos, esto es, donde los alumnos dicen haber aprendido menos. Por otro lado, las medias siempre son más altas en el Grupo II y la comparación intergrupar descubrió diferencias significativas en algunos casos. Por consiguiente, el Grupo II es el que reconoce un mayor aprendizaje lingüístico como consecuencia de la participación

en la presente experiencia de innovación educativa. Los alumnos pertenecientes a este grupo son los que presentaban un menor nivel de competencia en lengua inglesa al inicio del curso, por lo que no es de extrañar que dichos estudiantes sean los que reconozcan un mayor beneficio en lo que concierne al aprendizaje de la lengua. Esto es patente sobre todo en el caso de la 'pronunciación' y la 'gramática' y, en menor medida, en la 'fluidez' y el 'vocabulario'. Sin embargo, en el caso de las 'estrategias de aprendizaje', las medias de ambos grupos son mucho más parecidas.

CONCLUSIÓN

Una vez llevada a cabo esta experiencia, parece que el seguimiento pormenorizado del proceso de preparación y ejecución de la presentación oral reporta un alto grado de eficacia, como también han señalado Otoshi y Heffernan, (2008) o RamosÁlvarez y Luque (2010). No debemos olvidar que llevar a cabo una buena presentación oral es una de las tareas más difíciles tanto en la L1 como en la L2 (Gil Salom y Westall, 2000).

A través del cuestionario sobre el conocimiento de la herramienta de la exposición oral, hemos podido observar que nuestros estudiantes, con anterioridad a su participación en dicho proyecto, ya presentaban una idea clara de la importancia de algunos de los aspectos que normalmente se tienen en cuenta como puntos clave para una presentación eficaz. Todos ellos inciden en la importancia del trabajo y la preparación previa a la presentación oral. Asimismo, son conscientes de que una presentación oral debe organizarse en torno a un esquema que contenga los distintos puntos de desarrollo temático. Del mismo modo, hacen patente la relevancia de los aspectos paralingüísticos (tono de voz, ritmo, entre otros) y extralingüísticos (movimiento, distracción, entre otros). Otro de los aspectos en los parecen incidir los estudiantes es el del apoyo visual a la hora de presentar la información.

Sin embargo, el cuestionario inicial también ha revelado que nuestros estudiantes no le dan tanta importancia a otros aspectos que forman parte de aquellos elementos que igualmente resultan en una presentación oral efectiva. En primer lugar, se observa que la presentación oral es un tipo

de actividad que no les suele gustar a nuestros estudiantes, lo que quizás incida en una buena consecución de la misma. En segundo lugar, también parecen mostrar ciertas deficiencias a la hora de ensayar la presentación oral. En tercer lugar, otra de las carencias de nuestros estudiantes se da a la hora de sintetizar o resumir la información presentada, así como en los nexos entre los distintos puntos temáticos. Por último, parecen también olvidarse de ciertos aspectos de la actuación como el contacto visual, el entusiasmo y la sonrisa a la hora de presentar.

Con respecto a la comparación entre los dos grupos, el cuestionario sobre el conocimiento de la herramienta de la exposición oral ha revelado que sólo existen diferencias significativas entre ambos grupos en el caso de la lectura, observándose que el Grupo II es el que hace un mayor uso de la lectura literal a la hora de presentar, probablemente debido a su mayor falta de experiencia.

Con respecto al cuestionario sobre la eficacia de la herramienta de la exposición oral, hemos observado que la experiencia ha sido especialmente beneficiosa en lo referente al uso del soporte visual, mientras que los aspectos de aprendizaje lingüístico son los que más se resisten al beneficio. En congruencia con esta resistencia del aprendizaje lingüístico, cabe mencionar que lo relacionado con los marcadores o nexos de unión que posibilitan la cohesión en el discurso es otro de los puntos débiles.

En cuanto a las diferencias observadas entre los dos grupos testados, el Grupo I señala haber aprendido más en lo concerniente a contenido, siendo los aspectos de estructura y relevancia los que obtienen mayores beneficios. Por otro lado, el Grupo II parece haber incidido más en aspectos de actuación, sobre todo en la expresión corporal, y de lengua, especialmente en pronunciación y gramática.

IMPLICACIONES PEDAGÓGICAS

Nuestro objetivo último es mejorar las capacidades de nuestros alumnos de expresarse oralmente en cualquier lengua en el ámbito académico. Con este fin, hemos llevado a cabo dicho proyecto

y los dos cuestionarios cuyos resultados se han presentado, todo ello con el propósito de aumentar la conciencia de los alumnos con respecto a los distintos elementos (lingüísticos, paralingüísticos y extralingüísticos) que hacen que una presentación oral sea eficaz.

A partir de nuestros cuestionarios, se hace patente que el profesor en el aula de idioma debe conseguir que los estudiantes disfruten con este tipo de actividades. Sólo así éstos se implicarán más y esforzarán más en sus presentaciones orales. Del mismo modo, el profesor debe trabajar los aspectos que engloban la actuación, como el contacto visual y la sonrisa. Como bien señalan Rupnow, King y Johnson (2001: 47), *“enthusiasm is contagious. If the speaker shows excitement for the topic, the audience will listen attentively. Conversely, they will become bored if they perceive that the speaker is bored”*.

Asimismo, debemos hacer hincapié en el aspecto del ensayo. Como comenta Mayer (2005: 176), *“[o]ften, speakers who have spent significant time practicing deliver smooth presentations (...) It is particularly advantageous if the presenter is a beginner, or speaks English as a second language. It will also help speakers who feel insecure or nervous”*. De hecho, Rupnow, King y Johnson (2001) consideran que si se aumenta el ensayo se puede prescindir de un guión escrito sumamente elaborado, lo que también redundará en una menor lectura literal en el momento de la presentación. Este factor de la lectura literal debe abordarse especialmente en los cursos iniciales, donde la carencia lingüística es claramente mayor y donde la experiencia con la realización de presentaciones orales en inglés es también menor. No olvidemos que el buen orador en una buena presentación más que actuar como un presentador de telediarios debe tener en cuenta a la audiencia y establecer en la medida en que el contexto lo permita cierta interacción con la audiencia o, al menos, dar la impresión de que es un hablante que se encuentra teniendo una conversación informal con la audiencia (Rupnow, King y Johnson, 2001: 46).

Otro de los aspectos a trabajar por el profesor es el uso de nexos que posibiliten el cambio temático. De hecho, los estudiantes reconocen que éste es uno de los aspectos que más dificultades les causa,

siendo esto así tanto en el cuestionario inicial como en el final. El dominio del discurso carente de inicios abruptos o pausas torpes por medio del manejo de nexos de unión ('*in otherwords*', '*toconclude*', etc.) dotará a la presentación de una mayor fluidez discursiva (Rupnow, King y Johnson, 2001: 47)

Íntimamente relacionado con la práctica de los nexos de unión está otra serie de aspectos lingüísticos a mencionar como la pronunciación, la gramática y el léxico. Como hemos podido comprobar a través de los cuestionarios, el Grupo II reconoce haber obtenido mayores beneficios lingüísticos que el Grupo I, lo que implica que el uso de esta herramienta ayuda a los alumnos de cursos iniciales en su adquisición de la segunda lengua y que dicha ayuda se hace patente en distintas dimensiones lingüísticas. No olvidemos que el uso de la exposición oral hace que los alumnos creen y manipulen sus propios discursos, lo que está en consonancia con la hipótesis del

output de Swain (1985) y con las pautas planteadas en el EEES con respecto al autoaprendizaje y al papel de alumno como creador de su propio conocimiento.

Finalmente, a pesar de que la síntesis o resumen de la información era uno de los elementos en los que se observaba una mayor carencia al inicio de la experiencia educativa, el cuestionario final demostró que con la práctica de la exposición oral los alumnos aprenden a desarrollar dicha habilidad. Es por ello que el profesor debe utilizar dicha herramienta con el fin de mejorar la práctica del resumen en clase.

En conclusión, esta experiencia educativa parece indicar que el seguimiento pormenorizado de la preparación y el desarrollo de las exposiciones orales repercute en un mejor aprovechamiento de la exposición oral como herramienta de aprendizaje (Gil Salom y Westall, 2000; Ootshi y Heffernan, 2008).

REFERENCIAS

- Abascal, D. 1993. "La lengua oral en la enseñanza secundaria". *El Enfoque Comunicativo de la Enseñanza de la Lengua*. Eds. C. Lomas y A. Osoro. Barcelona: Paidós Ibérica. 159-180.
- Abascal, D. y A. Martínez Laínez. 1995. "La enseñanza de los usos orales. Recursos". *Textos de Didáctica de la Lengua y la Literatura* 3: 66-74.
- Arnaiz Castro, P. y M. Peñate Cabrera. 2004. "El papel de la producción oral (*output*) en el proceso de aprendizaje de una lengua extranjera (LE): El estudio de sus funciones". *Porta Linguarum* 1: 37-59.
- Cros, A. y M. Vilá. 1995. "La evaluación de la lengua oral: una secuencia didáctica". [Documento disponible en <http://www.ikastola.net/jardunaldi%20pedagogikoak/AnnaCrotestual.doc>]
- De Grez, L., M. Valckee I. Roozen. 2009. "The impact of goal orientation, self-reflection and personal characteristics on the acquisition of oral presentation skills". *European Journal of Psychology of Education* 24/3: 293-306.
- Demetras, M., K. Post y C. Snow. 1986. "Feedback to first language learners: The role of repetitions and clarification questions". *Journal of Child Language* 13: 275-292.
- Gil Salom, L. y D. Westall. 2000. "Effective oral presentations and the ESAP student". *Actas del III Congrés Internacional sobre Llengües per a Finalitats Específiques*. Ed. F. Luttikhuisen. Canet de Mar (Barcelona): Publicacions de la Universitat de Barcelona. 161-164.
- González Ortiz, L. 2004. "La comprensión y producción oral como técnica didáctica". *Zona Próxima: Revista del Instituto de Estudios Superiores en Educación* 5: 86-111.
- Hendrix, K. G. 2000. "Assessment and skill development for ESL students in mainstream communication classes requiring oral presentations". *Journal of the Association for Communication Administration* 29: 196-212.
- Lomas, C., A. Osoro y A. Tusón. 1994. "Ciencias del lenguaje, competencia comunicativa y enseñanza de lenguas". [Documento disponible en http://www.espaciologopedico.com/articulos2.asp?id_articulo=275]
- Lomas, C., y A. Osoro. 1993. "Enseñar lengua". *El Enfoque Comunicativo de la Enseñanza de la Lengua*. Eds. C. Lomas y A. Osoro. Barcelona: Paidós Ibérica. 17-30.
- Luceño, J. L. 1988. *Didáctica de la Lengua Española*. Alcoy: Marfil.
- Luganini, E. 1995. "Hablar y escuchar: Por una didáctica del saber hablar y el saber escuchar". *Signos. Teoría y Práctica de la Educación* 14: 30-51.

- Lyster, R. y L. Ranta. 1997. "Corrective feedback and learner uptake: Negotiation of forms in communicative classrooms". *Studies in Second Language Acquisition* 19: 37-66.
- Mayer, K. 2005 "Fundamentals of surgical research course: Research presentations". *Journal of Surgical Research* 128: 174-177.
- Montanero, M., V. L. Mateos, V. Gómez y R. Alejo. 2006. *Orientaciones para la elaboración del plan docente de una asignatura. Guía Extensa 2006*. Universidad de Extremadura: Servicio de Publicaciones.
- Otoshi, J. y N. Heffernan. 2008. "Factors predicting effective oral presentations in EFL classrooms". *Asian EFL Journal* 10/1. [Documento disponible en http://www.asian-efl-journal.com/March_08_jo.php]
- Ramos Álvarez, M. y G. Luque. 2010. "A competence-based constructivist tool for evaluation". *C & E: Cultura y Educación* 22/3: 329-344.
- Ruiz, C. 2008. "Experiencia en trabajo con equipos docentes". Conferencia impartida en *Jornada sobre Experiencias en Implantación de Créditos ECTS en la E. U. de Estudios Empresariales*, Bilbao, 3 de julio de 2008.
- Rupnow, J. H., J. King y L. K. Johnson. 2001. "Thinking verbally: Communication tips for technical presentations". *Food Technology* 55/1: 46-48.
- Swain, M. 1985. "Three functions of output in Second Language Learning". *Principle and Practice in Applied Linguistics*. Eds. G. Cook y B. Seidlhofer. Oxford: Oxford University Press. 125-144.

EL “DIARIO DEL APRENDIZ” COMO ELEMENTO DINAMIZADOR DEL APRENDIZAJE SIGNIFICATIVO Y DE LA FORMACIÓN EN COMPETENCIAS DOCENTES EN EL ÁMBITO DE LA DIDÁCTICA DE LA LENGUA EXTRANJERA

M^a del Pilar Montijano Cabrera

Universidad de Málaga

M^a del Pilar Montijano Cabrera es profesora en la Universidad de Málaga, en donde desarrolla su labor profesional en el campo de la Didáctica y Metodología del Inglés. Ha publicado diversos artículos, capítulos de libro y libros dentro de esta disciplina, y participado en numerosos congresos. Sus principales centros de interés son el desarrollo de destrezas orales en una Lengua Extranjera (LE) y las posibilidades de implementación del enfoque centrado en el alumno, y el consiguiente fomento de la autonomía en el aprendizaje y el desarrollo de estrategias por parte del alumnado.

La insatisfacción generalizada con respecto a nuestro sistema educativo, y, más concretamente, en lo concerniente a la formación en la universidad, ha supuesto un empuje considerable en la búsqueda de nuevas alternativas metodológicas en pos de unos mejores resultados de la enseñanza. El reto es extremo, máxime si, como es nuestro caso, se trata de formar a futuros docentes, potenciales transmisores, a su vez, de hábitos de aprendizaje y valores adquiridos.

Convencidos de que una buena formación en Didáctica Específica es trascendental de cara a la actuación docente efectiva de los profesionales de la enseñanza, decidimos incluir un Learner Diary como instrumento básico de aprendizaje de dicha disciplina y de desarrollo pre-profesional del futuro docente. Presentamos en este estudio los resultados alcanzados tras la implementación de una metodología que contó con la mencionada herramienta pedagógica como principal elemento articulador y dinamizador del aprendizaje significativo del alumnado

NUEVAS PROPUESTAS DE MATERIALIZACIÓN DE LA ENSEÑANZA DE CARA AL APRENDIZAJE SIGNIFICATIVO DE LOS ALUMNOS UNIVERSITARIOS

En nuestra sociedad actual, llamada del “conocimiento”, y que, sin embargo, quizás pase a ser recordada por la incertidumbre con la que, en demasiadas ocasiones, parecen actuar muchos, hay ciertas cosas sobre las que se albergan pocas dudas. Una de ellas es la manifiesta insatisfacción generalizada con respecto a nuestro sistema educativo, y, más concretamente, en lo que concierne a la formación en la universidad. Y ello debido a que la educación a este nivel toma cuerpo esencialmente en base a un sistema, tan hastiado, como arraigado, según el cual el aprendizaje a perseguir es aquél abstracto, de contenidos teóricos –apoyando así, tácitamente, un claro divorcio entre teoría y práctica, o,

más exactamente, entre el aula y la realidad. La concepción de que la práctica se desprenderá *naturalmente* del pertinente aprendizaje declarativo de determinadas teorías, no solo resulta simplista, a la par que ingenua, sino que carece de una base epistemológica consolidada, pues no conduce a otro resultado que no sean las adquisiciones memorísticas descontextualizadas –e incluso fragmentadas, en según qué ocasiones–, sin valor auténtico de cara a su potencial aplicación, y que solo ocasionalmente podrían llegar a orientar cualquier potencial práctica en un futuro.

Ante la evidencia del déficit en la formación ofrecida, la universidad, en su búsqueda de soluciones para afrontar de manera satisfactoria la educación de los profesionales en ciernes y escapar del modelo clásico (dada su infecundidad), parecía haber encontrado en

el denominado EEES la clave de cara a una orientación más pragmática, modernizadora y eficiente de la Universidad, algo que se desprende, entre otros, de la declaración de principios sobre la necesaria innovación de la metodología de las prácticas docentes o de la manifiesta preocupación por la introducción estrategias efectivas de acción tutorial para guiar y apoyar el aprendizaje significativo del alumnado. No obstante, a pesar de que (1) el acuerdo sobre la necesidad de una transformación sustancial en la educación universitaria era casi unánime y de que (2) la concreción del proceso de Bolonia parecía algo más que un cambio superficial, ya comienzan a alzarse voces (Fernández Rodríguez, Rodríguez Navarro y Rodríguez Rojo, 2010) cuestionando la manera en que los acuerdos dimanantes de Bolonia han quedado concretados, mientras lamentan que se haya dejado pasar semejante coyuntura.

