

TESIS DOCTORAL

**EL USO DE TEXTOS LITERARIOS EN LA ENSEÑANZA
DE INGLÉS EN LA EDUCACIÓN SECUNDARIA**

**Doctoranda: Sacramento Jáimez Muñoz
Directora: Carmen Pérez Basanta**

**Departamento de Lengua Inglesa
Facultad de Filosofía y Letras
Universidad de Granada
Granada, 31 de marzo de 2003.**

Vº Bº Dra. Carmen Pérez Basanta

Editor: Editorial de la Universidad de Granada
Autor: Sacramento Jáimez Muñoz
D.L.: GR 3914-2009
ISBN: 978-84-692-7861-1

A mi familia y a Carmen

“In future years, the absence of imaginative content in language teaching will be considered to have marked a primitive stage of the discipline” (McRae, 1991, xii)

AGRADECIMIENTOS

En primer lugar, quiero expresar mi profunda gratitud a la Directora de esta tesis, Dra. Carmen Pérez Basanta, quien durante los años que ha durado todo el proceso investigador ha mostrado una dedicación que ha excedido en mucho su obligación. Sin su decidido empeño y cálido afecto, no habría podido, en modo alguno, concluir este trabajo. Las muchas horas compartidas con los datos estadísticos en la biblioteca de su casa frente al ordenador, la provisión continua de materiales bibliográficos, las muy oportunas orientaciones y correcciones, poniendo siempre el límite científico preciso, y las muchas conversaciones acompañadas de un reconfortante té, han sido para mí un estímulo decisivo. Sin duda, su constante apoyo ha ido muchísimo más allá de lo que su labor de directora y profesionalidad le requerían. Gracias, Carmen, por todo.

En segundo lugar, deseo que conste mi profundo agradecimiento a toda la comunidad de mi Instituto “Francisco Ayala”, que ha colaborado conmigo o me ha mostrado su cariño y aliento. De forma muy particular, agradezco a mi compañero José Antonio Sánchez Marfil las horas que ha dedicado a realizar los diagramas que ilustran distintos apartados de la investigación, el escaneado de los dibujos y fotografías de los exámenes, así como su ayuda para ganar confianza en el uso del temible ordenador. De igual modo, expreso mi agradecimiento a mi compañero Rafael López Santiago por enseñarme a usar el escáner de textos; a mi compañera jubilada, y amiga, Conchita Cabezas Alguacil, por sus correcciones en los primeros borradores y su ánimo continuo; a mis queridas compañeras del Departamento Petri Rubio Flores y Mercedes Salmerón López, por su colaboración siempre que se la he solicitado y sus comentarios oportunos y acertados.

En tercer lugar, quiero dar las gracias más sinceras a todos los profesores del Departamento de Lengua Inglesa de la Facultad de Filosofía y Letras que me han ofrecido su colaboración o me han asesorado sobre algún aspecto en particular. De forma muy especial, expreso mi agradecimiento y reconocimiento a dos profesores de la citada Facultad, mis maestros más queridos, al Dr. Luis Querreda Rodríguez-Navarro, quien generosamente me orientó hacia la persona que mejor podría ayudarme en la realización de una tesis sobre didáctica en Educación Secundaria, y al Dr. Antonio Sánchez Trigueros, sin

el cual nunca hubiera tenido la oportunidad de pasar un año aprendiendo inglés en un país de habla inglesa. Ambos siempre me han mostrado, a pesar de los años que han pasado desde que concluí mi licenciatura, su confianza en mi capacidad para realizar una tesis doctoral. Muchas gracias.

Así mismo, he de expresar un agradecimiento entrañable a todos los alumnos que a lo largo de estos años de experiencia han trabajado con interés por aprender y han recompensado mi esfuerzo con afecto, respeto y una alta valoración de mi labor docente. Pero ese agradecimiento va dirigido de forma especial a mis queridos alumnos de 1º Bachillerato A (el grupo de control) y, sobre todo, a los de 1º B (el grupo experimental) del curso 2000-2001. Igualmente le agradezco al alumno Manolo Retamero Fernández su ayuda desinteresada en la grabación de los apéndices de esta tesis

De un modo muy especial quiero agradecer a toda mi familia su apoyo y comprensión, incluso sus ‘críticas’ por mi dedicación a otras cosas que no fueran mi trabajo y mi hogar, pues éstas me han servido de revulsivo para hacer justamente lo contrario. Especialmente expreso mi gratitud más profunda a mis hijos, por aceptar comer a veces cualquier cosa y soportar mis muchas horas sin prestarles toda la atención que me requerían; y a Emilio, por su generosidad, su paciencia, su ternura y, sobre todo, por su confianza en mis posibilidades, mayor que la mía misma.

Por último, mi agradecimiento formal a la Consejería de Educación y Ciencia por los dos meses y medio de licencia por estudios que me han permitido trabajar con dedicación exclusiva de noviembre a enero para casi concluirla.

ÍNDICE

VOLUMEN I

TÍTULO	1
DEDICATORIA	3
AGRADECIMIENTOS	5
ÍNDICE	7
ÍNDICE DE FIGURAS Y TABLAS	12
SIGLAS	14
INTRODUCCIÓN	15
CAPÍTULO 1	
EL USO DE LA LITERATURA EN LA E/A DE LA L2: UNA MIRADA RETROSPECTIVA Y SITUACIÓN ACTUAL	33
1.1. El Método de gramática-traducción	34
1.2. El Método directo	36
1.3. Los Métodos de lectura	37
1.4. El Enfoque oral y el método audiolingual	38
1.5. Los Métodos humanísticos y cognitivos	43
1.6. El Enfoque comunicativo	45
1.7. La situación actual: estado de la cuestión	53
CAPÍTULO 2	
¿QUÉ SE ENTIENDE POR LITERATURA?	61
2.1. La literatura desde la crítica literaria	61
2.1.1. Posiciones y análisis extrínsecos	66
2.1.2. Posiciones y análisis intrínsecos	68
2.2. La crítica actual: mayor integración de las distintas posiciones	71
2.3. La crítica lingüística: aproximación lingüística a la literatura	73
2.3.1. La estilística	75
2.4. Los métodos lingüísticos de integración de la lengua y la literatura	79
2.4.1. La literatura en un enfoque lingüístico comunicativo integrador	81