En cualquier caso, y a pesar de la distancia que separa, en no pocas ocasiones, al “discurso” frente a las “actuaciones concretas emprendidas” (con las consiguientes disquisiciones planteadas), no creemos posicionarnos lejos de la opinión sostenida mayoritariamente en lo referente a los nuevos planteamientos de la enseñanza universitaria perfilados al manifestar que los mismos han supuesto, cuanto menos, un considerable esfuerzo por propiciar un **debate a gran escala** con vistas a **sensibilizar** y **concienciar** al profesorado sobre (1) la importancia de recapacitar sobre nuestro propio quehacer, así como sobre (2) nuestro compromiso en la educación de los futuros profesionales. Dicha voluntad es, en sí misma, laudable, máxime si se tiene presente que la finalidad que se persigue es llegar a determinar ciertas pautas en pos de una mayor efectividad docente en este nuevo escenario en el que la demanda esencial es la nada fácil tarea de guiar, apoyar y motivar a los alumnos en su proceso de aprendizaje significativo.

Cierto es que hay factores muy sobresalientes, y sobre los que podría decirse que existe, y siempre ha existido, un consenso prácticamente unánime en cuanto a su presencia entre el entramado de variables que caracterizan a las buenas prácticas docentes en la educación

superior. Estamos haciendo alusión, por ejemplo, a la introducción de esquemas clarificadores, lógicos, fáciles de seguir, a la exposición clara, sin lapsos, capaz de hacer notar las diferencias entre contenidos de primer y segundo orden, al dominio discursivo, a la organización general de la clase, a una actitud positiva, a la capacidad de adaptación, la cordialidad, la amabilidad, el respeto y todo un sinfín de habilidades socio-emocionales del profesor (Vaello Orts, 2009). Todo ello, en consonancia con el ámbito pedagógico en el que hoy se encuadra, define y conceptualiza la docencia efectiva y resulta crucial, dado que favorece la creación del entorno óptimo para que se produzca realmente el aprendizaje.

Sin embargo, el papel a desarrollar por los alumnos –su actitud, su interés, o su respuesta (tanto cualitativa, como cuantitativamente hablando), por citar tan solo algunos ejemplos– no han supuesto tradicionalmente, en modo alguno, un punto de atención prioritario a la hora de determinar el nivel de efectividad que pueda llegar a alcanzar una determinada clase. Y a este respecto, por el contrario, hoy en día se argumenta que: *“Existe una gran coincidencia en el momento de definir lo que es una buena clase, la clase ideal con la que todo profesor desearía encontrarse. Básicamente, dos son las partes que juegan un papel relevante en el éxito de las clases; el profesor y los alumnos”* (Gros y Romaná, 2004: 63). Esto es, tal y como se concibe en el momento presente, a menos que se consiga una implicación activa del alumnado, parece complicado que podamos hablar de “aprendizaje de calidad”. Es precisamente la suma de la atención, la motivación, la participación demostrada por los alumnos, y todo un cúmulo de aportaciones por su parte, ese ingrediente crucial, crítico, imprescindible, de cara a la consecución del éxito en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Si no atribuimos a los alumnos su papel de coprotagonistas en el desarrollo de las clases y no les traspasamos su cuota de corresponsabilidad en su propio aprendizaje, estamos sencillamente desdibujando la verdadera naturaleza de la buena práctica docente, que tiene que ver tanto (1) con lo que el profesor aporta a la clase, como (2) con su capacidad para lograr que el alumnado haga lo propio.

Con todo, ahora a los docentes se nos invita a prestar nuestra atención esencialmente al estudiante, al trabajo que realiza y a cómo apoyarle para que lo lleve a cabo de la manera más fructífera posible, según sus circunstancias y estilo cognitivo, para que alcance el aprendizaje significativo. La tradicional “lección magistral” – como *modus operandi* casi exclusivo del docente durante décadas–, por muy prolija en datos y conocimientos que apareciese a los ojos de muchos, o por tantos y tantos argumentos como se hayan esbozado para apuntalarla como marco pedagógico universitario esencial (Pujol y Fons, 1981; Román Sánchez *et al.*, 1987), no ha conseguido sino “perpetuar” alumnos pasivos, que, en la mayoría de los casos, identificaban su papel en la Universidad con el simple ejercicio de tomar apuntes al hilo de lo que el profesor explicaba y memorizarlos a fin de “recitarlos” fielmente en el correspondiente examen. La inactividad del discente en ese tipo de situaciones académicas con respecto a su conocimiento es casi absoluta. Su aportación crítica es inexistente. Su tarea, por tanto, no llega a enriquecerle: no está realizando una labor realmente significativa como para “hacer propio” ese campo de saber. La simple “reproducción” de apuntes y contenidos diversos –piedra angular de los estudios universitarios en nuestro país durante años–, algunos de los cuales, en ocasiones, han llegado a presentarse atomizados e incluso descontextualizados, y que se retienen con una rapidez solo similar a la facilidad con la que a continuación caerán en el olvido, se ve abocada a perder su posición primigenia como objetivo a alcanzar tras el ejercicio docente en las aulas universitarias.

Así pues, con estas argumentaciones como telón de fondo, el deseo por alcanzar una docencia de calidad en los estudios a nivel superior nos empuja a un paulatino abandono de la “lección magistral” como recurso pedagógico esencial, casi exclusivo, de la actuación docente en las aulas universitarias, en pos de propuestas más en boga con lo que en nuestros días se percibe como el principal eje vertebrador de nuestra actuación docente: la implicación activa del alumnado y la consideración de su proceso de aprendizaje. De este modo, e hilando con la definición de Brown y Atkins (1988), si el objetivo prioritario de todo docente ha de ser proporcionar oportunidades

para que los alumnos, por sí mismos, lleguen a **construir su propio aprendizaje** –en marcado contraste con la mera “adopción” de conocimientos limitados y preestablecidos por el profesor–, resulta obvio que el desempeño de la práctica docente está llamada a tomar una nueva forma, para convertirse en “desencadenante” de dicho proceso, permitiendo siempre el espacio necesario en aras de la **implicación y participación activa** de los alumnos. Es ésta una llamada sin ambages al fomento del aprendizaje significativo, lejos de la memorización carente de implicación. El alumno que aborda su aprendizaje en profundidad, ha de leer diversos materiales, ha de cuestionarse, ha de reflexionar y analizar, y solo así llegará realmente a aprender. Aprenderá por sí mismo, gracias al asentamiento de los contenidos y la resolución de potenciales problemas. Así, a mayor auto-aportación del discente en pos de su propia formación, mayor motivación, y, con ésta, mayor “inversión” en el aprendizaje. Es decir, crece la implicación, y con ella, el interés y la motivación, lo que conllevará una implicación aun mayor por parte del alumno, y así sucesivamente.

Resulta evidente que nos encontramos ante nuevas perspectivas reorganizadoras y proyectos innovadores en la enseñanza superior. El paradigma que tenemos por delante acoge abiertamente **planteamientos transformadores**, en especial en lo que concierne de un modo directo a la formación del alumnado. La actuación del docente habrá de ampliarse hasta lograr propiciar en los estudiantes una determinada **capacidad de actuación**. Con todo, fomentar ciertos hábitos de aprendizaje, guiar y orientar a los alumnos, promover la reflexión y tutelarles en dicho proceso, enseñarles a valorar críticamente cualquier información que reciban, apoyarles, aconsejarles o estimularles en el descubrimiento de aquellas estrategias que les posibiliten un aprendizaje más efectivo, serán, por citar tan sólo unos cuantos ejemplos, algunas de las funciones que el docente deberá incorporar a su agenda cotidiana en nuestros días. Con tal objetivo en mente, es preciso poner cuantos medios sean necesarios para desplazar el énfasis del proceso de enseñanza-aprendizaje desde el primero hasta el segundo de sus constituyentes, y plantearnos como meta el desarrollo integral (cognitivo, social, personal) del estudiante.

CONTEXTO DEL ESTUDIO

Teniendo presentes todas las ideas y reflexiones hasta aquí recogidas, en la asignatura “Idioma Extranjero y su Didáctica” de la titulación de Magisterio decidimos implementar una serie de actividades complementarias a los constituyentes habituales de la disciplina, con vistas a propiciar una progresiva mayor implicación de los alumnos en el desarrollo de las clases y perseguir así su paulatina familiarización con su perfil profesional. De entre las varias y diferentes experiencias de aprendizaje que decidimos incluir adicionalmente, una de ellas, la elaboración de un diario del aprendiz (o *Learner Diary* –LD– como solíamos denominarle habitualmente), se realizó de manera sistemática y paralela al tratamiento de los temas por parte de la profesora. Esta decisión fue adoptada en base a dos premisas fundamentales:

- Por medio del LD estaríamos **dotando de un sentido pragmático y real** a todo concepto o idea tratado en clase, evitando el divorcio entre “contenidos a adquirir” y su proyección en el mundo real.
- Gracias a la realización del LD, se invitaba al alumnado a ejercitar su **introspección y reflexión**, con lo que tácitamente les estábamos inculcando el hábito de la “reflexión sistemática”, una actividad crucial para lograr un progresivo desarrollo profesional a lo largo de toda la carrera profesional docente –como señalan, entre otros, Imbernón (1994: 78 y ss.) o Dreyfus y Dreyfus (2005).

La importancia de esta herramienta que proponemos nos parece fuera de todo debate. La reflexión sobre la práctica de la enseñanza se apoya básicamente en el supuesto de que todo docente actúa en clase utilizando un conocimiento implícito y una serie de competencias adquiridas, todo ello constituido por esquemas, principios o teorías, que se vuelven renuentes al cambio debido a su invisibilidad. El ejercicio de la reflexión posibilita la realización de interpretaciones concretas sobre diversas acciones gracias a un proceso de análisis y búsqueda de alternativas al que conduce el proceso reflexivo; es decir, permite la externalización de lo implícito. Como señalan Zeichner y Liston (1996: 179): “*Abordar la enseñanza reflexiva es pensar en*

hacer más conscientes algunos de estos conocimientos tácticos que con frecuencia no expresamos. Al hacerlos salir a la superficie, los podemos criticar, examinar y mejorar”.

OBJETIVOS DEL ESTUDIO

Nuestra meta es lograr una capacitación real de nuestros alumnos en aras de una actuación satisfactoria, eficiente y eficaz en aquel ámbito de la realidad profesional en el que previsiblemente se habrán de desenvolver en un futuro. Nuestra propuesta pedagógica relativa a la formación en Didáctica del Inglés de los futuros maestros se basa en la realización de un Diario del aprendiz (o LD, como ya hemos indicado anteriormente) por medio del cual los alumnos van respondiendo a una serie de cuestiones de reflexión y análisis relacionados con los contenidos tratados en clase. Su importancia es crucial pues plantea la formación del futuro docente en función del desarrollo de diversas competencias, siendo precisamente éste el modelo ideal de aprendizaje que, de modo tácito, les estamos haciendo llegar. Nuestro primer objetivo, por lo tanto, es hacer conscientes a los futuros educadores de la importancia de las competencias en tanto a “comportamientos posibilitadores”. Nuestros alumnos han de absorber y vivenciar un modelo de aprendizaje significativo de acuerdo con el cual ellos enseñarán en el futuro. Esto es, planteamos una formación en contenidos específicos para el futuro docente que radica en la premisa de que “aprenda a aprender didáctica” (separándonos así de concepciones sobre el aprendizaje de dicha disciplina que consistían en la mera memorización de contenidos teóricos y después una supuesta aplicación práctica basada en el trabajo con materiales, pero lejos de la realidad). Pensamos que una metodología docente apoyada en lecturas y debates, junto con la realización del LD supondrá una ayuda esencial para el alumno, pues le hará recalcar en la importancia del aprendizaje activo, implicado y significativo.

En segundo lugar, tras finalizar las clases, quisimos adicionalmente conocer el punto de vista de los estudiantes con respecto a la utilidad y valor de su LD en lo referente a las competencias docentes necesarias para su futura práctica profesional y conocer su valoración sobre

la metodología docente empleada. Se trata de analizar la auto-imagen, en cuanto a competencias desarrolladas, de los futuros responsables de llevar a cabo precisamente un aprendizaje que habrá de estar basado en competencias.

HIPÓTESIS DEL ESTUDIO

Nuestra propuesta parte de la premisa de que, con los instrumentos metodológicos adecuados,

el alumno adquirirá una formación más efectiva. Esto podemos articularlo de un modo más preciso en las siguientes hipótesis:

1. El alumnado puede llegar a apreciar el potencial de la reflexión como herramienta crucial de desarrollo docente si se familiariza con ella y experimenta su energía.
2. El alumnado aprenderá la importancia de la implicación activa de cara a su propio aprendizaje significativo siempre que se le ofrezcan directrices en este sentido.

Cuestiones:	1	2	3	4	5
1.- El Learner Diary es un complemento muy eficaz a las explicaciones de clase sobre la Didáctica de la LE porque favorece un mejor seguimiento de lo que vamos viendo	0%	0%	15%	20%	65%
2.- Las cuestiones y actividades del Learner Diary me han ayudado a comprender mejor los conceptos e ideas esenciales de Didáctica de la LE	0%	0%	22%	41%	37%
3.- Las cuestiones y actividades del Learner Diary me han resultado muy útiles para asimilar (adquirir) los conceptos básicos de la Didáctica de la LE	0%	0%	8%	61%	31%
4.- El Learner Diary me ha ayudado a descubrir lo importantes que son factores como la vocación, la formación o la manera de pensar del profesor para llegar a ser un buen maestro	0%	14%	31%	43%	12%
5.- La realización del Learner Diary me ha resultado amena y muy positiva para mi aprendizaje de la Didáctica	0%	14%	67%	XX	19%
6.- Me gusta realizar las actividades del Learner Diary de manera paralela al desarrollo de las clases, al mismo tiempo (o inmediatamente después) que los conceptos que aparecen en cada diario son tratados en clase	0%	20%	41%	27%	12%
7.- Me gusta dedicarle a cada actividad del Learner Diary el tiempo necesario para la reflexión de las cuestiones planteadas	0%	20%	9%	46%	25%
8.- Pienso que la realización del Learner Diary es una ayuda importante para comprender qué hace falta para llegar a ser un "mejor profesor de Inglés"	0%	40%	13%	34%	13%
9.- El Learner Diary me ha ayudado a descubrir la multiplicidad de factores que influyen en el aprendizaje del Inglés	0%	5%	41%	9%	45%
10.- Las cuestiones y actividades del Learner Diary han favorecido una mejor actitud por mi parte hacia el aprendizaje del Inglés	0%	0%	13%	64%	23%
11.- La realización del Learner Diary me ha animado a desarrollar ciertos hábitos de estudio y estrategias de aprendizaje	0%	19%	18%	50%	13%
12.- [AÑADE AQUÍ CUALQUIER IDEA RELEVANTE SOBRE EL LEARNER DIARY QUE NO HAYA SIDO MENCIONADA PREVIAMENTE]	0%	0%	0%	0%	0%

Tabla 1: Porcentajes del grado de acuerdo o desacuerdo de los encuestados ante diferentes aspectos relativos a su experiencia de aprendizaje tras realizar el LD.

MATERIALES Y MÉTODOS DE ESTUDIO

Desde el inicio de las clases, a los alumnos se les pidió que fueran recogiendo en el mencionado LD cualquier idea suscitada a la luz de los contenidos e ideas que se iban abordando en clase cada día, así como sus análisis sobre los mismos. Paralelamente, les sugerimos que fuesen considerando cómo pensaban ellos que un buen profesor de lengua extranjera puede llegar a adquirir (1) todo el conocimiento requerido para una buena actuación docente (no solo lingüístico, sino igualmente sobre didáctica, psicología y otros campos que pudieran resultar útiles para su práctica profesional), (2) la actitud y (3) cualquier otro aspecto constitutivo de la enseñanza efectiva de la lengua que persigue optimizar el aprendizaje de sus alumnos.

Como guía, se les entregó una batería de cuestiones, agrupadas por bloques, coincidentes con los temas que se iban abordando en clase, actividades que habrían de ser contestadas por los alumnos de manera paralela al desarrollo de las clases.

El LD, junto con la valoración del mismo (por medio de un cuestionario), fue una actividad de cumplimentación obligatoria para la superación de la asignatura.

RESULTADOS DEL ESTUDIO

La Tabla 1 (presentada anteriormente) recoge las distribuciones porcentuales de las respuestas de

nuestros alumnos al cuestionario de opinión que les pasamos para conocer su punto de vista con respecto a la utilidad del “diario del aprendiz” (*Learner Diary*) como herramienta pedagógica básica para ayudarles en su proceso de reflexión y adquisición de conocimientos sobre la Didáctica de la Lengua Extranjera. Les pedimos que asignasen a cada ítem un número en función de su grado de acuerdo con la afirmación expresada (5 indicaba máximo grado de acuerdo, mientras que 1 indicaba máximo grado de desacuerdo).

COMENTARIO SOBRE LOS RESULTADOS OBTENIDOS E IMPLICACIONES DEL ESTUDIO

En la Tabla 2 aparecen recogidos los aspectos más valorados por los alumnos. A tenor de la experiencia vivida y los resultados obtenidos en este reducido estudio, nos gustaría recalcar en una serie de aspectos, a saber:

- Los alumnos valoran muy positivamente la experiencia de aprendizaje que les ha supuesto la elaboración del Diario del Aprendiz de cara a la asimilación de la Didáctica de la LE:
 - Destacan su **utilidad**, pues la reflexión que han realizado les ha facilitado la adquisición de conceptos básicos en Didáctica de la LE.
 - Asimismo, ha supuesto un **valioso apoyo** de su aprendizaje gradual y significativo pues ha posibilitado un mejor **seguimiento** de las clases.

Ítem n°:	Expresión del ítem:	Grado de Acuerdo
3	“Las cuestiones y actividades del Learner Diary me han resultado muy útiles para adquirir los conceptos básicos de la Didáctica de la LE	92%
10	“Las cuestiones y actividades del Learner Diary han favorecido una mejor actitud por mi parte hacia el aprendizaje del Inglés”	87%
1	“El Learner Diary es un complemento muy eficaz a las explicaciones de clase sobre la Didáctica de la LE porque favorece un mejor seguimiento de lo que vamos viendo”	85%
2	“Las cuestiones y actividades del Learner Diary me han ayudado a comprender mejor los conceptos e ideas esenciales de Didáctica de la LE”	78%
7	“Me gusta dedicarle a cada actividad del Learner Diary el tiempo necesario para la reflexión de las cuestiones planteadas”	71%

Tabla 2: Aspectos más valorados por los alumnos tras realizar el LD.

- Reconocen que este tipo de experiencia viabiliza una **comprensión** más sencilla de los conceptos esenciales.

- La respuesta a las actividades comprendidas en el Diario del Aprendiz ha contribuido paralelamente a que los alumnos muestren una mejor predisposición hacia el aprendizaje del idioma extranjero, pues su estudio sobre los diversos factores que inciden en el aprendizaje de los idiomas les ha invitado a un ejercicio de introspección que han utilizado para comprender mejor su propio proceso de aprendizaje de la LE y para valorar la importancia de dominar lenguas adicionales a la nativa, según los propios alumnos han expresado en las preguntas abiertas del cuestionario realizado como evaluación a su experiencia de aprendizaje.
- El cuestionario revela asimismo que los alumnos han sido conscientes de que le han dedicado tiempo a profundizar sobre las diversas cuestiones planteadas para su reflexión, y se han sentido a gusto. Así, mientras lo han ido realizando de modo sistemático, según avanzaba la asignatura, ellos se han ido familiarizando con uno de los hábitos más enriquecedores de cara al desarrollo profesional del docente: el **cuestionamiento crítico de los constituyentes de su quehacer profesional**. Con esta actividad hemos propiciado en nuestros alumnos, por lo tanto, un comportamiento básico de las buenas prácticas docentes y

hemos contribuido tácitamente al desarrollo de su competencia profesional en este sentido. Así pues, frente a otras opciones metodológicas de corte más tradicional, basadas en el uso (e incluso, abuso) de la lección magistral, con explicaciones por parte del profesor, mas con escasas intervenciones por parte de los alumnos, podemos concluir que la incorporación de actividades encaminadas a propiciar la **implicación activa del alumnado** como parte integral de la sistemática docente:

- Favorece el aprendizaje significativo.
- Es valorada positivamente por los alumnos, lo que hace que aumente su motivación hacia ese campo de conocimiento.
- Promueve el desarrollo de competencias para el futuro quehacer profesional.

Según hemos corroborado en el presente estudio, se puede afirmar que una mayor participación del alumnado en su propio proceso de construcción de su conocimiento, no solo resulta positivo porque favorece un aprendizaje más coherente, contextualizado (significativo), no fragmentado y que permanece a largo plazo, sino además porque el alumno, más allá de la adquisición de conceptos e ideas, aprende a transferir dicho conocimiento a la realidad, toda vez que basa su aprendizaje precisamente en la reflexión analítica de aquellos casos reales en los que observa el fenómeno en cuestión, con lo cual su formación resulta efectiva y le prepara de un modo más realista.

REFERENCIAS

- Brown, G. y M. Atkins. 1988. *Effective Teaching in Higher Education*. London: Methue & Ltd.
- Dreyfus, H. L. y S. E. Dreyfus. 2005. "Expertise in real world contexts". *Organisation Studies* 26/5: 779-792.
- Fernández Rodríguez, E., H. Rodríguez Navarro y M. Rodríguez Rojo. 2010. "La formación inicial de profesionales de la educación: Un análisis crítico de los nuevos planes de estudio en el contexto del 'capitalismo académico'". *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado* 68/24, 2: 151-174.
- Gros Salvat, B. y T. Romaná Blay. 2004. *Ser profesor. Palabras sobre la docencia universitaria*. Barcelona: Ediciones Octaedro.
- Imbernón, F. 1994. *La formación y el desarrollo profesional del profesorado. Hacia una nueva cultura profesional*. Barcelona: Editorial Graó.
- Pujol, J. y J. Fons. 1981. *Los métodos en la enseñanza universitaria*. Universidad de Navarra, S.A.
- Román Sánchez, J. M. et al. 1987. *Métodos activos para enseñanzas medias y universitarias*. Madrid: Editorial Cincel.
- Vaello Orts, J. 2009. *El profesor emocionalmente competente. Un puente sobre "aulas" turbulentas*. Barcelona: Editorial Graó.
- Zeichner, K. M. y D. P. Liston. 1996. "Raíces históricas de la enseñanza reflexiva". *Teorías y saberes que fundamentan la educación básica*. Comp. M^a de la C. Yela. Xalapa, Veracruz: SEP/UPV/MEB. 173-181.

EL RETO DE LA EDUCACIÓN PLURILINGÜE EN COMUNIDADES CON DOS LENGUAS OFICIALES: LOS GRADOS DE EDUCACIÓN INFANTIL Y PRIMARIA EN LA UNIVERSIDAD MONDRAGÓN

María Pilar Sagasta Errasti, Arantza Mongelos García y Nagore Ipiña Larrañaga

Universidad Mondragón
psagasta@mondragon.edu
amongelos@mondragon.edu
nipina@mondragon.edu

María Pilar Sagasta Errasti y Arantza Mongelos García son Doctoras en Filosofía y Ciencias de la Educación por la Universidad del País Vasco y Nagore Ipiña Larrañaga por la Universidad Mondragón. Son miembros del grupo de investigación BAHIALE y docentes en el Departamento de Literatura y Didáctica de las Lenguas de la Universidad Mondragón

El desarrollo de la competencia plurilingüe en comunidades con dos lenguas oficiales conlleva un proceso de reflexión acerca del tipo de plurilingüismo que se desea fomentar. ¿Qué tipo de competencia plurilingüe queremos promover? ¿Por qué? ¿Cómo lo realizaremos? ¿Qué tipo de estrategias de intervención utilizaremos? ¿Por qué? Estas son algunas de las preguntas que nos hemos formulado en los últimos años en la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la Universidad Mondragón. Fruto de esa reflexión es el programa de formación lingüística que hemos consensuado para el desarrollo de un plurilingüismo aditivo en los grados de Educación Infantil y Educación Primaria. Un plurilingüismo que promueve una competencia funcional en las lenguas oficiales de la comunidad, el euskara y el castellano, y una competencia comunicativa y académica en inglés como tercera lengua.

INTRODUCCIÓN

El desarrollo de la competencia plurilingüe en comunidades con dos lenguas oficiales requiere un análisis profundo del contexto sociolingüístico y sociocultural, al objeto de fomentar un plurilingüismo aditivo (Cenoz y Genesee, 1998). Y este es el objetivo que nos proponemos para los grados de Educación Infantil y Primaria en Mondragón Unibertsitatea. El marco conceptual que esbozaremos a continuación nos ha servido como base para el diseño de los planes de formación lingüística en dichos grados.

Lambert (1979) estableció la diferencia entre *bilingüismo aditivo* y *bilingüismo sustractivo* en función del contexto sociocultural. Observó que en aquellos contextos donde la lengua familiar gozaba de prestigio social estudiar en una segunda lengua promovía altos niveles de bilingüismo funcional, sin que este proceso de adquisición de dos lenguas

implicara un deterioro de la lengua familiar. No obstante, constató que cuando la lengua de los escolares no gozaba de prestigio social, la instrucción en una segunda lengua redundaba en perjuicio de la lengua familiar y en consecuencia, del rendimiento académico. Estudios realizados en los últimos 35 años, confirman la existencia de ambos tipos de bilingüismo (Skuttnabb-Kangas y Toukamaa, 1976; Muller, Penner, Blowers, Jones y Mosychuk, 1977; Verhallen y Schoonen, 1998; Williams, 1998).

En nuestro caso también proponemos un modelo de plurilingüismo aditivo, donde la lengua minoritaria (euskara) sea la principal lengua de instrucción y de uso en la comunidad universitaria. De lo contrario, nos encontraríamos ante una situación de *plurilingüismo sustractivo* donde el alumnado de Mondragón Unibertsitatea estaría expuesto a la lengua mayoritaria (castellano) y a una lengua de ámbito internacional (inglés)

a consta de la pérdida progresiva de la competencia académica en euskara.

Otro aspecto a tener en cuenta son los usos de la lengua que se deben fomentar. Dado que el objetivo es que el alumnado de los grados de Educación Infantil y Primaria se caracterice por su competencia en tres lenguas (euskara, castellano e inglés), es necesario que todas ellas se conviertan en lenguas de instrucción. Esto contribuirá al desarrollo de la competencia académica en dichas lenguas (Cummins y Swain, 1986; Cummins, 1991), que es *interdependiente* y, por lo tanto, *transferible* (Cummins, 1983, 1991, 2005). Investigaciones realizadas en nuestro contexto (Cenoz, 1992; Lasagabaster, 1998; Sagasta, 2002) y en otros contextos (Verhoeven, 1994; Bernaus, 1996; Huguet y Vila, 1997; Muñoz, 2000; Sanz, 2000; Huguet, 2008) avalan dicho aspecto.

Sin embargo, la posibilidad de transferir capacidades académicas de una a otra lengua, depende también del *nivel de competencia en cada una de las lenguas*. Y es necesario desarrollar un *nivel umbral de competencia* para transferir capacidades (Cummins, 1983). Además, en el caso de tres lenguas, el nivel de bilingüismo influye en el desarrollo de la tercera lengua. Estudios llevados a cabo en nuestro contexto sociocultural (Cenoz, 1992; Lasagabaster, 1998; Sagasta, 2002) así como en otros contextos (Duncan y De Ávila, 1979; Thomas, 1988; Ricciardelly, 1992), han puesto de manifiesto que a mayor nivel de bilingüismo mejores resultados en la tercera lengua.

Por lo tanto, he aquí un resumen de las características del plan de formación lingüística que hemos diseñado para los grados de Educación Infantil y Primaria: el currículo prioriza la lengua de menor presencia social (euskara); fomenta un alto nivel de bilingüismo funcional en euskara y castellano y promueve el desarrollo de las competencias comunicativa y académica en la tercera lengua (inglés).

EL PLAN DE FORMACIÓN LINGÜÍSTICA

El alumnado de los grados de Educación Infantil y Primaria deberá de acreditar los niveles C1

en euskara y castellano y el nivel B2 en el caso del inglés al término de sus estudios (Council of Europe, 2001). Al objeto de promover dichos niveles hemos adoptado una serie de decisiones estratégicas. En este trabajo nos referiremos principalmente a tres de ellas: a) trabajar las tres lenguas de manera integrada, b) trabajar el euskara y el castellano en las diferentes materias curriculares a lo largo de todo el grado y c) trabajar el inglés de manera integrada con materias curriculares.

El trabajo de las tres lenguas de manera integrada

Con relación a la primera estrategia mencionada, hemos diseñado dos materias, de 6 créditos ECTS cada una, a las que hemos denominado *Formación Lingüística Disciplinar I y II*. La primera de ellas se imparte en el primer curso y los contenidos que se trabajan están relacionados con el perfil profesional, es decir, hemos tenido en cuenta las competencias comunicativas y académicas que deberán desarrollar los futuros maestros y maestras. También hemos considerado que la formación la reciben a través de tres lenguas y hemos integrado competencias relacionadas con la transferencia de habilidades de una a otra lengua. La Tabla 1 recoge un resumen de dichas competencias.

La segunda parte de esta materia (Formación Lingüística Disciplinar II) tiene su continuidad en cuarto curso. En ella trabajaremos en la consolidación, profundización y evaluación de las competencias desarrolladas en las tres lenguas a lo largo de todo el grado.

El trabajo del euskara y el castellano en las diferentes materias del currículo

La segunda estrategia arriba mencionada está relacionada con la integración de la lengua en las áreas curriculares (ciencias sociales, matemáticas...). Esta necesidad surge, principalmente, en aquellos contextos donde la lengua de instrucción no se corresponde con la lengua familiar de los escolares (Mohan, 1986; Amato y Snow, 1992; Crandall, 1993), es decir, en situación de inmersión. En dichos contextos se ha observado que para poder construir

¿Qué competencias se trabajan?	¿Mediante qué contenidos?	¿En qué lenguas?
✓ Abordar con eficacia situaciones de aprendizaje de lenguas en contextos multiculturales y multilingües.	Contenidos relacionados con situaciones de comunicación cotidianas en dichos contextos educativos: ¿en qué lengua nos dirigiremos a los padres? ¿En qué lengua a los niños/niñas recién incorporados?	Euskara y castellano.
✓ Auto-conocerse como usuario de las lenguas: tomar conciencia de las competencias desarrolladas en las diferentes lenguas y utilizarlas para construir conocimientos y comunicarse a través de cualquiera de las lenguas.	De manera transversal, en todas las ocasiones de producción de textos orales y escritos (autoevaluación, co-evaluación).	Euskara, castellano e inglés.
✓ Comprender y producir diferentes géneros textuales orales y escritos.	El texto expositivo, el texto explicativo, algunos textos literarios y el texto de opinión.	Expositivo en castellano; explicativo en euskara; opinión en euskara y castellano; textos literarios en euskara, castellano e inglés.
✓ Saber utilizar los recursos informáticos más apropiados para la comunicación y la propia práctica educativa.	Recursos tecnológicos para escribir adecuadamente en euskara, castellano e inglés: correctores automáticos, diccionarios, tablas de ejercicios, corrector personal.	Euskara, castellano e inglés.

Tabla 1: Formación Lingüística Disciplinar I (6 ECTS)

conocimientos en las áreas en cuestión, es imprescindible reparar en aspectos lingüísticos, ya que la lengua vehicula los contenidos del área, y la comprensión antecede a la construcción de conocimientos. En los últimos años y en el ámbito europeo, esta práctica docente se está extendiendo, con diferentes matices, a contextos de enseñanza-aprendizaje donde la lengua objeto es una lengua extranjera (Mehisto, Mash y Frigols, 2009; Coyle, Hood y Marsh, 2010).

En nuestro caso también consideramos que trabajar el euskara y el castellano de manera integrada en las materias curriculares redundará en beneficio de la competencia académica de los futuros docentes. Además, promoverá la colaboración entre el profesorado de lenguas y el profesorado del resto de las materias (Snow, Met y Genesse, 1989). La Tabla 2 recoge algunas de las competencias que trabajamos de manera integrada.