CAPÍTULO 3	
RAZONES PARA EL USO DE LA LITERATURA EN LA E/A DE UNA SEGUNDA LENGUA	89
3.1. Razones lingüísticas	92
3.2. Razones psicológicas	106
3.3. Razones educativas	110
3.4. Razones culturales	119
CAPÍTULO 4	
DIFICULTADES EN EL USO DE LA LITERATURA EN LA E/A DE LA SL. POSIBLES SOLUCIONES	125
4.1. Dificultades relacionadas con la visión academicista de la literatura	125
4.2. Dificultades derivadas de la forma y la temática de los textos mismos	131
4.3. Dificultades propias de este enfoque lingüístico	139
4.3. Justificación de la integración de la lengua y la literatura desde la teoría de la ASL.	147
CAPÍTULO 5	
ASPECTOS METODOLÓGICOS DE LA INTEGRACIÓN DE LA LITERATURA	155
5.1. Los principios metodológicos	155
5.1.1. El principio de “base lingüística”	156
5.1.2. El principio de proceso	157
5.1.3. El principio de enseñanza/aprendizaje centrado en el alumno	159
5.1.4. El principio de aprendizaje basado en tareas	163
5.2. Procedimientos de interacción con los textos	167
5.2.1. Procedimientos de base literaria	167
5.2.2. Procedimientos de base lingüística	172
5.3. Aspectos de los textos literarios a considerar en la clase de Inglés	179
5.4. Tareas relacionadas con los aspectos lingüísticos y las categorías del contenido	187
5.5. Criterios para la selección de textos literarios	205
5.5.1. Consideraciones previas	206
5.5.2. Criterios de selección desde un enfoque lingüísticos en la ES	212
CAPÍTULO 6.	
LA PRAXIS DE LA INTEGRACIÓN DE LA LENGUA Y LA LITERATURA: PROGRAMACIÓN Y EVALUACIÓN	241

6.1. Programación de un curso integrando la lengua y la literatura	241
6.1.1. Programación de textos literarios por unidades temáticas	246
6.2. Organización de la clase e implementación de una unidad didáctica	254
6.2.1. Esquema básico de trabajo	254
6.2.2. Programación e implementación de una unidad didáctica	255
6.3. Integración de la literatura y desarrollo de la capacidad lectora	278
6.3.1. Modelos de lectura	281
6.3.2. Lectura intensiva	286
6.3.3. Lectura extensiva	288
6.4. La integración de la literatura y el desarrollo de la autonomía	291
6.5. La evaluación	300
6.5.1. Evaluación sumativa	301
6.5.2. Evaluación formativa	305
6.5.3. Aspectos a evaluar	308
6.5.4. La evaluación de los textos literarios	312
CAPÍTULO 7.	
LA INVESTIGACIÓN: OBJETIVOS, PREGUNTAS E HIPÓTESIS	317
7.1. Introducción	317
7.2. Estado de la cuestión: presupuestos teóricos de la investigación	324
7.3. Objetivos del experimento	340
7.4. Preguntas del experimento	344
7.5. Hipótesis del experimento	346
CAPÍTULO 8	
LA INVESTIGACIÓN EN EL AULA: DISEÑO DEL EXPERIMENTO	349
8.1. Características de la investigación	349
8.2. Diseño del experimento: el tratamiento pedagógico	354
8.3. Las variables del experimento	357
8.3.1. Los sujetos	360
8.3.2. Los contenidos y materiales del experimento	368
8.3.3. Temporalización y lugar	370
8.4. Recogida de los datos	372
8.5. La profesora-investigadora en la clase	384
8.6. Los exámenes	387
8.6.1. Criterios de corrección	391
8.6.2. Validez y fiabilidad de los exámenes	393
8.7. Triangulación de los datos	395

CAPÍTULO 9	
RECOGIDA DE DATOS Y ANÁLISIS DE LOS DATOS CUALITATIVOS	399
9.1. Introducción	399
9.2. Recogida y organización de los datos	400
9.3. Organización de los datos cualitativos y método de análisis	402
9.4. Los datos del cuestionario inicial	403
9.5. Los datos de la observación de clase	410
9.5. Los datos de la entrevista	417
9.6. Los datos del cuestionario final	437
CAPÍTULO 10	
ANÁLISIS DE LOS DATOS CUANTITATIVOS. TRIANGULACIÓN DE DATOS CUANTITATIVOS Y CUALITATIVOS	465
10.1. Introducción	465
10.2. Tipos de análisis	466
10.3. Análisis de los datos del examen inicial	469
10.4. Análisis de los datos del examen final	476
10.4.1. Validez y fiabilidad del examen final	477
10.4.2. Resultados del examen final	479
10.4.3. Discusión de los datos del examen final	488
10.5. Triangulación de los datos	492
CAPÍTULO 11	
RESPUESTAS A LAS PREGUNTAS DEL EXPERIMENTO. CONCLUSIONES	495
11.1. Respuestas a las preguntas sobre efectividad de la literatura en la ES	495
10.2. Confirmación de la hipótesis de esta investigación. Conclusiones	503
BIBLIOGRAFÍA	507

VOLUMEN II

TÍTULO	557
ÍNDICE	559
APÉNDICE 1. EL SÍLABO LITERARIO	561
APÉNDICE 2. COLECCIONES DE TRABAJOS DE ALUMNOS	729
Apéndice 2.A Colecciones de trabajos del Grupo Experimental	731
Apéndice 2.B <i>Limericks</i> de los alumnos de ambos grupos	779
APÉNDICE 3. RESUMEN DEL SÍLABO DEL GRUPO DE CONTROL	787
APÉNDICE 4. FICHAS	797
Ficha del alumno	799
Ficha de lectura	801
APÉNDICE 5. EL SÍLABO LITERARIO Y EL ESQUEMA <i>COLT</i>	805
APÉNDICE 6. CUESTIONARIOS Y GRÁFICOS	809
Cuestionario inicial	811
Cuestionario final	813
Apéndice 6.b Gráficos comparativos de la evaluación de la profesora del cuestionario final	815
APÉNDICE 7. LA ENTREVISTA A LOS ALUMNOS	823
APÉNDICE 8. LOS EXÁMENES	875
Apéndice 8. A Los exámenes inicial y final	877
Apéndice 8. B Los exámenes de textos literarios	895
APÉNDICE 9. RESULTADOS DE LA PRIMERA EXPERIENCIA (CURSO 1995-96)	899
APÉNDICE 10. RESULTADOS DEL ESTUDIO PILOTO (CURSO 1999-2000)	905

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 2.1. Diagrama de los distintos focos de interés de la crítica actual	72
Figura 4.1. Modelo cognitivo de adquisición de una SL de Bialystock (1978)	148
Figura 4.2. Modelo cognitivo de aprendizaje de Bialystock modificado	153
Tabla 8.1. Resultados del test inicial	363
Tabla 8.2. Prueba ‘t’ para significación estadística de las diferencias.	364
Tabla 8.3. Símbolos de la observación de clase	383
Tabla 9.1.- Necesidad, gusto y relación con otras asignaturas	404
Tabla 9.2. Destrezas más necesarias para la E/A de la SL.	406
Tabla 9.3. Actividades más adecuadas para la E/A de la SL.	407
Tabla 9.4. Factores que más influyen en su aprendizaje.	408
Tabla 9.5. Características más valoradas de un buen profesor.	409
Tabla 9.6. Importancia de hablar inglés en clase	438
Tabla 9.7. Importancia de escuchar hablar inglés en clase	439
Tabla 9.8. Importancia del trabajo con el libro de texto y el “workbook”	440
Tabla 9.9. Importancia de trabajar con textos literarios originales	441
Tabla 9.10. Importancia de leer y trabajar con textos adaptados	442
Tabla 9.11. Importancia del tipo y variedad de exámenes	443
Tabla 9.12. Importancia de la lectura extensiva	444
Tabla 9.13. Valoración de la justicia de los exámenes	446
Tabla 9.14. Valoración de la validez de los exámenes	447
Tabla 9.15. Valoración de la adecuación al nivel de los exámenes	448
Tabla 9.16. Valoración del gusto de la variedad de los exámenes	449
Tabla 9.17. Valoración del efecto de los exámenes en el aprendizaje	450
Tabla 9.18. Valoración de la capacidad de evaluación global de los exámenes	451
Tabla 9.19. Valoración de la exigencia y justicia de la profesora	452
Tabla 9.20. Valoración del entusiasmo de la profesora	453
Tabla 9.21. Valoración del dominio de inglés de la profesora	453
Tabla 9.22. Valoración de la amabilidad y cordialidad de la profesora	454
Tabla 9.23. Valoración del manejo de la clase de la profesora	454
Tabla 9.24. Valoración de la preparación de las clases por parte de la profesora	455

Tabla 9.25. Valoración de la disposición a ayudar de la profesora	455
Tabla 9.26. Valoración de la variedad de las actividades	456
Tabla 9.27. Valoración del ambiente que crea la profesora	457
Tabla 9.28. Valoración de la capacidad de explicar de la profesora	458
Tabla 9.29. Valoración de la promoción de la autonomía por parte de la profesora	458
Tabla 9.30. Valoración de los conocimientos de la asignatura de la profesora	459
Tabla 9.31. Valoración del trato respetuoso de la profesora a los alumnos	460
Tabla 9.32. Valoración de la forma de corregir de la profesora	460
Tabla 10.1. Medias de los resultados globales del examen inicial	471
Figura 10.1. Gráfico de resultados globales por secciones del examen inicial	472
Tabla 10.2. Prueba T de las medias de los grupos del examen inicial	473
Tabla 10.3. Prueba T para la significación estadística de las medias del examen inicial	474
Figura 10.2. Gráfico de comparación de resultados del test inicial de los grupos	475
Tabla 10.4. Datos de la prueba del coeficiente de fiabilidad del examen final global y sus distintas sesiones.	479
Tabla 10. 5. Resumen de las medias globales por secciones del examen final	480
Figura 10.3. Gráfico de los resultados globales por secciones del examen final	481
Tabla 10.6. Medias de las pruebas de gramática y vocabulario inicial y final	481
Tabla 10.7. Medias de las pruebas de vocabulario y gramática por grupos	482
Tabla 10.8. Prueba T para medias de las secciones del examen final	483
Tabla 10.9. Prueba T para las medias del examen final global de los grupos experimental y de control	485
Tabla 10.10. Prueba T para la significación estadística de las diferencias de los resultados de las cinco secciones del examen final	486
Figura 10.4. Gráfico de la comparación de resultados del test final de los grupos	487

SIGLAS UTILIZADAS CON CARÁCTER GENERAL¹

ASL:	Adquisición o aprendizaje de segundas lenguas.
E/A:	Enseñanza y/o aprendizaje.
ES:	Educación Secundaria.
IA:	Investigación en la acción.
LE:	Lengua extranjera.
L1:	Lengua materna.
L2:	Cualquier lengua no materna.
SL:	Segunda lengua. Hace referencia al contexto de aprendizaje de la L2.

¹ En alguna sección aparecen siglas que, por representar términos empleados sólo en ella, no han sido incluidos en esta lista.

INTRODUCCIÓN

El uso de la literatura en la clase de inglés ha venido progresivamente afianzándose como parte integrante de los sílabos de la enseñanza del inglés como segunda lengua –SL– o lengua extranjera –LE–, e incluso en algunos países se ha extendido ya a los programas de la Educación Secundaria. Esta creciente tendencia se evidencia en el importante aumento de publicaciones, seminarios, cursillos, etc. que han puesto su atención en las posibilidades del uso de textos literarios para enseñar y mejorar el aprendizaje de un segundo idioma. Así ya hace algo más de una década, McRae (1991b: 29) apuntaba, “in this product-led world of language teaching and learning, it is literature (with a large and small ‘l’) that over the past few years has made a widely heralded comeback”.

Sin embargo, a pesar del gran número de publicaciones sobre la relación o interfaz de la lengua y la literatura, se observa que el papel de la literatura en la corriente central de la enseñanza y aprendizaje (E/A) del inglés, no está establecido todavía de una forma firme, quizás por el miedo que aún existe a usarla como eje del aprendizaje literario, en menoscabo de la atención al texto como fuente inagotable de actividades para el enriquecimiento lingüístico (Pérez Basanta, 1994a).

Nuestra ‘investigación en la acción’ (*action research*) ha pretendido integrar la literatura en la E/A de inglés de Secundaria, como solución a problemas reales que se venían planteando en nuestras clases de inglés durante la última década, y por razones que detallaremos más adelante. En definitiva, se ha tratado de observar si las posibilidades que tal integración confirman los beneficios apuntados por los defensores de esta aproximación pedagógica.