El trabajo integrado del inglés y las materias curriculares

En cuanto a la tercera estrategia adoptada, hemos diseñado 2 materias de 6 ECTS cada una en ambos grados para trabajar las competencias comunicativas y académicas en inglés junto con competencias específicas de dichas titulaciones. La Tabla 3 aporta información referente a dichas materias.

En el primer curso de ambos grados trabajamos la materia *La educación en Europa y en el mundo global*. Buenas prácticas, y a ella nos referiremos con detalle en el siguiente apartado. Posteriormente en segundo curso en Educación Infantil trabajamos la materia *Enseñanza-aprendizaje precoz de las lenguas*. La mayoría de los niños y niñas en el sistema educativo vasco están matriculados en los programas vehiculados a través del euskara, lengua minoritaria en proceso de normalización, por lo que gran parte

Materias curriculares	Competencias a trabajar
Definición y contextualización de la profesión de maestro y desarrollo de competencias generales (10 ECTS, primer curso).	Diagnóstico de las competencias en euskara, castellano e inglés.
Perspectiva global de la realidad (6 ECTS, primer curso).	Producción y evaluación de un texto explicativo: el informe. Producción y evaluación de una síntesis.
Una escuela para todos (6 ECTS, primer curso).	Comprensión de textos expositivos escritos.
-Practicum (8 ECTS, segundo curso).	Competencias relacionadas con la descripción y la reflexión sobre la práctica docente. Competencias relacionadas con la presentación oral: la adecuación al contexto comunicativo.

Tabla 2: El trabajo conjunto de euskara, castellano y materias curriculares

Curso	Grado en Educación Infantil	Grado en Educación Primaria
1º	<i>La educación en Europa y en el mundo global. Buenas prácticas</i> (6 ECTS).	
2º	<i>La enseñanza-aprendizaje precoz de segundas lenguas en contextos plurilingües</i> (6 ECTS).	<i>La enseñanza-aprendizaje de las lenguas por medio de contenidos curriculares en contextos de L2 lengua curricular</i> (6 ECTS).

Tabla 3: Materias impartidas en inglés en los grados de Educación Infantil y Educación Primaria

de dicha población desarrolla simultáneamente competencias comunicativas y académicas. Por otra parte, en la mayoría de los centros educativos, el inglés se introduce a la edad de cuatro años. Por lo tanto, es imprescindible formar a los futuros docentes para que puedan gestionar el proceso de enseñanza-aprendizaje en estos contextos de manera satisfactoria.

En el caso de Educación Primaria hemos diseñado una materia para que los futuros maestros y maestras desarrollen competencias para trabajar el currículum y las lenguas de manera articulada. Actualmente, en los centros escolares vascos, se está extendiendo la práctica del trabajo conjunto de lenguas extranjeras y materias curriculares, a partir de Educación Primaria. Los futuros docentes, por lo tanto, deben familiarizarse con dicha práctica.

La Educación en Europa y en el mundo global. Buenas prácticas.

La materia que presentamos se desarrolla en el primer curso de ambos grados (Educación Primaria y Educación Infantil), consta de 6 créditos ECTS, es obligatoria y la lengua de instrucción es el inglés. El objetivo de esta materia

es el desarrollo de las competencias que se especifican en la Tabla 4.

Como se puede observar en dicha tabla, hemos definido competencias específicas y generales. Las competencias específicas vienen a integrar competencias relacionadas con la educación en Europa y en el mundo; la interculturalidad, el plurilingüismo; la calidad y las buenas prácticas en educación. Y, asimismo, incluyen competencias académicas a desarrollar en inglés, conjuntamente y de manera articulada con el resto de las competencias específicas.

Esta materia consta de 4 secuencias didácticas según se muestra en la Figura 1. Como se observa, las secuencias se van integrando sobre cada una de las anteriores y todas ellas van dirigidas al desarrollo del proyecto final. A la hora de secuenciar los distintos conocimientos se parte de lo más cercano y conocido para el alumnado. Es decir, se comienza a trabajar la organización del sistema educativo no universitario del País Vasco. Se trata de un aspecto conocido, por haberlo vivido en primera persona, además de haberlo trabajado previamente en euskara desde perspectivas diferentes en dos materias cursadas justo antes

	Saber:	Saber hacer:
Competencias específicas	<ul style="list-style-type: none"> • Conocer el sistema vasco de educación, y los distintos sistemas educativos no universitarios de otros países europeos. • Conocer distintos sistemas educativos bilingües, plurilingües y sistemas donde se trabaja la educación intercultural. • Conocer modelos de calidad y buenas prácticas en organizaciones educativas. • Conocer las características y organización de un texto expositivo oral y escrito en inglés en un contexto formal. 	<ul style="list-style-type: none"> • Contrastar diferentes sistemas educativos. • Identificar y definir los indicadores de “buenas prácticas” en educación. • Analizar contextos educativos para reflexionar y poder identificar áreas de mejora en la práctica de enseñanza-aprendizaje. • Extraer las ideas principales de un texto expositivo relacionado con sistemas educativos. • Producir textos expositivos sencillos y coherentes relacionados con la educación en un contexto formal. • Transferir conocimientos y estrategias relacionadas con el texto expositivo oral y escrito, y trabajadas en euskara y en castellano. • Buscar, seleccionar, recoger y evaluar información relevante para comparar distintos sistemas educativos. • Saber utilizar la wiki como instrumento para el trabajo colaborativo
Competencias generales	<ul style="list-style-type: none"> • Aprender a aprender: reflexionar sobre las estrategias de aprendizaje utilizadas a lo largo de la materia. • Trabajo en grupo: consensuar reglas de funcionamiento y hacer un seguimiento de su cumplimiento. 	

Tabla 4: Competencias de la materia: *La Educación en Europa y en el mundo global. Buenas prácticas.*

de comenzar la presente materia. A continuación, se da paso a los sistemas educativos europeos. El alumnado ha desarrollado ya una competencia básica que le permite describir las características y la organización de su sistema educativo y necesita ahora trabajar las diferencias con los nuevos sistemas educativos propuestos.

Una vez trabajados los sistemas educativos se profundiza en una de las características propias del sistema educativo del País Vasco, como es el hecho de ser bilingüe/plurilingüe. Esto lleva a la posibilidad de compararlo con sistemas educativos de otros países que también cuentan con dos lenguas oficiales, una de las cuales es minoritaria. Además, se une a esta característica un hecho cada día más común en nuestra sociedad: la presencia de diferentes culturas y, por ende, de diferentes lenguas.

Pero hay otro aspecto del sistema educativo que nos lleva a seguir reflexionando, como es el tema de la calidad en la educación. Se pretende que los futuros docentes sean capaces de analizar ejemplos de buenas prácticas realizadas en nuestro entorno, de manera que posteriormente

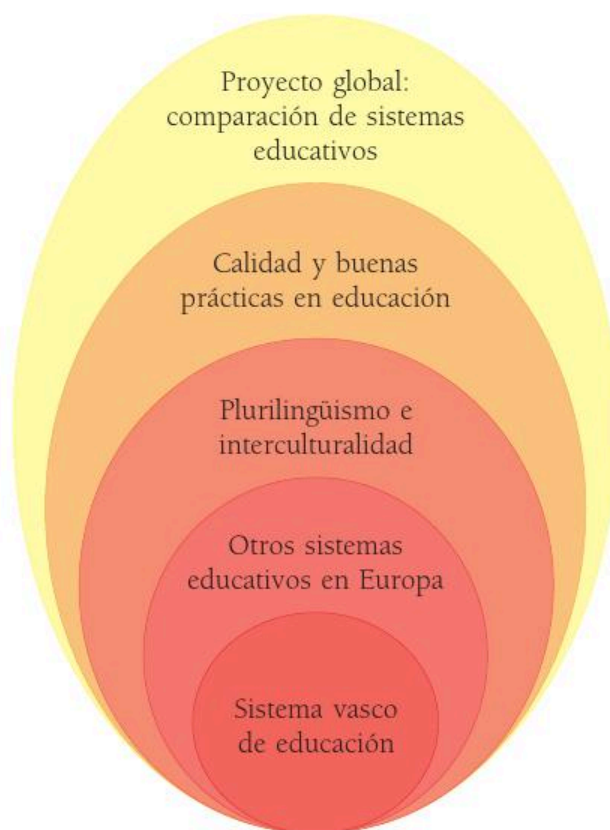


Fig. 1: Organización interna de la materia *La Educación en Europa y en el mundo global. Buenas prácticas.*

puedan identificar ejemplos concretos en otros sistemas educativos.

Sin embargo, lo que realmente llega a integrar las diferentes secuencias es la creación de un proyecto. Este proyecto se plantea como un elemento que progresa de forma paralela junto con la materia. A medida que se van trabajando las distintas secuencias, éstas se van integrando en el proyecto. De esta forma, el proyecto es un elemento que aglutina en sí mismo todos los elementos de la materia.

CONCLUSIONES

Promover la competencia plurilingüe en comunidades con dos lenguas oficiales es una tarea educativa compleja. Implica un profundo análisis de la situación sociolingüística del contexto, unos objetivos claros, un buen diseño del proceso de implementación del plan de formación y un seguimiento continuo de dicho proceso. Todo esto no es posible sin el consenso de todos los agentes que participan en el currículum en cuestión, ya que el desarrollo de la competencia plurilingüe es labor de todo el equipo docente.

En relación a la integración de contenidos curriculares y lengua, hemos de manifestar

que presenta retos que deberemos superar paulatinamente. Uno de los más importantes es prestar la debida atención a ambas dimensiones, la dimensión “contenido curricular” y la dimensión “lengua”, tanto en la fase de diseño de las secuencias didácticas, como en la implementación y la evaluación de las mismas. Este reto ha sido ampliamente documentado en la investigación desarrollada en contextos de segundas lenguas (Swain, 1985; Laplante, 2004; Lyster, 2007). En general, se presta mayor atención al significado (contenido curricular) que a la forma (lengua).

Este aspecto quizá esté relacionado con la formación del profesorado. Cada área de conocimiento del currículum se caracteriza por una serie de géneros discursivos y registros específicos (Carrasquillo y Rodríguez, 1996) que conviene conocer, para planificar, desarrollar y evaluar la dimensión “lengua” con éxito. Sin embargo, muchos de los docentes que participamos en experiencias de integración de contenidos curriculares y lengua no hemos recibido esta formación. Quizá por ello incidamos más en la construcción de significados y no tanto en la forma de expresarlos. Confiamos en que en un futuro próximo la formación de profesorado avance en esta dirección.

REFERENCIAS

- Amato, R. y M. A. Snow, eds. 1992. *The Multicultural Classroom*. NY: Addison Wesley Publishing Company.
- Bernaus, M. 1996. “Introduction of a third language from kindergarten. How it can affect L1 and L2 acquisition”. *APAC of news*: 26.
- Carrasquillo, A. L. y V. Rodríguez, V. 1996. *Language Minority Students in the Mainstream Classroom*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Cenoz, J. 1992. *Enseñanza-aprendizaje del inglés como L2 o L3*. Tesis Doctorales. Universidad del País Vasco. Facultad de Filosofía y Ciencias de la Educación.
- Cenoz, J. y F. Genesee, eds. 1998. *Beyond Bilingualism. Multilingualism and Multicultural Education*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Coyle, D., P. Hood y D. Marsh. 2010. *CLIL. Content and Language Integrated Learning*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Council of Europe. 2001. *Common European Framework for Languages: Learning, Teaching, Assessment*. Strasbourg: Language Policy Division.
- Crandall, J. 1993. “Content-centered learning in the United States”. *Annual Review of Applied Linguistics* 13. Issues in Second Language Teaching and Learning. Eds. W. Grabe, C. Ferguson, R. B. Kaplan, G. R. Tucker y H. G. Widdowson. NY: Cambridge University Press. 111-126.
- Cummins, J. 1983 “Interdependencia lingüística y desarrollo educativo de los niños bilingües”. *Infancia y Aprendizaje* 21: 37-61.

- Cummins, J. 1991. "Interdependence of first and second language proficiency in bilingual children". Ed. E. Bialystok. *Language Processing in Bilingual Children*. Cambridge: Cambridge University Press. 70-89.
- Cummins, J. 2005. "La Hipótesis de la Interdependencia 25 años después: La investigación actual y sus implicaciones para la educación bilingüe". Eds. D. Lasagabaster y J. M. Sierra. *Multilingüismo y multiculturalismo en la escuela*. Barcelona: ICE-HORSORI. 113-132.
- Cummins, J. y M. Swain. 1986. *Bilingual Education*. Essex: Longman Group.
- Duncan, S. E. y E. A. De Ávila. 1979. "Bilingualism and cognition: some research findings". *NABE Journal* 4: 15-50.
- Huguet, A. 2008. "Interdependencia Lingüística y práctica educativa. Un estudio con escolares de origen inmigrante". *Infancia y Aprendizaje* 31/3: 283-301.
- Huguet, A. e I. Vila. 1997. "Nuevas aportaciones a la Hipótesis de Interdependencia Lingüística de escolares bilingües". *Infancia y Aprendizaje* 79: 21-34.
- Lambert, W. E. 1979. "Language as a factor in intergroup relation". *Language and Social Psychology*. Eds. H. Giles y R.N. St Clair. Oxford: Basil Blackwell. 186-192.
- Laplanche, B. 2004. "Aprendre a parlar ciències en la immersió: implicacions en les altres matèries". *Immersió Lingüística. Revista d'Ensenyament Integrat de Llengües i Continguts*: 8-20.
- Lasagabaster, D. 1998. *Creatividad y conciencia metalingüística: Incidencia en el aprendizaje del inglés como L3*. Serie Tesis Doctorales. Universidad del País Vasco. Departamento de Filología Inglesa y Alemana.
- Lyster, R. 2007. *Learning and Teaching Languages through Content. A Counterbalanced Approach*. Amsterdam: John Benjamins.
- Mehisto, P., D. Mash y M. J. Frigols. 2009. *Uncovering CLIL*. London: Macmillan.
- Mohan, B. 1986. *Language and Content*. Reading, MA: Addison Wesley.
- Muller, L., W. Penner, T. Blowers, J. Jones y H. Mosychuk. 1977. "Evaluation of a bilingual (English-Ukrainian) program". *The Canadian Modern Language Review* 33/4: 476-485.
- Muñoz, C. 2000. "Bilingualism and trilingualism in school students in Catalonia". *English in Europe: The Acquisition of a Third Language*. Eds. J. Cenoz y U. Jessner. Clevedon: Multilingual Matters. 157-178.
- Ricciardelli, L. A. 1992. "Bilingualism and cognitive development in relation to threshold theory". *Journal of Psycholinguistic Research* 21: 301-316.
- Sagasta, M. P. 2002. *La producción escrita en euskara, castellano e inglés en el modelo D y en el modelo de inmersión*. Bilbao: Euskal Herriko Unibertsitatea.
- Sanz, C. 2000. "Bilingual education enhances third language acquisition: Evidence from Catalonia". *Applied Psycholinguistics* 21: 23-44.
- Skutnabb-Kangas, T y P. Toukamaa. 1976. *Teaching Migrant Children's Mother Tongue and Learning the Language of the Host Country in the Context of the Socio-Cultural Situation of the Migrant Family*. Tampere, UNESCO Report: University of Tampere.
- Snow, A. M., M. Met y F. Genesee. 1989. "A conceptual framework for the integration of language and content in Second/Foreign language instruction". *TESOL Quarterly* 23: 201-217.
- Swain, M. 1985. "Communicative competence: Some roles of comprehensible input and comprehensible output in its development". *Input in the Second Language Classroom*. Eds. S. Gass y C. Madden. Rowley, MA: Newbury House. 235-252.
- Thomas, J. 1988. "The role played by metalinguistic awareness in second and third language learning". *Journal of Multilingual and Multicultural Development* 9: 235-246.
- Verhallen, M. y R. Schoonen. 1998. "Lexical knowledge in L1 and L2 of third and fifth graders". *Applied Linguistics* 19/4: 452-470.
- Verhoeven, L. 1994. "Transfer in bilingual development: The linguistic interdependence hypothesis revisited". *Language Learning* 44/3: 381-415.
- Williams, E. 1998. "Reading in two languages at year five in African primary schools". *Applied Linguistics* 17/2: 183-209.