El uso de la literatura en la E/A del inglés como lengua extranjera parece, en general, ofrecer una extraordinaria fuente de materiales auténticos, que van a dotar a profesores y alumnos de una muy amplia gama de textos para leer, reflexionar, interactuar, interpretar y disfrutar, a la vez que se adquiere y mejora el aprendizaje de esa lengua. No obstante, en nuestro país el uso de textos literarios en la clase de inglés no se ha considerado una práctica ni frecuente ni popular. Se podría quizá exceptuar la lectura de versiones clásicas simplificadas y adaptadas (según unos niveles léxicos y gramaticales preestablecidos), y que en una gran mayoría pertenecen al ámbito de la narrativa inglesa o americana ya consagrada. Sin embargo, esas adaptaciones no pueden ser consideradas textos de primera mano u originales, es decir auténticos, aún cuando han constituido y continúan siendo una fuente importante y muy conveniente de recursos para entrenar a los aprendices de niveles más bajos en la destreza lectora de forma autónoma o “extensiva”.

Nuestra aproximación a la literatura la hacemos desde una perspectiva amplia e integradora, como un recurso útil para la clase de inglés en la Educación Secundaria. La concepción de la literatura de la que nosotros partimos coincide con la ya bien establecida escuela de John McRae (1991a: vii), acuñada como literatura con ‘l’ minúscula: “any text whose imaginative content will stimulate reaction and response in the receiver”. Para este profesor el término ‘literatura’ acoge todos los textos de lengua

‘representacional’, frente a los de lengua ‘referencial’. La lengua referencial, como su nombre indica, correspondería a aquella que cumple la función tal como la entiende Jakobson (1958): “Referential language is language which communicates only one level, usually in terms of information being sought or given, or of a social situation being handled” (McRae, op.cit. 3). Es decir, la lengua que en sentido literal es puramente informativa o se usa a nivel básico de comunicación interpersonal. Por su parte la lengua ‘representacional’ es aquella cuyo significado potencial sólo puede ser decodificado con la implicación de la imaginación del receptor.

Representational language opens up, calls upon, stimulate and uses areas of the mind, from imagination to emotion, from pleasure to pain, which referential language does not reach. Where referential language informs, representational language involves.
(McRae, loc. cit.)

Por tanto, el lenguaje representacional cubre parte de la función conativa y más propiamente las funciones metalingüística y poética. En este sentido, es una lengua que cuestiona las reglas, juega con ellas y connota; es la lengua creativa, que se usa en un sentido figurado, pues no refiere a la realidad inmediata (cfr. McRae, 1996: 17). En nuestra opinión, estos dos tipos de lengua se asemejan a la clasificación que establece en 1975 Lázaro Carreter de “lenguajes no literales”, aquellos que pueden reproducirse de otro modo sin que afecte a su significado, y “lenguajes literales”, aquellos que se han de reproducir en sus mismos términos, porque de otro modo el mensaje se resentiría (Gómez Redondo, 1996: 169).

Nuestra orientación lingüística hacia la literatura también se fundamenta en la idea de Widdowson (1975) -de quien McRae parte en su interés por la literatura en la E/A de la SL- en cuanto a la no existencia de una división estricta entre lenguaje literario y no literario, sino más bien un ‘continuum’ de lengua con mayor o menor grado de ‘literariedad’, es decir

más a menos creativa o figurativa. Así, entendemos que en nuestro enfoque tienen cabida una gran variedad de textos de más a menos nivel de literariedad, desde frases idiomáticas o proverbios a poemas o extractos de novelas. No obstante, son muchos más los textos literarios, en el sentido habitual del término, los que se incluyen en nuestra selección por razones obvias: su mayor creatividad y capacidad de refrescar nuestros esquemas mentales a la par que la apelación a nuestras emociones; en definitiva, la captación de la imaginación y el interés de los alumnos.

En esta misma línea, los beneficios del uso de la literatura en los programas de lengua inglesa, han llevado a la recopilación de un libro (*English Literature in a World Context* de M. Benton y C. Brumfit, eds., 1993) en donde diversas instituciones de diferentes países presentan propuestas para el uso conjunto de la lengua inglesa y su literatura, a través de la lectura de extractos escogidos, cuentos o novelas cortas. Países como Suecia, Alemania, Dinamarca, o Italia nos proponen programas llevados a cabo en la Educación Secundaria, mientras que España contribuye con dos artículos centrados en la enseñanza de la literatura en la enseñanza universitaria (Onega, 1993 y Alcaraz, 1993). Parece indicar que en nuestro país el desarrollo sistemático de la explotación de los textos literarios en programas de enseñanza del inglés se ha visto reducido al nivel terciario, en donde la literatura inglesa se ofrece a estudiantes especializados, quienes, en general, han tenido escaso contacto previo con ella.

Es importante señalar que el uso de textos literarios en la E/A del inglés no es algo nuevo, sino que tuvo una duradera y respetada tradición antes del nacimiento de los llamados métodos “orales” y “comunicativos”. De hecho, el estudio de cualquier SL se desarrolló originalmente en gran medida por razones meramente “diplomáticas” y también para facilitar que los

estudiantes pertenecientes a las élites de cada sociedad pudieran disfrutar de la literatura extranjera en su lengua original. La literatura era entonces - y aún hoy, en parte en el nivel terciario o universitario- considerada como una ejemplificación del mejor uso posible de una lengua, y en ese sentido, su lectura y apreciación constituía el objetivo final del aprendizaje de cualquier idioma.

No obstante, en la mayoría de los países donde se estudiaba el inglés como SL o lengua extranjera, la literatura fue eliminada de los diseños curriculares a partir de la segunda mitad del siglo XX. El énfasis se puso entonces en la noción de la “comunicación”, dado el gran impacto de las teorías sistémicas o funcionales de la lengua de Hymes (1971) y los seguidores de Firth¹, en particular Halliday (1973) (cfr. Celce-Murcia, 2001). Pero, ¿qué se entendía entonces por comunicación? Alcaraz y Moody (1983: 20) la definieron de una forma sencilla como “el proceso mediante el cual un mensaje emitido por un individuo A es comprendido por otro individuo B”. En su origen se entendía como aprender a realizar transacciones verbales o resolver una situación “real” o posible de la vida diaria, lógicamente en la mayoría de los casos haciendo uso de las destrezas orales (comprensión y producción oral). Por ello, el mayor número de libros de texto desde los setenta ha sido diseñado con la intención explícita de presentar funciones comunicativas y nociones apropiadas a contextos comunicativos “auténticos”, aquellos que los hablantes de inglés o cualquier visitante a un país de habla inglesa se encuentra fácilmente. De este modo, proveen una tipología de textos con un lenguaje conversacional, más o menos básico y “fijado” según niveles, para ser usada en tales contextos, de forma que los aprendices los practicasen hasta conseguir una buena pronunciación y su asimilación.

¹ El libro *Homenaje a J.R. Firth en su Centenario*, editado por Quereda y Santana en 1992, realizado por el grupo de investigación “Lingüística, estilística y didáctica de la lengua” de la Universidad de Granada, constituye un compendio de trabajos realmente valioso para acercarse a la figura de este investigador y a su enorme contribución a la lingüística aplicada.

Por otra parte, también las destrezas escritas han sido igualmente diseñadas atendiendo a una gama de contextos “auténticos”, entre los cuales la escritura de diarios, cartas o mensajes informales y formales (de queja, solicitud de trabajos o información...) se han promovido casi de modo exclusivo. Y en lo que respecta a la lectura, los textos de carácter informativo (folletos, horarios, mapas, anuncios, noticias y breves artículos periodísticos, entre otros) han primado asimismo por encima de otros géneros (cfr. Brown, 1994; Richards y Rodgers, 1986; Savignon, 1987, 2001). En cualquier caso, las destrezas escritas han merecido menos atención que las orales. Con respecto a ese hecho, Cook (2002) haciendo gala de una gran ironía comenta lo siguiente:

Implicit in many communicative materials, is the message that spoken language is more basic and important than reading and writing. The assumption in early communicative textbooks was that every English language learner had no more pressing need than to buy a cup of coffee without drawing attention to themselves as a foreigner (Op.cit.: 6).

El inglés que se pretendía enseñar, al igual que las demás lenguas europeas, con tal enfoque se conocía en terminología del Consejo de Europa como *survival English*, y su objetivo se fundamentaba en la transmisión de aquellas palabras y expresiones más usadas en situaciones habituales de la vida diaria por los hablantes de esta lengua (cfr. van Ek, 1975). Motivado por este énfasis en el inglés comunicativo básico, entendido en un sentido restrictivo de la utilidad de la lengua, la literatura y, especialmente la poesía -tomada como el uso más ‘desviado’ de la lengua estándar y el más alejado del uso básico del lenguaje- se consideraban totalmente ajenos a los intereses y necesidades de los aprendizajes de una SL; y en consecuencia, el uso de los textos literarios estuvo no sólo postergado durante varias décadas del siglo veinte, sino incluso mal visto (Maley, 2001: 180)

A mediados de los ochenta, sin embargo, empiezan a surgir voces de académicos que se cuestionan la validez de esa forma tan simplista de entender el enfoque comunicativo como una acumulación o repertorio de frases útiles, aplicables sólo a contextos comunicativos precisos y predecibles, que además los estudiantes debían reproducir sin llamar en exceso la atención a su pronunciación no nativa. Así Widdowson (1990) señala lo siguiente:

Communicative ability must clearly incorporate some kind of competence and cannot just be a performance repertoire. The syllabus has to allow for the investment of knowledge for future and unpredictable realization. With regard to the notional/functional syllabus, therefore, we need to dissociate communication from accumulation. (Op. cit.: 132-133)

Por otro lado, Widdowson también denuncia en aquel momento el hecho de que en un influyente sector de los estudiosos de la adquisición de la segunda lengua (ASL) de los ochenta, en particular Krashen y sus seguidores, se considera a los aprendices como meros receptores pasivos de un “input comprensible”:

It does not appear to matter whether the learners are particularly interested in this input, or what they actually do with it, or whether they are actively engaged in achieving purposeful outcomes.” (Op. cit.: 23)

Las apreciaciones de Widdowson son realmente el punto de inflexión para una reconsideración de las ventajas de la literatura en la clase de inglés, que él ya venía propugnando desde 1975. A partir de entonces, lingüistas, pedagogos, diseñadores de recursos didácticos e incluso cada vez más profesores, se percatan del hecho de que “lo comunicativo” no puede reducirse a desarrollar las ‘cuatro destrezas’ sólo con respecto a un lenguaje puramente referencial o de transmisión rutinaria de mensajes, ajeno a los intereses y sentimientos del alumnado. Por primera vez, salta a la palestra la importancia de dos fenómenos en la consecución del aprendizaje:

- a. Los alumnos deben asumir un papel activo en el proceso de negociar y manipular los significados para hacerlos realmente comprensibles para ellos y sus receptores (Long, 1983, Widdowson, 1990).
- b. Una lengua es el instrumento que tiene una persona para comunicarse, pero también para pensar, imaginar y crear el mundo.

Por tanto, una lengua es mucho más que hablar o entender palabras o información concreta y directa sobre el mundo que nos rodea, es mucho más que su uso primario referencial, siendo este el fundamental. Una lengua es la base del conocimiento, pensamiento y esquema mental del mundo y de sí misma que tiene cualquier persona. La E/A del inglés ha ignorado lo que podríamos llamar el ‘lado oscuro’ o ‘el otro lado’ de la lengua: su poder imaginativo y creativo, sus funciones poética y connotativa, su uso ‘representacional’ en palabras de Carter (1996) o McRae (1991a, 1996). Como dijera Humbolt (1767-1835), una lengua es el instrumento a través del cual captamos las ideas y la realidad; pero también el medio para expresar más o menos acertadamente todos los sentimientos que podemos experimentar y la llave de nuestra imaginación. Según esta perspectiva de la lengua, una aproximación mucho más flexible y amplia ha surgido en la E/A del inglés, que considera que la destreza de ‘pensar’ o ‘reflexionar’² ha sido ignorada durante décadas y, lógicamente, debe ser introducida y entrenada junto con, o base de, las otras cuatro destrezas básicas (McRae, 1991a).