MUJER, INMIGRACIÓN Y MULTICULTURALISMO EN LA NARRATIVA DE SANDRA CISNEROS: UNA PROPUESTA DIDÁCTICA

M^a Cristina Villarmea Álvarez

I.E.S. de Melide (A Coruña)
cristinavillarmea@edu.xunta.es

Licenciada en Filología Hispánica (1998) y D.E.A. (2000) por la Universidad de Santiago de Compostela, pertenece al grupo de investigación de la Cátedra Valle-Inclán de la USC desde 1998. Ha publicado diversos artículos y participado en proyectos colectivos relacionados con la obra de Ramón María del Valle-Inclán, y con la didáctica de la lengua y la literatura. Ha trabajado como redactora en la editorial Ir Indo y como profesora de Español Lengua Extranjera en Bélgica. En la actualidad es Profesora de Educación Secundaria de Lengua Castellana y Literatura.

El objetivo del presente trabajo es ofrecer una propuesta didáctica a partir de la narrativa de la escritora chicana Sandra Cisneros, enfocada a la enseñanza de la literatura en Bachillerato, así como en clase de ELE o EFL, puesto que permite integrar la diversidad cultural hispanohablante y/o angloparlante en la enseñanza de la lengua. Se pretende promover la reflexión sobre el canon literario escolar, potenciando el conocimiento de voces que generalmente quedan fuera de las visiones canónicas, la reflexión hacia las causas de su exclusión y la curiosidad hacia las visiones de mundo diferenciadas. De entre los diversos temas y enfoques que se pueden trabajar en el aula a partir de los textos de Cisneros, se explorarán las problemáticas asociadas al género, al multiculturalismo y a la lengua: Sus ficciones, protagonizadas por personajes sometidos a un triple proceso de marginación –genérico, étnico y económico–, favorecen la reflexión sobre los estereotipos, los conflictos inherentes a las culturas extrapoladas de sus fronteras o los fenómenos asociados a contextos de lenguas en contacto y su voluntad de resistencia cultural.

INTRODUCCIÓN

El objetivo del presente trabajo es ofrecer una propuesta didáctica a partir de la narrativa de la escritora chicana Sandra Cisneros, enfocada a la enseñanza de la literatura en Bachillerato, como parte de la programación de las asignaturas optativas de la etapa –Literaturas Hispánicas y Literatura Universal– o como complemento de la obligatoria –Lengua Castellana y Literatura–, así como en clase de ELE o EFL, puesto que, como veremos, permite integrar la diversidad cultural hispanohablante y/o angloparlante en la enseñanza de la lengua.

La propuesta pretende promover la reflexión sobre el canon literario que constituye la base de las materias de literatura en la educación reglada, así como en el aula de lengua extranjera, que fundamentalmente coincide con la atención a

obras producidas dentro de las correspondientes fronteras nacionales y que, si bien cumplen su objetivo de anclar a los alumnos en determinada tradición cultural, a menudo, pese a la voluntad del docente por ofrecer enfoques que resulten más o menos atractivos, son obras alejadas de los intereses y sensibilidades de los estudiantes, que difícilmente contribuyen a desarrollar su hábito lector.

Asimismo, psicólogos como Vygotsky (2005), Applebee (1989) o Bruner (1996) insisten en la importancia de la literatura como construcción de la realidad, como modelo simbólico que nos permite entender mejor el mundo. De ahí la importancia de que todos aquellos que estamos implicados en la formación de lectores literarios prestemos atención a la manera en que la lectura puede reeducar la mirada de los estudiantes, sobre sí mismos y sobre el mundo. Por eso,

es ya un lugar común en la reflexión sobre la educación literaria (Bordóns y Díaz-Plaja, 2005; Jover, 2007; Colomer, 2009) la conveniencia de seleccionar las lecturas, no sólo por su “*excelencia artística*”, sino también por las posibilidades que ofrecen para la introspección y el intercambio de interpretaciones.

Por tanto, paralelamente al estudio de los autores que tradicionalmente se asocian al canon, se trata de potenciar el conocimiento de voces que suelen quedar fuera de las visiones canónicas, así como la reflexión hacia las causas de dicha exclusión y la curiosidad hacia las visiones de mundo diferenciadas.

APROXIMACIÓN A LA OBRA DE SANDRA CISNEROS

La obra de la poeta y narradora Sandra Cisneros, una de las voces más conocidas de la actual literatura mexico-americana, constituye un material idóneo para llevar a cabo dicho propósito de revisión del canon escolar. No en vano, su primera novela, *La casa de Mango Street* (1984), lectura habitual en los centros de secundaria estadounidenses, surgió, como la propia autora recuerda en una de sus entrevistas¹, de su voluntad de escribir una historia que contribuyese a dignificar la imagen que los adolescentes chicanos tienen de sí mismos y de su comunidad, esto es, cosmovisiones divergentes de la cultura dominante.

De entre los diversos temas y enfoques que se pueden trabajar en el aula a partir de los textos de Cisneros, me centraré en las problemáticas asociadas al género, al multiculturalismo y a la lengua, a través de la exploración de los conceptos de mestizaje, frontera, márgenes, extranjeras y cultura.

En sus ficciones encontramos personajes sometidos a un triple proceso de marginación: genérico, étnico y económico. Sus protagonistas son mujeres inmigrantes pobres que luchan contra el estereotipo al que la sociedad estadounidense trata de reducirlas, reivindicación que comparte con otras escritoras chicanas contemporáneas como Gloria Azaldúa, Cherry Moraga, Ana Castillo, Mary Helen Ponce o

Denise Chávez, entre las más populares. Su obra nos hace conscientes de que los estereotipos (producto del miedo a la diferencia, al otro) también falsean la realidad al reducirla a unos cuantos rasgos reconocibles que ignoran las contradicciones, los matices del otro. Cisneros nos permite ver, en definitiva, parafraseando a Derrida (1989), que las personas sólo aparecen en la diferencia, como reivindica Lala Reyes, la protagonista de *Caramelo* (2002):

-Oyes, hippy girl, ¿eres mexicana? ¿De los dos lados?

- Por enfrente y por detrás – digo

- Pos no pareces mexicana.

Por un lado quisiera darles una patada en el culo. Por el otro me da lástima ver lo ignorantes y estúpidos que son. Pero si nunca has ido más allá de Nuevo Laredo, ¿como diablos van a saber que pinta se supone que tienen los mexicanos? ¿verdad?

Están los mexicanos de ojos verdes. Los mexicanos rubios y ricos. Los mexicanos con cara de un jeque árabe. Los mexicanos judíos. Los mexicanos patones como alemanes. Los mexicanos franceses que se quedaron. Los mexicanos chaparritos y compactos. Los mexicanos tan altos como los saguaros del desierto. Los mexicanos mediterráneos. Los mexicanos con cejas tunecinas. Los mexicanos negritos de las dos costas. Los mexicanos chinos. Los mexicanos pelirrojos, pecosos, de pelo rizado. Los mexicanos de labios de jaguar. Los mexicanos zapotecas tan anchos como el árbol de Tula. Los mexicanos libaneses. Mira, no sé a qué te refieres cuando dices que no parezco mexicana. Soy mexicana. A pesar de que nací del lado estadounidense de la frontera. (Cisneros, 2002: 427)

En primer lugar, la elección de Sandra Cisneros da pie a abordar en clase el problema de base que subsiste a la literatura escrita por mujeres desde la modernidad, resultado de la crisis del sujeto tradicional femenino, es decir, ¿Hacer literatura basándose en modelos estéticos heredados, propuestos por patrones y proyecciones de la imaginación masculina, o bien crear una visión propia que exprese femineidad vista desde dentro? En otras palabras, su obra permite enfrentar a los alumnos al problema de cómo

lograr decirse en una lengua lírica heredada e inscribirse en una tradición en la que la mujer aparece permanentemente representada desde el punto de vista del otro (Benegas y Munárriz, 1997: 23).

Se trata, por tanto, de renovar el corpus de textos, potenciando el estudio de escritoras que coinciden en la búsqueda de una estética propia, innovadora en la forma en que expresan la problemática de la existencia de la mujer, en definitiva ficciones que se enfrentan al problema de base de la literatura desde el Romanticismo: Cómo dar voz a un sujeto [la mujer], que siempre fue objeto de la literatura (musa, amada, madre, naturaleza, etc).

En este sentido, la obra de Sandra Cisneros ofrece un modelo interesante para la iniciación en lecturas feministas. No en vano, Esperanza Cordero, la protagonista de *La casa en Mango Street*, reclama desde el comienzo su derecho a “Una casa propia”, donde se advierten evidentes resonancias de *Una habitación propia*, de Virginia Woolf, que la sitúan dentro de la tradición feminista:

No un piso. No un departamento interior. No la casa de un hombre. Ni la de un papacito. Una casa que sea mía. Con un porche y mi almohada, mis bonitas petunias púrpura. Mis libros y mis cuentos. Mis dos zapatos esperando junto a la cama. Nadie a quien amenazar con un palo. Nada que recogerle a nadie.

Sólo una casa callada como la nieve, un espacio al cual llegar, limpia como la hoja antes del poema.

(“Una casa propia”, Cisneros, 2004: 137)

A la vez, su posicionamiento ideológico permite ir más allá de la mirada esencialista y homogénea sobre la mujer y acercar a los estudiantes a las tesis del denominado feminismo postcolonial, que desde los años ochenta añade el aspecto racial a la reivindicación identitaria. En la línea de *This Bridge Called Me Back: Writings by Radical Women of Color* (1981)², reconocida como la primera antología feminista multicultural, Cisneros se enfrenta a la discriminación que supone la condición de mujer inmigrante de clase trabajadora, sometida a la cultura patriarcal,

construyendo una etnicidad reinventada por sus personajes, que defienden su libertad sin renunciar a sus orígenes (Melgar Pernías, 2010)³.

Los tres fragmentos que se proponen a continuación pueden servir de introducción a su visión de la mexicanidad como elemento identificador, pero que a la vez se trasgrede e invierte:

Esperanza ha heredado el nombre de su bisabuela, que “*toda su vida miró por la ventana hacia fuera, del mismo modo en que muchas mujeres apoyan su tristeza en su codo*”, pero afirma “*no quiero heredar su lugar junto a la ventana*” (“Mi nombre”, Cisneros, 2004: 22).

Lala se enfrenta a su padre:

- *Es sólo que quisiera estar sola algún día.*
- *Pero eso no es para las niñas como tú. Las niñas buenas no se van de casa hasta que se casen, y no antes. ¿Por qué te gustaría vivir sola? ¿O es que... quisieras hacer cosas que no puedes hacer aquí?*
- *Nada más me gustaría probar algunas cosas. Como enseñarle a leer a la gente, o rescatar animales, o estudiar historia egipcia en una universidad. No sé. Cosas como... como las que ves hacer a la gente en las películas. Quiero una vida como...*
- *¿Como las que no son mexicanas?*
- *Como otros seres humanos. Es que me gustaría tratar de vivir sola algún día.*
(“Todo lo que una niña pudiera desear”, Cisneros, 2005: 436)

Sin embargo, en la fiesta que cierra la novela se presenta con el manto mexicano que aparece de forma recurrente en la historia: “*me llevo las puntas del rebozo caramelo a los labios, y, sin siquiera darme cuenta, estoy mordiendo el fleco, su sabor a calabaza cocida tan familiar y reconfortante y bueno, recordándome que estoy ligada a tanta gente, tanta*” (“Los hijos y nietos de Zoila e Inocencio Reyes los invitan cordialmente a celebrar sus treinta años de matrimonio”, Cisneros, 2005: 520).

Asimismo, Clemencia, protagonista de “*Nunca te cases con un mexicano*” (*El arroyo de la Llorona y otros cuentos*, 1996: 74-91), caracterizada por su anticonvencionalismo, remite a la Malinche

(Franco, 2001: 201-217), figura-símbolo negativo para el canon patriarcal mexicano como la traidora, la chingada, opuesta a la casta Virgen de Guadalupe, que las autoras chicanas reinterpretan como *“la mujer que es capaz de enfrentarse a otra cultura, de mediar entre diferentes discursos y, al mismo tiempo, de hablar en nombre propio, superando las fronteras impuestas desde afuera y desde adentro”* (Fe Pastor, 2001-2002: 4-5)

Drew, ¿te acuerdas cuando me llamabas tu Malinalli? Era una broma, un juego privado entre nosotros, porque te creías como un Cortés con esa barba tuya. Mi piel oscura junto a la tuya. Hermosa, dijiste. Dijiste que era hermosa y cuando lo dijiste, Drew, lo era. Mi Malinalli, Malinche, mi cortesana, dijiste y me jalaste hacia atrás por la trenza.
(Cisneros, 1996: 81)

En segundo lugar, a través de los textos de Cisneros trato de problematizar la definición de la literatura por la lengua en que está escrita, para mostrar la flexibilidad de las fronteras de una cultura y una lengua en la actualidad. Por ejemplo, se puede dar comienzo a la reflexión planteando la dificultad de catalogar la obra de un escritor argelino que escribe en francés tras la descolonización o de un angoleño que escribe en portugués. ¿A qué literaturas deberían adscribirse? Se trata, en otras palabras, de mostrar las problemáticas y complejidades asociadas al multiculturalismo, renovando el corpus escolar, que debiera abrirse, como decíamos, más allá de las fronteras nacionales y seleccionar a los autores en función del lector a quien va destinado, de su horizonte de expectativas y de su competencia lectora y literaria.

En relación con esto, es interesante trabajar en clase con la actual literatura -digamos- hispanoamericana escrita en inglés. Dicho fenómeno se asocia al exilio, por intolerancia política, causas económicas, violencia, búsqueda de nuevos horizontes culturales y educativos, etc., y presenta dos caras: La nueva comunidad huésped asimila rasgos y valores de la sociedad anfitriona, a la vez que la sociedad anfitriona también asimila rasgos de su huésped, sobre todo si presenta los rasgos de una gran cultura metropolitana. Por lo tanto, el proceso provoca

una simbiosis, en el que existe un intercambio mutuo entre lo propio y lo ajeno (Vega, 2003)

Estas culturas extrapoladas de sus fronteras son productoras de formas literarias de difícil clasificación, que han llegado a formar corpus reconocibles en la cultura en que se insertan, como en el caso de la literatura chicana, en que se integra la obra de Sandra Cisneros⁴, que en la actualidad es un campo de estudio enormemente prolífico, como confirma el portal dedicado a la cultura chicana del Instituto Cervantes, los Departamentos de Estudios Chicanos de diversas universidades estadounidenses o los frecuentes congresos⁵.

La consciencia de una identidad étnico-cultural transnacional chicana⁶ se puede rastrear en múltiples pasajes de la obra de Cisneros, que ponen de relieve la cultura híbrida de sus personajes, como la madre de Lala que, tras su nacimiento “dijo que necesitaba dos cosas después de salir del hospital: *“Por favor, un sándwich de chuleta de puerco de Jim’s Original Hot Dogs en Maxwell Street, y un taquito de barbacoa a un pasito en La Milagrosa”* (2005: 424), o como los adolescentes del relato “*Mericanos*”, que afirman su identidad fronteriza ante unas turistas estadounidenses, mientras esperan a su abuela mexicana, que reza en el interior de la iglesia: *“¡Perou, you speak english! Yeah, dice mi hermano, we’re Mericans. Somos mericanos, somos mericanos y allá adentro la abuela enojona reza* (Cisneros, 1996: 22). Si bien a menudo la misma condición fronteriza plantea problemas a ambos lados, como se refleja en el pasaje en que la abuela enojona recrimina a Lala *“¡No te hagas que no eres mejicana!”*, cuando rechaza el mole (Cisneros, 2005: 76), o se vive de manera traumática:

Ese tremendo dolor y nostalgia que uno siente por el hogar cuando el hogar desaparece, y no se trata de este [...]

- El hogar. Quiero volver a casa – dice papá.
- ¿El hogar? ¿Dónde está? ¿Norte? ¿Sur? ¿México? ¿San Antonio? ¿Chicago? ¿Dónde, papá?
(Cisneros, 2005: 461)

Por otra parte, la autora posee una consciencia lingüística muy marcada, que la lleva a combinar

el inglés, mayoritario en sus textos, con el español, en un nivel subyacente, como recurso para articular la identidad de unos personajes que se encuentran en la frontera de la tradición mexicana y la integración problemática en la sociedad estadounidense (León Jiménez, 2003). El hecho de que utilice un modelo de lengua no estándar, sino lleno de calcos del castellano o de expresiones en *Spanglish* (Jiménez, 2005; Van Hecke, 2007; Wagner, 2007), favorece la reflexión sobre fenómenos asociados a contextos de lenguas en contacto y su voluntad de resistencia cultural, por ejemplo, la relación entre lengua y poder o el planteamiento del *Spanglish* como contradiscurso, en cuanto tema de discusión. Así, al hilo de los textos se pueden formular preguntas como ¿Qué funciones tiene el cambio de código en la obra? ¿Qué palabras se presentan en español o inglés? ¿Por qué usa una palabra en español, en lugar de otra en inglés, y viceversa? ¿Qué significaría que el texto estuviese escrito en un sólo idioma?