Dentro de esta nueva aproximación comunicativa hacia la lengua, tanto en la enseñanza de la lengua materna como de la segunda o de la extranjera, el uso no sólo de la literatura, sino también de cualquiera otro material que promueva la imaginación y la creatividad, se considera necesario para estimular y desarrollar la destreza del ‘pensar’, y me atrevo a añadir o incluir

² En sus primeros escritos y conferencias McRae (1991a, 1994, 1995) se refiere a esta destreza como “the skill of thinking”, más adelante (1996, 1997 a y b) adopta el término más generalmente aceptado de “language awareness”, que equivale en esencia al de “consciousness” usado por Ellis (1995, 1997 a y b)

dentro de tal destreza fundamental, la capacidad más sutil y creativa del ‘imaginar’.

Esta tesis pretende mostrar con datos empíricos y etnográficos los beneficios que la explotación de los textos literarios aporta a la enseñanza del inglés en el nivel educativo de Secundaria. Se basa en el proceso investigador de reflexión y acción llevado a cabo en los últimos cinco años y, de forma más sistemática, en el diseño experimental de una intervención o tratamiento pedagógico más elaborado llevado a cabo durante el curso 2000-2001 en una clase de Secundaria post-obligatoria, en concreto en un grupo de 1º de Bachillerato. Tal intervención ha consistido en el uso de textos literarios en la E/A del inglés de una forma constante, sistemática e integradora. La intención principal de este experimento era comprobar si se incrementaba la motivación de los alumnos, si se mejoraban las cuatro destrezas lingüísticas, incluyendo una quinta: la destreza del “pensar”, es decir, aquellos aspectos cognitivos e imaginativos, que son parte fundamental del aprendizaje. Y por último, comprobar si incidía en la adquisición de la gramática y el léxico, o la ‘lexicogramática’ (término que parece el más adecuado para Halliday, 1994). En definitiva, se intenta descubrir cómo puede influir la presencia de la literatura en la competencia lingüística global de los alumnos. Así en esta investigación de acción en el aula de inglés, el objetivo primordial ha sido el de explorar las relaciones entre el uso de los textos literarios y los siguientes aspectos:

- (1) La motivación (especialmente, intrínseca) y la implicación personal del alumno, esto es, el componente afectivo en el aprendizaje.
- (2) El desarrollo de las habilidades lectoras en una SL a través del uso de textos literarios y de otros textos auténticos de carácter creativo.
- (3) La relación entre la lectura y la adquisición del vocabulario y la gramática.

- (4) La relación entre la práctica de la lectura de textos creativos originales y el desarrollo de las capacidades de comprensión y de la expresión escrita.
- (5) La cultura y los aspectos sociolingüísticos.
- (6) El desarrollo de autonomía en los procesos de aprendizaje.

Muchos de estos aspectos han sido investigados previamente por algunos investigadores, en especial en niveles universitarios pero, como lamenta Maley (2001: 182), la investigación en este campo es hasta el día de hoy escasísima, en particular, la de carácter empírico.

Esta tesis se ha ocupado así mismo de aspectos fundamentales de la ASL y la teoría y la práctica de la integración de la lengua y la literatura antes y durante la realización de la propia investigación práctica. Así se configura en tres partes: la primera (Capítulos 1-4) corresponde al estudio previo de los distintos aspectos teóricos, que hemos considerado conforman el estado de la cuestión, de la relación entre la literatura y el aprendizaje de una SL; la segunda (Capítulos 5-6) se ocupa de los principios metodológicos y la implementación del enfoque lingüístico de la literatura con ‘l’ minúscula; la tercera (Capítulos 7-11) explica los detalles de la investigación en la acción, llevada a cabo por medio de técnicas cuantitativas y cualitativas, para confirmar o refutar la hipótesis de trabajo.

A continuación se expone detalladamente la sinopsis de la tesis:

En el **Capítulo 1** se realiza un somero repaso diacrónico y sincrónico del papel que ha jugado y juega la literatura en la enseñanza de una segunda lengua o una lengua extranjera (LE). Se analiza cómo los distintos métodos o enfoques metodológicos que se han ido sucediendo o cohabitando a lo largo de la historia han pasado de una gran sumisión a la literatura, a su marginación

y rechazo, para volver a recuperarla. Tal recuperación, a partir de mediados de los ochenta, sigue en un primer momento dos líneas: una, con una gran influencia de la estilística, que usa los textos literarios como objeto de análisis lingüístico y textual, por ejemplo, los trabajos de Carter y Long (1987), Short (1996) o Widdowson (1992); otra que lo hace como resorte para iniciar tareas comunicativas que activen el uso de la lengua en la clase, por ejemplo las aportaciones de Collie y Slater (1987), Collie y Porter-Ladousse (1991) o Duff y Maley (1990). Posteriormente, se ha buscado una mayor integración de ambas orientaciones y una mayor proyección en niveles más elementales, en particular desde la aparición de la obra de McRae (1991a) *Literature with Small 'l'*.

El **Capítulo 2** trata de responder a las preguntas ¿Qué es la literatura? O ¿Qué se entiende por 'literatura'? En éste, se presenta de una forma resumida diversas respuestas que se han dado para explicar la noción de "literatura". Muchos estudiosos opinan que no se puede encorsetar el concepto de literatura en una definición capaz de cubrir la multiplicidad de significados que aquél sugiere. A pesar de esa advertencia razonable, hemos intentado resumir las concepciones más comunes que se han elaborado desde posiciones más 'literarias', más o menos extrínsecas o intrínsecas, y, sobre todo, desde posiciones más 'lingüísticas'. Para finalizar se presenta la concepción de la literatura desde el enfoque lingüístico de la literatura con 'l' minúscula (McRae, op.cit.), adoptado en nuestro caso por considerarlo el más adecuado para la E/A de una SL en Educación Secundaria.

En el **Capítulo 3** se lleva a cabo un pormenorizado análisis de las múltiples razones que refrendan la integración de la literatura en una clase de lengua, muy en particular, de una segunda lengua. A parte de un motivo básico que sugiere Widdowson (en Rossner 1983): la literatura es en esencia

lengua auténtica, todas las demás razones se han agrupado en cuatro categorías: lingüísticas, psicológicas, educativas y culturales. No obstante, reconocemos que en ocasiones es difícil establecer una clara división entre unas y otras produciéndose continuos solapamientos.