Las rigurosas traducciones al castellano de las también escritoras Elena Poniatowska, en el caso de *La casa de Mango Street*, y Liliana Valenzuela, en *El arroyo de la llorona y Caramelo*⁷, buscan recrear este lenguaje de frontera, mediante la elección del español de México, en el que insertan términos y expresiones en inglés, en *Spanglish* o pronunciaciones fonéticas, de modo que también permiten trabajar el cambio de código en el aula de español:

- "Everybody, quick! The ceiling's fallen!"
- ¡Se cayó el cielo raso! – grita papá
- Y entonces aprendo las palabras para lo que

quiero decir. "Ceiling" y "cielo". "Cielo", la palabra que papá usa cuando me llama. La misma palabra que el abuelito trata de agarrar cuando quiere decir lo mismo. Sólo que él lo dice en inglés: "My sky".

(Cisneros, 2005: 83)

Por último, la elección del inglés para transmitirnos su cosmovisión se puede emplear en la aproximación a otras reflexiones derivadas de los estudios postcoloniales, esto es, meditar sobre los mecanismos de apropiación (usar las herramientas del amo para cuestionar y ganar visibilidad), frente a los de subrogación (al renunciar a la cultura dominante, el individuo desaparece, es invisible pues no domina los códigos (Vega, 2003: 164-179), problemática que también aparece de forma explícita en sus narraciones. Por ejemplo, en "*No Speak English*", de *La casa en Mango Street*, en que Mamacita "no sale porque tiene miedo de hablar inglés, sí, puede ser eso, porque sólo conoce ocho palabras: sabe decir "He not here" cuando llega el propietario, "No speak English" cuando llega cualquier otro y "Holy smokes" (Cisneros, 2004: 102); o en "*Espic Spanish?*", de *Caramelo*:

"El viejo proverbio tenía razón. El español era el idioma para hablar con Dios y el inglés el idioma para hablar con los perros. Pero papá trabajaba para los perros, y si ladraban el tenía que saber cómo contestar a ladridos".

(Cisneros, 2005: 255)

UNA PROPUESTA DIDÁCTICA.

Objetivos
Promover la reflexión sobre el canon literario.
Desarrollar la sensibilidad ante todo tipo de discriminaciones.
Profundizar en el concepto de frontera.
Reflexionar sobre el fenómeno de la inmigración.
Presentar el concepto de multiculturalidad.
Identificar fenómenos derivados del contacto de lenguas.
Iniciar al alumno en reflexiones derivadas de los estudios postcoloniales.
Contenidos
La inmigración como viaje: El tema del viaje en la literatura.
Situación geográfica e historia de la comunidad chicana. Los latinos en EEUU.

La cultura chicana, entre la asimilación y la integración: La lucha contra el estereotipo.
El cambio de código. El spanglish.
Nueva identidad femenina.
Problemáticas asociadas al canon de mujeres escritoras inmigrantes.

Procedimientos: Actividades previas a la lectura
El viaje: Selección de textos literarios, desde las primeras formulaciones del tema en la Biblia o la <i>Odisea</i> a manifestaciones recientes.
La frontera: ¿Qué son las fronteras? ¿Cómo se han ido modificando a lo largo del tiempo? Documentación sobre conflictos actuales en las fronteras entre países ricos y pobres // Información sobre el muro fronterizo EEUU-México. (www.wikipedia.org/wiki/Frontera_entre_Estados_Unidos_y_México , www.avistadegoogole.com/localizacion.php?id=65&z=18). Comparar con otros muros de seguridad (Berlín, Sahara, Cisjordania, etc)// La frontera como espacio de transgresión e interacción social.
Latinos en EEUU: Localización en un mapa de EEUU. Ver cuestionario de consecuencias históricas del Tratado de Guadalupe (1848) y múltiples actividades en www.educacion.es/redele/Biblioteca2006/AGineste/Parte4.pdf Historia chicana: ¿Qué es <i>Aztlán</i> ? Origen del Movimiento Chicano. ¿En qué consistió el Programa Braceros? // Información sobre cultura y comunidad chicana a partir de los periódicos www.laopinion.com , www.miami.com/mld/elNuevo , las revistas www.latina.com , www.contactomagazine.com y del Portal del Instituto Cervantes www.cervantesvirtual.com/portal/lchicana/presentacion.shtml . Temas: experiencia migratoria; el barrio; la familia; protesta social; sincretismo cultural.
Spanglish: Enunciación de las reglas gramaticales del spanglish a partir del fragmento del Quijote tomado de www.cuadernos cervantes.com y de artículos de la revista www.latina.com . Traducción al español estándar con la ayuda del diccionario en red www.jergasdehablahispana.org/eeuu.htm .
Mujeres en la Historia Literaria: Cuestionario sobre la mujer en la Historia Literaria (Relacionar autoras y obras) // Cita cinco mujeres escritoras que conozcas de memoria // Coge tu libro de Lengua Castellana y Literatura y observa cuántas mujeres aparecen. ¿Hay muchas? ¿Las conocías? // ¿A qué crees que se debe que hayan llegado a nosotros tan pocos nombres de mujeres escritoras? // Guiar comentario de la carta de Rosalía de Castro (Ver Apéndice) a partir de preguntas como ¿En tu opinión, qué dificultades debían superar las mujeres que querían ser escritoras en el pasado? ¿Piensas que hoy ocurre lo mismo?
Chicanas: Consultar www.chicanas.com o fragmentos de <i>Borderlands/La Frontera: the new mestiza</i> (Anzaldúa, 1987) // Búsqueda de textos de diversas ONG sobre la situación de las mujeres a ambos lados de la frontera (www.womenontheborder.org) o del feminicidio de Ciudad Juárez (www.mujeresdejuarez.org).
La autora: Entrevistas, artículos y fotos en www.sandracisneros.com .

Procedimientos: Actividades de lectura
<p><i>La casa en Mango Street</i> (1984, 2004)</p> <ul style="list-style-type: none"> • Búsqueda y creación de una identidad propia ante una situación no deseada (“La casa en Mango Street”; “Una casa propia”: 13-15 y 137). • Discriminación de la mujer (“Alicia que ve ratones”; “Rafaela que los martes toma jugo de coco y papaya”: 45 y 105-106). • Lucha contra el estereotipo (“Los que no”: 41).

El arroyo de la llorona y otros cuentos (1991, 1996)

- Asimilación de la cultura dominante ("Barbie-coa": 15-17).
- Mestizaje cultural: Reivindicación identidad fronteriza ("Mericanos": 18-22).
- Religiosidad ("Artículos Religiosos"; "Milagritos, promesas cumplidas": 126-128 y 129-143).
- Postfeminismo: Reapropiación del mito de la Malinche ("Nunca te cases con un mexicano": 74-91).

Caramelo (2002, 2005)

- El viaje; la frontera ("Chillante"; "México, la próxima a la derecha": 19-23 y 31-34).
- Respeto a la diferencia ("Mexicana de los dos lados o Metiche, mirona, mitotera, hocicona, en otras palabras, cuentista: 425-433).
- Massmedia ("Una escena en un hospital que parece una telenovela": 489-497).
- Lengua ("Espic spanish?"; "Nota a la traducción: El revés del bordado": 255-256 y 539-544).

Procedimientos: Actividades posteriores a la lectura

Muralismo: Arte mural chicano como afirmación positiva de la herencia mexicana y cauce de expresión de esperanzas, sueños y temores. (www.sparcmurals.org).

Arte chicano: Judy Baca, "*Our Lady of Guadalupe*" y Alma López, "*Pancho Trinity*" (www.judybaca.com; www.almalopez.net).

Temas comunes: simbolismo chicano, religiosidad, mestizaje.

Música: Lila Downs, *La Línea/Border* (2001). "El bracero fracasado". (www.liladowns.com). Rock, *Los Lobos* (*La Bamba*, 1987); Rap (www.chicanorap.net).

Cómic: Gilberto "Beto" Hernández, *Río Veneno* (1996-1997); *Palomar* (2005); *Be-Bop-a-Lula* (1999-2000); Lalo Alcaraz (www.pochocom).

Cine: *Mi familia* (1995), de Gregory Nava; *Santitos* (1999), Alejandro Springall; *Las mujeres de verdad tienen curvas* (2002), Patricia Cardoso; *Quinceañera* (2006), Glatzer y Westmoreland.

Temas comunes: sincretismo cultural; el barrio; modelo familiar; explotación laboral; canon de belleza.

Literatura: Escritoras que emplean el inglés para hacer una reivindicación diferencial. Castillo, Ana y Moraga, Cherry. *Esta puente mi espalda. Voces de mujeres tercermundistas en los Estados Unidos*, (1988); Ana Castillo, *Tan lejos de Dios* (1993); Julia Álvarez, *De cómo las muchachas García perdieron el acento* (1991, 2007); Tony Morrison, *Beloved* (1987, 2004); Cristina García, *Soñar en cubano* (1992, 1994), Zadie Smith, *Dientes blancos* (2001), Mónica Ali, *Siete mares, trece ríos* (2003).

Taller de escritura: A partir de la lectura de *La Casa en Mango Street*, proponer la creación de una historia, integrada por breves capítulos de entre 300-500 palabras:

Tu nombre/ Tu barrio/ Juegos o juguetes favoritos en tu infancia/ Un momento difícil/ Un momento en que viste a otro con problemas/ Advertencia de un adulto/ Una historia positiva y otra negativa relacionada con la escuela/ Un miembro especial de tu familia/ Un momento feliz/ Tu primer trabajo/ Unas vacaciones especiales/ Un cumpleaños especial/ La vida en tu pueblo-ciudad/ Capítulo adicional sobre un tema de tu elección.

APÉNDICE

Ser escritora, ¡qué continuo tormento! Por la calle te señalan constantemente y no para bien, y en la calle murmuran de ti. Si vas a la tertulia y hablas de algo de lo que sabes, te expresas siquiera en un lenguaje algo correcto, te llaman bachillera, dicen que te escuchas a ti misma, que lo quieres saber todo. Si guardas una prudente reserva, ¡qué fatua! ¡qué orgullosa!, te desdeñas de hablar como no sea con literatos. Si te haces modesta y, por no entrar en vanas disputas, dejas pasar desapercibidas las

cuestiones con que te provocan, ¿en dónde está tu talento?, ni siquiera sabes entretener a la gente con una amena conversación. Si te agrada la sociedad, pretendes lucirte, quieres que se hable de ti, no hay función sin tarasca. Si vives apartada del trato de las gentes, es que te haces la interesante, estás loca, tu carácter es atrabiliario e insoportable; pasas el día en delirios poéticos y la noche contemplando las estrellas, como don Quijote. Las mujeres ponen de relieve hasta el más escondido de tus defectos y los hombres no cesan de decirte siempre que pueden que una mujer con talento es una verdadera calamidad, que vale más casarse con la burra de Balaam y que sólo una tonta puede hacer la felicidad de un mortal varón..., que las mujeres deben dejar la pluma y repasar los calcetines de sus maridos, si los tienen, y si no, aunque sean los del criado. Cosa fácil es para algunas abrir el armario y plantarle delante de las narices los zurcidos pacientemente trabajados para probar que el escribir algunas páginas no les hace a todas olvidarse de sus quehaceres domésticos... Únicamente alguno de verdadero talento pudiera, estimándote en lo que vales, despreciar necias y aún erradas preocupaciones pero ¡ay de ti entonces!, ya nada de cuanto escribes es tuyo, se acabó tu numen, tu marido es el que escribe y tú la que firmas... Por lo que a mí respecta, se dice muy corrientemente que mi marido trabaja sin cesar para hacerme inmortal... Enfadosa preocupación, penosa tarea, por cierto, la de mi marido, que costándole aun trabajo escribir para sí tiene que hacer además los libros de su mujer... Pero, ¿cómo cree que ella pueda escribir tales cosas? Una mujer a quien ven todos los días, a quien conocen desde niña, a quien han oído hablar y no andaluz, sino lisa y llanamente como cualquiera ¿pueden discurrir y escribir cosas que a “ellos” no se les han pasado nunca por las mientes y eso que han estudiado y saben filosofía, leyes, retórica y poética? Imposible, no puede creerse a no ser que viniese Dios a decirlo.

Carta de Rosalía de Castro
(Martín Gaité, 1992)

NOTAS

1. Mi primera novela surgió en un momento de crisis. Empecé a trabajar como profesora en un instituto muy pobre. Muchos de mis alumnos habían dejado de estudiar porque tenían muchos problemas. Entonces comencé a preguntarme el sentido de la literatura. Pensé ¿para qué sirve la poesía en una comunidad tan castigada como la latina? Me sentí inútil ya que mis conocimientos en nada podían ayudar a jóvenes con tantos problemas. Pese a todo, empecé a escribir porque no sabía qué hacer. Estoy muy contenta porque lo que escribí entonces se usa ahora en institutos como aquel y ha motivado a muchos chicos a seguir estudiando. (El Mundo, 26 de mayo 2003)
2. En el cuadro final, así como en la bibliografía, se cita en su versión en castellano, *Esta puente, mi espalda. Voces de mujeres tercermundistas en los Estados Unidos* (1988).
3. Mi feminismo es el de la lucha por los derechos de los pobres, de los hombres y mujeres ilegales, tratados como si fueran animales en Estados Unidos. Sufren y mueren sin defensa cuando lo único que piden es trabajo para comer. Creo que la causa más importante de nuestros días es la inmigración. (Sastre, 2003)
4. ¿Puede una persona sentirse hija de su padre y de su madre a la vez? Yo creo que no supone ninguna contradicción. Si me hubieses hecho la misma pregunta de pequeña te hubiera contestado: “I’m mexican”, respondiéndote en inglés. Así es cómo me siento: mexicana del lado de Estados Unidos. (Lucio, 2003)
5. Los congresos que se han venido organizando en España en los últimos años confirman el interés por la cultura chicana. Se pueden citar, entre otros Moncada y Gurpegui (1994), Herrera-Sobek, Lomeli y Perles Rochel (2004), Cañero (2010) o el reciente VII Congreso Internacional de Literatura Chicana, celebrado en León, 26-28 de mayo 2010.
6. Among ourselves [...] we say “nosotros los mexicanos” (by “mexicanos” we do not mean citizens of Mexico; we do not mean a national identity, but a racial one). We distinguish between “mexicanos del otro lado” and “mexicanos de este lado”. Deep in our heart we believe that being Mexican has nothing to do with which country one lives in. Being Mexican is a state of soul –not one of mind, not one of citizenship” (Anzaldúa, 1987: 62)
7. Véanse las notas a la traducción en *El arroyo de la llorona* (1996: 187-191) y *Caramelo* (2005: 539-544)

REFERENCIAS

PRIMARIA

- Alí, M. 2003. *Siete mares, trece ríos*. Barcelona: Emecé Editores.
- Álvarez, J. 2007. *De cómo las muchachas García perdieron el acento*. Madrid: Punto de lectura.
- Cisneros, S. 2004. *La casa en Mango Street*. Barcelona: Seix Barral.
- Cisneros, S. 1996. *El arroyo de la llorona y otros cuentos*. New York: Random House (Vintage Books).
- Cisneros, S. 2005. *Caramelo*. Barcelona: Seix Barral (Booket).
- Anzaldúa, G. 1987. *Borderlands/ La Frontera: The New Mestiza*. San Francisco: Aunt Lute Books.
- Castillo, A. 1996. *Tan lejos de Dios*. Barcelona: Muchnik.
- Castillo, A. y M. Cherrie. 1988. *Esta puente, mi espalda. Voces de mujeres tercermundistas en los Estados Unidos*. San Francisco: Ism Press.
- García, C. 1994. *Soñar en cubano*. New York: Ballantine Books.
- Hernández, G. 2005. *Palomar: Historia de Sopa de Gran Pena*, vols. I-II. Barcelona: La Cúpula.
- Hernández, G. 1996-1997. *Río Veneno*. Barcelona: La Cúpula.
- Hernández, G. 1999-2000. *Be-Bop-a-Luba*. Barcelona: La Cúpula.
- Martín Gaité, C. 1992. *Desde la ventana: enfoque femenino de la literatura española*. Madrid: Espasa Calpe.
- Morrison, T. 2004. *Beloved*. Barcelona: Debolsillo.
- Smith, Z. 2001. *Dientes blancos*. Barcelona: Salamandra.