El **Capítulo 4** supone el contrapeso al anterior, examinando las dificultades o escollos que, o bien, un profesor de una SL o LE en secundaria puede esgrimir para no usar la literatura en sus clases, o bien se encuentra cuando trata de hacerlo. Pero a la vez se van proponiendo posibles soluciones para superar las dificultades enumeradas. Finalmente, se presenta una justificación de la integración de la lengua y la literatura desde la teoría de la adquisición de una segunda lengua (ASL).

En el **Capítulo 5** se analizan los principios metodológicos en los que se basa el enfoque lingüístico de la literatura con ‘l’ minúscula. Así mismo, se exponen los procedimientos que podemos aplicar a la interacción con los textos; los aspectos lingüísticos y categorías estructurales, que basándonos en las ideas de McRae (Op.cit.) y Murdoch (1992), entendemos constituyen tales textos; las actividades y tareas relacionadas con esos aspectos lingüísticos y literarios, y los criterios oportunos para la selección de textos literarios en la Educación Secundaria.

El **Capítulo 6** atiende a la praxis de la integración de la lengua y la literatura dentro del enfoque comunicativo flexible de la E/A de la SL, en el que fundamentamos nuestra práctica docente. Así, se presenta el sílabo de los textos literarios y otros materiales creativos integrados en la programación de la asignatura de Inglés en 1º de Bachillerato; la organización de la clase, la programación e implementación completa de una unidad. El desarrollo de tal programación de 1º de Bachillerato, integrando la lengua y la literatura,

constituye la intervención o tratamiento pedagógico especial en el que se basa nuestra investigación. De igual modo, se analizan aspectos metodológicos que hemos considerado muy pertinentes en la praxis de esa integración, tales como: la relación entre la literatura y el desarrollo de la capacidad lectora; la integración de la literatura y el desarrollo de la autonomía de los estudiantes; y la evaluación.

El **Capítulo 7** introduce el experimento, situándolo dentro del proceso de reflexión e investigación que ha caracterizado la práctica docente de la profesora en los últimos siete años. Tras repasar los presupuestos teóricos en los que se ha apoyado el experimento, se listan los objetivos que se han pretendido conseguir con el mismo, y las preguntas en las que lo hemos basado, para concluir exponiendo la hipótesis de la que todo ello parte.

Las seis preguntas básicas en la que se sustenta nuestra hipótesis de trabajo fueron:

- A. ¿Aumenta la motivación de los alumnos por el uso sistemático de los textos literarios en la clase de la SL?
- B. Puesto que leer textos literarios originales, según Widdowson (en Rossner, 1983: 30-31) supone una mayor exigencia cognitiva en el proceso lector: ¿Va esto a redundar en una mejora de la capacidad lectora, tanto con relación a las destrezas de mero reconocimiento lingüístico *–bottom-up–* como las que se refieren a la interpretación textual y al manejo de destrezas más elevadas *–top-down–* (inferir, deducir, predecir, relacionar o imaginar)?
- C. En el caso de tal mejora de la capacidad lectora: ¿Puede ésta contribuir, junto a la realización de tareas de reflexión lingüística y pre-estilísticas, a una mejora de la expresión escrita?
- D. Si, según una amplia investigación empírica sobre la lectura extensiva (cfr., por ejemplo, Alderson, 2000; Krashen, 1995; Wallace, 2001), ésta coadyuva en gran medida a la adquisición de vocabulario ¿Puede un aumento de la cantidad y, en particular de la calidad de los textos, también contribuir a la mejora del léxico?
- E. En lo que respecta a aspectos socioculturales: ¿Puede la integración de la literatura en la clase de lengua inglesa contribuir, por una parte, a ampliar el conocimiento de

la cultura inglesa y, por otra, a promover valores universales, como así se preconiza?

- F. En definitiva, si de acuerdo con los descubrimientos más aceptados en la investigación de la ASLl (cfr. por ejemplo, Long, 1994, Nunan, 2001a), se concluye que es beneficioso conjugar aprendizaje explícito e implícito, factores afectivos y cognitivos, atención a la forma y al significado, diferentes tipos de inducto (*input*) y producto (*output*), tal y como este enfoque lingüístico de la literatura propugna: ¿Conlleva esta integración realmente una mejora global de la capacidad lingüística comunicativa de los estudiantes?

Todo esto se puede compendiar en la formulación de la siguiente hipótesis de partida: el uso de textos literarios de forma habitual en la clase de lengua inglesa en la Educación Secundaria es beneficioso y afecta, a nivel afectivo, a la mejora de la motivación e implicación de los alumnos en el proceso de aprendizaje, y, a nivel cognitivo, a la mejora de la capacidad lingüística comunicativa, en especial, en lo que respecta a adquisición del vocabulario y al desarrollo de la comprensión y expresión escrita.

En lo que respecta al **Capítulo 8**, se detalla el diseño del experimento en toda su complejidad: su naturaleza, el tratamiento pedagógico, los sujetos, el modo en que se establece el grupo experimental y el de control, el contexto (lugar y temporalización) y los instrumentos de recogida de datos.

El **Capítulo 9** se inicia con una breve referencia a las fases de recogida de datos, y a continuación se analiza la multitud de datos cualitativos de forma desglosada, según las técnicas empleada para su obtención: un cuestionario inicial, la observación de la actitud y participación de los alumnos y, en especial, una entrevista en profundidad y un cuestionario final.

En el **Capítulo 10** se explica el análisis de los datos cuantitativos, realizado por medio de las pruebas psicométricas pertinentes, que constituyen la base de la estadística descriptiva, a través de las cuales obtenemos la representación de la actuación de los dos grupos en términos de medidas

centrales y diferenciales. Asimismo, la estadística inferencial nos permite determinar si las diferencias detectadas entre los grupos –control y experimental- son estadísticamente significativas; es decir, nos permiten generalizar el valor pedagógico del tratamiento aplicado. Este capítulo concluye con la triangulación de los datos cuantitativos y cualitativos.

Finalmente, en el **Capítulo 11** se responde a las preguntas del experimento a la luz de los datos obtenidos, refutando o confirmando la hipótesis que ha promovido esta investigación.