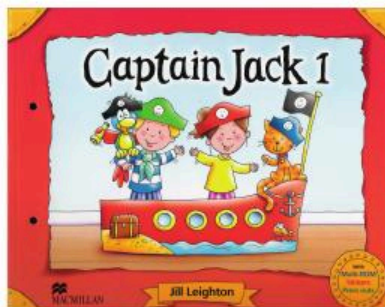
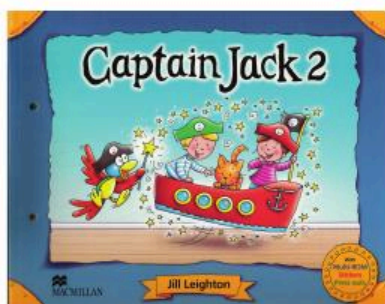
SECUNDARIA

- Applebee, A. N. 1989. *The Child's concept of story: ages two to seventeen*. Chicago: The University.
- Benegas, N. y J. Munárriz. 1997. *Ellas tienen la palabra. Dos décadas de poesía española*. Madrid: Hiperión.
- Bordóns, G. y A. Díaz-Plaja, coords. 2005. *Enseñar literatura en Secundaria: la formación de lectores críticos, motivados y cultos*. Barcelona: Graó.
- Bruner, J. S. 1996. *Realidad mental y mundos posibles: los actos de la imaginación que dan sentido a la experiencia*. Barcelona: Gedisa.
- Colomer, T, coord. 2009. *Lecturas adolescentes*. Barcelona: Graó.
- Derrida, J. 1989. *La escritura y la diferencia*. Barcelona: Anthropos.
- Fe Pastor, M. 2001-2002. "Sandra Cisneros: Malintzin, Guadalupe y anexas". OMNIA. *Estudios de género. Revista de la Dirección General de Estudios de Posgrado*. Mexico D.F: Universidad Nacional Autónoma de México. 17-18. 41 [Documento disponible en www.posgrado.unam.mx/publicaciones/omnia/anteriores/41/11.pdf]
- Franco, J. 2001. "La Malinche y el Primer Mundo". *La Malinche, sus padres y sus hijos*. Coord. Margo Glantz. México D. F: Taurus. 201-217.
- Ginestre, Ll. 2006. *Latinos en EEUU. (Desarrollando la competencia comunicativa intercultural)*. Madrid: Universidad Antonio de Nebrija, [Documento disponible en www.educacion.es/redele/Biblioteca2006/AGineste.shtml]
- Herrera-Sobek, M., F. Lomelí y J. A. Perles Rochel, coords 2004. *Perspectivas trasatlánticas en la literatura chicana. Ensayos y creatividad*. Málaga: Universidad.
- Jiménez Carra, N. 2005. "Estrategias de cambio de código y su traducción en la novela de Sandra Cisneros *Caramelo o Puro Cuento*". *TRANS. Revista de Traductología* 9. Málaga: Universidad. 37-59.
- Jover, G. 2007. *Un mundo por leer: educación, adolescentes y literatura*. Barcelona: Octaedro.
- León Jiménez, R. 2003. *Identidad multilingüe: el cambio de código como símbolo de la identidad en la literatura chicana*. Logroño: Universidad de La Rioja.
- Lucio, C. 2003. "Sandra Cisneros: Antes sólo podía publicar en editoriales feministas". *El Mundo*, 26/05. [Documento disponible en www.elmundo.es/elmundolibro/2003/05/23]
- Melgar Pernías, Y. 2010. "Nuevas mexicanidades femeninas: Caramelo de Sandra Cisneros". *Nuevas reflexiones en torno a la literatura y cultura chicana*. Coord. Juan Cañero. Alcalá de Henares: Instituto Franklin-UAH. 23-40.
- Moncada, A., C. Flys y J.A. Gurpegui, eds. 1994. *Actas del V Congreso de Culturas Hispánicas de los Estados Unidos*. Alcalá de Henares: Universidad.
- Sastre, N. 2003. "Sandra Cisneros escribe para tender puentes". *El Universal*, 9/11. [Documento disponible en www2.eluniversal.com.mx/pls/impreso/noticia.html?id_nota=31956&tabla=cultura]

- Van Hecke, A. 2007. "De la carencia al deseo del idioma. La tensión lingüística en la narrativa de Sandra Cisneros". V Congreso Europeo CEISAL de Latinoamericanistas, Bruselas, abril 2007. Simposio C/LIT - 2 - *Textos de la frontera y multilingüismo en la cultura latinoamericana de los siglos XIX y XX*. Eds. Geneviève Fabry y Ángel T. Tuninetti. [Documento disponible en www.reseau-amerique-latine.fr/ceisal-bruxelles/C-LIT/C-LIT-2-VAN-HECKE.pdf]
- Vega, M. J. 2003. *Imperios de papel*. Barcelona: Crítica.
- Wagner, L. 2007. "Ni aquí, ni allá: Lenguaje e identidad en *Caramelo*". *Espéculo. Revista de estudios literarios*. Madrid: Universidad Complutense. [Documento disponible en www.ucm.es/info/especulo/numero37/caramelo.html]
- Vygotsky, L. 2005. *Pensamiento y lenguaje*. Barcelona: Paidós.

CAPTAIN JACK

Jill Leighton & Sandie Mourao
Macmillan, 2011



Captain Jack es la nueva propuesta de Macmillan, destinado al segundo ciclo de Educación infantil para un alumnado sin conocimientos previos de lengua inglesa.

DESCRIPCIÓN DEL MATERIAL

El material que ofrece se describe a continuación y se describe en tres niveles:

- *Hello Jack*: 3 años
- *Captain Jack 1*: 4 años
- *Captain Jack 2*: 5 años

Esta propuesta de Macmillan incluye unos personajes con unas características llamativas y con valores concretos.

Los personajes principales son:

- Captain Jack: un loro multicolor, aventurero y con muchas ganas de aprender cosas nuevas. En los dos últimos niveles el protagonista suma nuevas características para que la propuesta resulte novedosa en cada curso, en *Captain Jack 1* el loro es un pirata y en *Captain Jack 2* tiene una varita mágica.
- Katie y Danny son personajes reales, un niño y una niña que acercan al alumnado a la realidad, a lo cotidiano.

Estos protagonistas van a introducir cada palabra nueva de forma divertida, resultando cada elemento que aparece por primera vez atractivo y nuevo. Además, de esta manera, estos personajes van a conformar el hilo conductor de una historia común durante los tres cursos del segundo ciclo. La propuesta está realizada pensando en los intereses de los niños.

Cada nivel ofrece el *Plus Book*, estructurado de la misma forma que el *Pupil's Book* y ofrece el mismo tipo de material, pero está pensado para aquellos profesores que tienen más horas de inglés y necesitan unidades adicionales.

En esta propuesta aparece material específico para el alumno y para el profesor. El del alumno es el siguiente:

- *Pupil's Book*: un libro anual para el alumno con ocho unidades didácticas.

Las seis primeras, que son las principales, están constituidas por seis páginas cada unidad, con una estructura común para trabajar en 8 sesiones. Las dos últimas unidades tienen una menor duración y son para dos días especiales relacionados con las tradiciones de los países de lengua inglesa: Halloween y Navidad.

- Pegatinas: como recurso motivador y de refuerzo.
- Troquelado y *Press-out*: troquelados y marionetas para repasar el lenguaje y reforzar los cuentos.
- Multi-ROM: donde se pueden encontrar las canciones y los cuentos que se van a utilizar en el aula, además de cuatro juegos.

El material para el profesor es el siguiente:

- *Flip over Book*, un libro con unas dimensiones mayores de las del *Pupil's Book* para una fácil visualización de las imágenes por todo el grupo al mismo tiempo y una sencilla forma de contar el cuento sin tener que sujetar el libro que, además, deja libres las manos para señalar o utilizar la marioneta.
- *Puppet de Captain Jack*, para introducir las Unidades Didácticas o elementos nuevos. Es un elemento motivador.
- *Treasure Chest*, también una herramienta para introducir elementos nuevos ya que un cofre del tesoro implica una sensación de misterio.

- *Teacher's file*, en el que se pueden encontrar las instrucciones para el maestro/a tanto en Lengua Inglesa como en castellano.
- *Teacher's bag*, adecuada para tener todo el material a buen recaudo y a mano en el aula.
- *Flashcards*, es decir, tarjetas con imágenes clasificadas según un código de colores para presentar y reforzar el vocabulario de cada unidad. Hay dos tipos: fotografías y dibujos.
- Audio CDs, que recogen los cuentos y las canciones, las *chants* y las rutinas de cada unidad, y las canciones karaoke. Hay tres CDs por cada nivel.
- DVD, con historias de animación y sketches.
- CD de materiales fotocopiables, para repasar el vocabulario de las unidades, con *flashcard*, ejercicios por unidad, letras de las canciones para imprimir, cartas para los padres y cuestionario de evaluación.

ORGANIZACIÓN DE LAS SESIONES

La estructura básica de las seis primeras unidades didácticas es constante, para facilitar el trabajo del maestro/a, con ligeras variaciones en la unidad introductoria por la necesidad de presentar a los personajes.

Cada una de las sesiones comenzará con una asamblea, en la que se cantará la canción de bienvenida "*hello song*"; si en esa sesión se

trabaja el cuento, se contará a continuación.

A través del elemento de *transition chant* los niños se dirigirán a sus mesas para trabajar de forma individual y, por último, como despedida aparece una canción "*Bye-bye song*".

Organización de las sesiones:

- Sesión 1: presentación de vocabulario, es decir, 6 palabras relacionadas con la unidad, a través de las *flashcards*, del cofre del tesoro y una canción con el vocabulario nuevo. Para reforzarlo se realiza por último una página del libro, el *Pupil's Book*.
- Sesión 2: para repasar el vocabulario que se introdujo en la sesión anterior, se utiliza ahora el mapa del tesoro y el cuento del *Flip over Book*. Aparece a continuación la canción del cuento y para reforzar se trabaja una página del libro.
- Sesión 3: aparecen dos palabras nuevas a través de las *flashcards* y mímica. Estas palabras trabajan un sonido específico del inglés utilizando un trabalenguas y el baile para reforzarlo. Además se puede utilizar el material fotocopiable.
- Sesión 4: esta sesión es de refuerzo del vocabulario. Para ello se trabaja en el *Pupil's Book* una página del libro.
- Sesión 5: introduce palabras nuevas pero relacionadas con la vida cotidiana. Para ello se

utilizan las *flashcards* con fotografías. Así, de la misma forma, en el libro aparece una actividad también con fotografías para que sea lo más realista posible.

- Sesión 6: refuerzo de los números y los colores con canciones y juegos, y para finalizar la sesión, como refuerzo, se trabaja una página del *Pupil's Book*.
- Sesión 7: aparecen los dibujos troquelados para volver a contar el cuento y se realizan actividades relacionadas con la Inteligencia Emocional en base al mensaje que transmite el cuento.
- Sesión 8: concluye y refuerza todo lo aprendido en la unidad.

CAPTAIN JACK EN EL AULA

Captain Jack comienza su aventura desde un nivel 0, es decir, que se adapta a niños/as pequeños y también a un alumnado sin ningún conocimiento previo. Este material ayuda a una introducción a la lengua inglesa de forma progresiva, sin olvidar en ningún momento el refuerzo necesario para aprender vocabulario nuevo, este citado refuerzo se puede encontrar en la mayoría de las sesiones de trabajo a través de herramientas como las *flashcards*.

Para ello, la propuesta ofrece una serie de consejos para que a la/el maestra/o le resulte sencillo llamar la atención, sea capaz de elegir un buen momento para realizar las

actividades, y además utilizar los recursos adecuados para satisfacer el interés y la curiosidad de los alumnos/as. Todo ello permitirá que este tipo de alumnado se sienta motivado y esté integrado en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Uno de los elementos fundamentales de *Captain Jack* es la utilización constante de canciones. De hecho, se ofrecen distintos tipos de canciones relacionadas con la unidad a trabajar. En cada unidad aparecen las siguientes canciones: de vocabulario específico, del cuento, de conceptos y por último de números, colores y rutinas.

Además aparecen unos elementos para marcar rutinas: consignas llamadas *chants*, que son opcionales y aparecen en el CD. Pueden resultar muy útiles, sobre todo al comienzo del curso que es el momento para establecerlas.

Debido a la importancia de las rutinas en el aula de Infantil, la diversidad de consignas (*chants*) ofrece la posibilidad de su uso dependiendo de la necesidad del aula en momentos concretos, por ejemplo, para indicar que se pongan en fila, para recuperar la atención, para ir al servicio, etc.

Los cuentos se convierten en los ejes de las unidades didácticas, ya que a través de historias en las que se trabaja la Inteligencia Emocional se refuerza el vocabulario de una forma llamativa y muy motivadora. A través del *Flip over Book*, la narración se

convierte en real, se utilizan imágenes para hacer llegar al alumnado la historia de forma visual, dando a su vez la opción a la/el maestra/o de enriquecer la historia a través de expresiones y gestos. La Educación Emocional cobra importancia día a día en la escuela, ya que tal y como dice D. Goleman (1997: 414) la Inteligencia Emocional es “darse cuenta de si son los pensamientos o los sentimientos los que están gobernando una decisión, considerar las consecuencias de las distintas alternativas posibles y aplicar todo este conocimiento a la toma de decisiones, es decir, controlar las emociones y comprender lo que se halló detrás de un determinado sentimiento”. Esto es uno de los objetivos de los cuentos de las unidades didácticas y se considera fundamental para crear un ambiente adecuado en el aula en la actualidad.

También se ofrecen unas sugerencias o consejos para contar cuentos destacando la necesidad de seguir el esquema: preparación de la narración, ubicación de los niños/as para que todos tengan una buena visión, la narración en sí misma y la participación del alumnado tanto durante la historia como cuando finalice.

En el aula es necesario en ocasiones hacer uso de la improvisación, tal y como se expresa en la actividad de la lectura de cuentos, pero sin olvidar, como dice Zabala (2002: 233), que “se debe de abordar esta tarea de forma poco intuitiva y más reflexiva”.

Hay distinto material para esta misma actividad, un ejemplo es el *Flip over Book* comentado anteriormente, la marioneta de *Captain Jack* y el CD y cada uno de ellos permite una expresión distinta, dependiendo de las preferencias de los niños o su nivel de atención, y también de las preferencias del narrador/a.

Los cuentos que aparecen en cada unidad didáctica intentan que el aprendizaje se produzca a través de “múltiples conexiones y relaciones entre lo nuevo y lo ya sabido, experimentado o vivido”, tal y como plantea la *Orden de 5 de Agosto de 2008*, y para ello ofrece las distintas presentaciones.

Este material se estructura de forma globalizada, siguiendo las ideas de Ovide Decroly (2006: 69-89) sobre las funciones intelectuales del niño/a. Por ello en cada unidad didáctica o centro de interés se puede encontrar el desarrollo de las capacidades de las tres áreas de Educación Infantil. En cuanto a las Competencias Básicas, éstas aparecen en los resúmenes de cada unidad junto con las actividades. El material no se centra sólo en la competencia lingüística, sino que abarca todas las competencias. En *Captain Jack* se fomenta la adquisición de las ocho competencias o capacidades sugeridas para la Educación Infantil (competencia en comunicación lingüística, competencia matemática, competencia en el conocimiento y en la interacción con el mundo físico, competencia social y ciudadana, autonomía e

iniciativa personal, competencia para aprender a aprender, competencia cultural y artística, tratamiento de la información y competencia digital).

Otro elemento relevante que aparece en las notas didácticas del profesor/a son recomendaciones para la gestión del aula relacionadas con la forma de realizar las transiciones de una actividad a otra o de ampliar una actividad manteniendo la atención del alumnado. También ofrece consejos más específicos para niños/as muy pequeños, ya que es necesario mantener su interés, ofrecer la actividad para que resulte atractiva y participen, etc.

CONCLUSIONES

La metodología en la que está basado *Captain Jack*, al introducir el lenguaje y las instrucciones en las unidades de forma paulatina y siempre volviendo atrás para recordar, es idónea para todo tipo de niños/as o todo tipo de niveles que existan en el aula.

La temporalización resulta muy precisa al establecer con el

mismo método dos manuales distintos dependiendo del número de sesiones que establezca el centro, de esta manera es capaz de satisfacer las necesidades de cualquier aula.

La psicomotricidad sólo es fomentada a través de canciones motrices. Debería incluir otro tipo de actividades o juegos que implicase una acción o un movimiento diferente y más completo.

En el material aparecen un gran número de canciones. Quizá resulte excesivo ya que el trabajo diario se centra mucho en ellas, y teniendo en cuenta el número de sesiones de Lengua Inglesa que se ejecutan en la actualidad en los centros, no parece posible el uso correcto de todas las canciones propuestas.

Al mismo tiempo el aporte de material adicional a través de las Teacher's Notes deja abierta la opción de ampliar algunas sesiones o, en el caso de alumnos/as que necesiten reforzar algún aspecto trabajado, ofrece material para que el maestro/a elija según las necesidades del alumnado.

De esta forma se atiende a la diversidad natural del aula.

La temática central en torno a un loro pirata deja abierta una gran cantidad de opciones para ampliar, según la forma de trabajar del maestro/a, a través de la fantasía que puede proporcionar un animal fantástico que viaja por el mundo y que tiene un cofre del tesoro en el que puede aparecer cualquier cosa asombrosa.

El resto de los personajes, al ser niños, da un toque realista a las historias, creando en el niño/a la sensación de que todo lo que se cuenta es cercano, y haciendo posible que se identifique con la historia o con los personajes. De esta forma, van a tener un elevado protagonismo en su propio proceso de aprendizaje. Esto es necesario para que se produzca un aprendizaje realmente significativo.

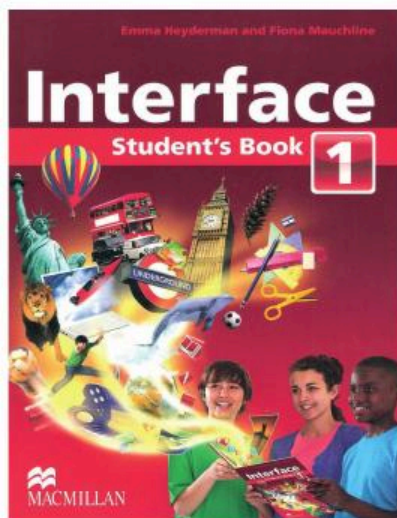
La variedad en los agrupamientos, tanto de forma individual en el trabajo con el Pupil's Book como en gran grupo en la asamblea al comienzo de la sesión, fomentará la interacción entre los alumnos.

REFERENCIAS

- Decroly, O. 2006. *La función de globalización y la enseñanza*. Madrid: Biblioteca Nueva.
- Goleman, D (1997). *La Inteligencia Emocional*. Barcelona: Kairós.
- Orden de 5 de Agosto de 2008 por la que se desarrolla el Currículo correspondiente a la Educación Infantil en Andalucía.
- Zabala, A. 2002. *La práctica educativa: cómo enseñar*. Barcelona: Graó.

INTERFACE

**Emma Heyderman and
Fiona Mauchline**
Macmillan, 2011



Interface is a series of three books ranging from the first to the third year of the Spanish Compulsory Secondary Education according to the Spanish Education System. This series is published by the internationally-known Macmillan publishing house. The authors for the first two levels of ESO are Emma Heyderman and Fiona Mauchline, and for the third level they are Patrick Howard and Patricia Reilly. The book for the fourth year of ESO is still to be finished and published in 2012. The current review of this didactic material is based on promotional copies and final proofs, so we are talking about a review of highly interesting innovative and developed material which perfectly suits the requirements demanded by the CEFR and the Spanish education curriculum. Both

student's book and workbook are accompanied by two audio CDs including the recordings of a myriad of varied activities: dialogues, texts, dictations, vocabulary, speaking, culture and CLIL. Listening is one of the strongest points of this material. The isolated listening activity found in most teaching materials of English for Secondary Education has vanished gradually from the language learning scene. Nowadays, with such innovative materials, students will have the chance to get used to listening to native speakers from an early stage and improve their speaking and listening skills faster.

Each level course consists of a student's book and workbook including a wide range of activities, which can be used as homework or self-study by advanced students. The student's book is divided into nine units and a revision section is included every three units after a final progress check section. The progress check section has the aim of recycling the knowledge acquired and revising the vocabulary of the unit. On the other hand, the workbook presents the same structure but a revision and extension of cumulative grammar are included after each block. The labelling of exercises according to the level of difficulty, with one to three stars, is remarkable. Interface presents the perfect structure for a whole Spanish academic year, three terms, if compared with other education systems divided into semesters.

Every unit deals with real life situations and different skills are practised jointly throughout the course. These topic-based and contextualized exercises help to enhance the student's communicative competence. The units are well presented with vivid colors in pictures and photographs which will prompt and sustain interest and motivation among young students. Language guide sections after three units are printed on pages of different colors, making them easy to identify and access for students and teachers. At the bottom of some pages there are useful cross-references in the student's book to the workbook. And finally, we find a brief list of irregular verbs, but in this case, with the phonetic transcription and translation accordingly. It would have been more student-friendly if a sentence or context with the verb in use had been given.

As far as the workbook is concerned, it is presented in black and white except for the reference material and extra optional resources. They are in color and cover grammar, vocabulary, culture and speaking topics. I would like to highlight the use of the L1 in the explanations included in the grammar reference. This is an asset for those students with reading comprehension problems. At the end of the workbook, a graded glossary appears with the words from the book. This glossary is bilingual and each entry comes with the grammatical category, pronunciation and

Student's Book And Workbook	Extra Workbook
Vocabulary	Vocabulary Plus
Reading	Grammar Reference
Grammar	Culture
Listening	Speaking
Speaking	Wordlist
Culture	Irregular Verb List
Vocabulary 2	
Reading 2	
Writing	
Progress Check	
Irregular Verb List	

translation. In my opinion, it would be helpful to include the past simple and past participle of those irregular verbs.

After viewing the structure of both books with regard to the different skills involved, each unit starts with two large pages with a big title in bold letters and photographs to catch the student's attention to introduce the topic for the whole unit. Interface distinguishes the four language skills within each unit and adds three points: vocabulary, grammar, and culture. This last one, culture, as well as listening are the strongest points of this didactic material.

The vocabulary sections present a wide range of activities with different grades of difficulty, and are not just limited to the labelling of pictures but include exercises such as putting the letters in the correct order or filling in gaps with vowels or consonants to make words, completing

or writing sentences using adequate nouns, adjectives or verbs taking some pictures as a reference, translation of vocabulary, completion of word families, choosing the odd word within a word family, wordsquares, crosswords, matching words to make compound nouns, among others as well. Some of these exercises are accompanied by one icon indicating the possibility of a listening so students can listen and drill pronunciation of new words.

The reading section is introduced with an ice-breaking question to trigger student guesses on what the texts are about with some keywords or with an extensive reading exercise where students have to find what some figures are making reference to or matching headlines with paragraphs. Generally speaking, reading exercises can be differentiated by before, during and after reading. Intensive reading exercises to find detailed information are almost always

accompanied by audio tracks and vocabulary goes beyond to what used to be expected at early stages of English learning, including words and expressions taken from real English in use, and not academic English.

The grammar section makes use of tables to show the uses of the grammar points in context in order to make students deduct the rules intuitively. All exercises are based on a few traditional grammar exercise patterns such as word completion, multiple choice texts or dialogues, and gap-filling.

The listening section in contrast to other didactic materials for ESO is excellent. Each listening section for every unit has a proper title to introduce the topic; topics taken from current daily situations or issues of general interest for people of different ages. Here the schematic knowledge, or knowledge of the world, plays an important role which will ease the comprehension task through inductive exercises. The typology of activities can be divided into before listening (i.e. with the help of some pictures answer some questions related to the main listening task, decide whether some statements about a topic are true or false), during listening (i.e. extensive listening tasks – to get the general idea-, who says what, correct statements, complete sentences), and after listening exercises (i.e. express or share your opinion, summarize the content or start a discussion

about one specific cultural point from the recording). As it was previously mentioned, the listening skills are not just developed or improved through this section but rather throughout every unit and section, listening is recurrent in almost all exercises. It will depend on teachers and how the class goes if all tracks can be played or not.

Speaking, one of the hardest skills to be brushed up on by young students (mainly due to psychological factors and lack of resources) shows a guided to free practice structure. The pattern followed by the exercises presented within this section is a listening, a dialogue either to be completed or not to be read out in class, and a speaking task usually guided and more complex in upper-levels. The speaking task normally consists of four steps: compilation of information, thinking about possible prompts and answers from the speakers participating in the communicative act, writing, and practice.

After analyzing how the different language skills are dealt with within this series of didactic material, some aspects from the Interface revision are worth commenting on. This revision consists of four parts: vocabulary, grammar, sketch, and project; each one more dynamic and enthusiastic than the one before. The revision of vocabulary is presented by board game designs, the sketch offers a great chance for students to get to know each other better and act

out an amusing situation – normally dialogues not taken from literature, something which would have made an extra mile in the development of the aesthetic competence–, and a project which avoids the arduous task of working in a foreign language by yourself, a different type of work based on cooperative learning. Assignment of tasks, monitoring of the group work, and a final product are some of the steps to be followed in order to fulfill the activity successfully.

Last but not least, one attractive characteristic of Interface, as it was mentioned at the beginning of this review, is the section devoted to culture either in the student's book –lightly treated– or in the workbook –deeply treated. Culture in the teaching of a second or foreign language plays an important role because the acquisition of a language is not just a matter of linguistic competence; it is a matter of awareness of the target language culture as well (Krassner, 1999). To achieve this goal, any experienced teacher can work his or her magic exploiting a lead-in exercise, grammar point, or vocabulary exercise to introduce cultural differences between L1 speakers and L2 speakers without the use of a guide. In this particular case, Interface provides us with an extensive but acknowledgeable culture bank along with some other subtopics from literature and physical education to mathematics. This bank fits like a glove to the current bilingual curricula in schools.

It will help familiarize students with terms and background information related to the different subjects taught at school. A crowning touch is the final exercise for each theme, a webquest activity. Webquests are designed with the aim of developing the thinking skills (Dodge, 1997) and make students focus on using information rather than looking for it (Chandler, 2003). Therefore, the implementation of new technologies in or outside the classroom for learning and motivating the young generations is contemplated as the Spanish Education Curriculum intends in every subject during Secondary Education.

Interface deserves the right to be taken into consideration, in capital letters, as quality didactic material for teaching English in foreign contexts. This vast material can be either used by teachers as reinforcement or as main material for a whole year. This edition, apart from being available in print, also contains a wide range of activities online for the use and benefit of those more advanced students or of those with particular learning problems. In addition to this, Interface has the ability to ease the learning of English, thanks to its motivating and amusing activities targeted at students with different academic profiles, and to introduce socio-cultural aspects of English speaking countries in a natural way.

Lucas González Fernández

REFERENCES

- Chandler, H. 2003. "Concept mapping and WebQuests in social studies". *Media and Methods* 39/3: 38-39.
- Krasner, I. 1999. "The role of culture in language teaching". *Dialog on Language Instruction* 13/1-2: 79-88.
- Dodge, B. 1997. "Some thoughts about WebQuests". [Internet document available at http://webquest.sdsu.edu/about_webquests.html.] Retrieved November 9, 2001, from the WebQuest Homepage, San Diego State University.

NORMAS DE PUBLICACIÓN

Los artículos serán publicados indistintamente en español o inglés.

Articles and reviews will be published in Spanish or English.

Artículos

No deberán exceder de ocho páginas a un espacio, en formato A4.

Los autores deberán enviar su trabajo a los/as editores/as en Word. El documento deberá reflejar los siguientes aspectos:

- a) Título del artículo, nombre del autor o autores, profesión y trabajo actual de cada uno, así como su dirección.
- b) Breve Curriculum Vitae del autor o autores.
- c) Los artículos deben ser introducidos por un abstract de unas 120 palabras.
- d) Los encabezamientos irán con letra mayúscula.
- e) Figuras, tablas e ilustraciones con sus correspondientes pies y número de referencias que aparezcan en el texto.
- f) Usar cursiva en todas las citas.
- g) Usar tabuladores y sangrados y no la barra espaciadora para desplazar un texto.
- h) Utilizar tabulación al iniciar párrafos.
- i) Texto a un espacio, dos entre párrafos y subtítulos.
- j) No usar notas automáticas a pie de página, incluirlas al final del artículo como texto normal, para simplificar los cambios de tipo de letra, márgenes, etc.
- k) Las palabras extranjeras deberán escribirse en letra cursiva.
- l) Las referencias bibliográficas, ordenadas alfabéticamente, habrán de seguir el formato especificado por las normas de RESLA, del cual mostramos algunos ejemplos.

Ejemplos de referencias hechas dentro del texto:

Lozanov (1979: 32)

Rubin y Thompson (1982: 27)

(Morgan y Rinvolucrí, 1986: 41; Wright, 1998: 50; Read, 2000: 13), atiéndase al orden cronológico de las obras en referencias parentéticas.

Ejemplos de referencias al final del texto:

Libros:

Atkinson, D. 1993. *Teaching Monolingual Classes*. Harlow, Essex: Longman.
Seliger, H. W. y M. H. Long, eds. 1983. *Classroom Oriented Research in Second Language Acquisition*. Rowley, MA: Newbury House.

Capítulos de libros:

Stanley, C. 1999. "Learning to think, feel and teach reflectively". *Affect in Language Learning*. Ed. J. Arnold. Cambridge: Cambridge University Press. 109-124.

Artículos:

Garret, N. 1988. "Computers in foreign language education: Teaching, learning, and language-acquisition research". *ADFL Bulletin* 19/3: 6-12.

Comunicaciones en Actas:

Adams, E. 1997. "Creativity in teaching: A practical session". *Actas de las II Jornadas de Estudios Ingleses*. Eds. C. Medina Casado y C. Soto Palomo. Jaén: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Jaén. 187-193.

Documentos en Internet:

Navarro, C. 2001. Documento de Internet disponible en [http://www.cristiandad.org/aportes/actitudes.htm].

- m) La editorial se reservará el derecho de publicación de los artículos en la fecha que se estime oportuna.
- n) Los trabajos recibidos no se devolverán sin solicitud expresa del autor.

Recensiones de libros

No deberán exceder de dos páginas a un espacio en formato A-4. Se enviarán siguiendo las normas de los artículos para su elaboración.

Enviar copias de la portada, del prólogo o introducción del libro y de su índice.

Las referencias del libro incluirán: título, autor(es), n° de edición, editorial, fecha y lugar de impresión.

Los artículos y recensiones se publicarán en español o en inglés.

CLÁUSULA DE SALVAGUARDA

GRETA, Revista para Profesores de Inglés no coincide necesariamente con las opiniones expuestas por los distintos autores, cuya responsabilidad es exclusiva de los mismos. El Consejo Editorial se reserva el derecho de hacer cuantas modificaciones considere oportunas y ruega que se respeten fielmente las normas de publicación.

Articles

Articles should not be longer than eight single-spaced pages in A4 format.

Authors should send their contributions in Word to the editors. Documents should reflect the following aspects:

- a) Title of article, name of author or authors, profession, present position held, address.
- b) Biodata.
- c) Articles should be preceded by an abstract of approximately 120 words.
- d) Headings should be written in capital letters.
- e) Enclose figures, tables and illustrations and respective notes and reference numbers as they appear on text.
- f) Write quotes in italics.
- g) Use tab and rollover words rather than use space bar to move texts.
- h) Tabulate once at the beginning of each paragraph.
- i) Text should be single-spaced. Double space between paragraphs and subtitles.
- j) Words written in foreign language should be typed in italics.
- k) The bibliography, which should be arranged in alphabetical order, is to follow the norms specified in RESLA (cf. examples in norms in Spanish).
- l) The publishers reserve the right to publish the article at the date considered best for them.
- m) Articles received will not be returned unless the author expressly requests it.
- n) Articles that appear in this magazine belong to it and cannot be published without previous authorization.

Book reviews

Should not exceed two pages, single-spaced in A-4 format. They should be sent following the same guidelines outlined before for articles.

Send copies of the front cover, the prologue or introduction and the index of the book.

References of the book should include: title, author or authors, edition number, publisher, date and place where it was printed.