Nos parece oportuno, antes de concluir esta introducción, hacer algunos comentarios con respecto a la terminología empleada. En primer lugar, el hecho insoslayable de que la mayor parte de la investigación en el campo de la ASL se ha producido o publicado en lengua inglesa y en una época relativamente reciente, ha dificultado el uso de términos correctos en español. A veces nos hemos encontrado con que algunos términos ingleses carecen de vocablos correspondientes en español que refieran exactamente a las mismas nociones; a veces, cuando los tienen o podrían tenerlos, no están suficientemente consolidados. Así ocurre con ciertos términos como interlengua, inferencial, representacional, pre-estilístico, facilitador, interactuar o quasi-etnográfico que pueden considerarse neologismos aún no admitidos en el Diccionario de la Real Academia de la Lengua, DRAE (1992). Por ello, el criterio general que se ha seguido en esta tesis ha sido el de usar el término español más extendido entre los autores en lengua española consultados -entre otros, Abelló (1997 a y b); Alcaraz y Moody (1983); Bueno et. al. (1992); Cabanas y Varela (1997); Campoy y Campoy (1997); Hernández Guerrero et.

al. (1996); Madrid (1999); Pérez Basanta (1992, 1999); Quereda (1992) Ribé y Vidal (1995); Rodríguez y Morales (1998); Salaberri (1999); Serrano(1992^a y b).

En segundo lugar, se ha considerado oportuno mantener dos términos ingleses tan útiles como *input* y *output*, porque así los han conservado la mayoría de los autores y, dada su gran difusión en ámbitos tecnológicos y científicos, parecen tener cierta aceptación en nuestra lengua. En todo caso, cuando la traducción de un vocablo resulte complicada, se presentará el término que hemos considerado más adecuado en español y a continuación entre paréntesis el término inglés.

En tercer lugar, en lo que respecta a los vocablos aprendizaje y adquisición, éstos han sido utilizados como sinónimos excepto en aquellas ocasiones en que se ha pretendido establecer la distinción entre aprendizaje explícito (*learning*) e implícito (*acquisition*) establecida por Krashen (1981).

Por último, cabe señalar que se ha considerado oportuno respetar la ley de la economía de la lengua a la hora de utilizar el género de las palabras. Por lo tanto, hemos utilizado normalmente el género masculino por ser el no marcado para referirnos indistintamente a hombre y mujer, excepto al referirnos a la propia investigadora o profesora o a alguna-s alumna-s concreta-s, en especial, en la tercera parte de esta tesis, donde se explica todo lo relacionado con la parte práctica y empírica de la investigación.

CAPÍTULO I

EL USO DE LA LITERATURA EN LA E/A DE LA L2: UNA MIRADA RETROSPECTIVA Y SITUACIÓN ACTUAL

En este capítulo pretendemos, primero, llevar a cabo una mirada retrospectiva al papel que la literatura ha tenido en los distintos métodos y enfoques de la E/A de una SL. En segundo lugar, expondremos de forma breve, desde una perspectiva sincrónica, cómo se integra hoy día la literatura en la clase de lengua.

Como se ha dicho en la introducción, originalmente la enseñanza de una SL o LE y la de su literatura iban en gran medida de la mano. Estudiar inglés o cualquier otra LE tenía como uno de sus propósitos el leer las obras de los clásicos de esa lengua en su versión original.

For hundreds of years, the role of literature in the foreign language curriculum was unquestioned. It was believed that learners could only appreciate a language through the study of its highest form of expression. (Bowler y Parminter, 1993: 4)

No obstante, no se puede olvidar que tal oportunidad de aprender una SL y de disfrutar de su mejor literatura, a la que se le ha acuñado el término de literatura con “L” mayúscula, estaba reservada sólo a unas pocas personas, cultural y económicamente privilegiadas. Pasemos ahora de forma sucinta a

ver el papel que la enseñanza de la literatura ha desempeñado en los diferentes métodos pedagógicos.

1.1. EL MÉTODO DE GRAMÁTICA-TRADUCCIÓN

Durante décadas y bien entrado el siglo veinte –principalmente en la tradición académica continental predominante-, se mantenía la idea clásica de leer la más reconocida producción literaria como el mejor modo para conocer su cultura y sus hablantes, o para lograr una mejor educación como resultado lógico de un desarrollo del conocimiento -idea predominante en la tradición académica de los países de la *Commonwealth* (Stern, 1987). Paralelamente, empezaba a surgir, el interés en la traducción, algo que podría considerarse contradictorio con tal tendencia. Así, en las clases de una SL se utilizaban textos literarios de reconocido prestigio con un interés puramente traductológico, y que combinado con la reflexión gramatical sobre dichos textos iba a dar lugar a lo que se conocería como el método de “gramática-traducción”.

Por primera vez se puede hablar de un método pedagógico propiamente dicho de E/A de una SL viva, pero que en gran medida resultó de la aplicación de la práctica académica de la enseñanza de las lenguas clásicas, el latín y el griego. Según el mismo, los alumnos debían conocer las estructuras gramaticales para ser capaces de traducirlas, a través de ese proceso, aprenderían las formas y el vocabulario de la SL, y supuestamente serían capaces de usarlas. El material o recurso didáctico por excelencia para este método en sus inicios serían algunos de los textos literarios más reconocidos de esa SL. Este método, que ha tenido una amplia aceptación, tuvo su mayor auge en el periodo de tiempo que va desde principios de siglo hasta el inicio de la década de los años sesenta. La E/A de una SL se basaba

entonces en un enfoque estructural de la lengua. Se daba un gran énfasis al conocimiento de las reglas gramaticales, al *usage*, conocimiento sobre la lengua, más que al uso real de la SL. El conocer y memorizar bien esas reglas se consideraba el mejor modo de capacitar a los aprendices para reconocer las estructuras de los textos con los que se trabajaba y traducirlos a la lengua materna, con lo cual también se aprendería a construir oraciones con la mayor corrección gramatical. La mayoría de esos textos era, como se ha indicado antes, extractos de apreciadas novelas incluidas en el ‘canon’ literario, establecido por el influyente profesor y crítico británico F.R. Leavis en su obra *The Great Tradition*, publicada en 1948.

Los extractos de la mejor literatura eran explotados tanto por su gramática como por su vocabulario, es decir, movidos por un interés exclusivamente lingüístico, sin prestar mayor atención a su contenido. Así, gramaticalmente hablando, los textos eran considerados como una especie de colección de oraciones o estructuras modelos que habían de servir a modo de ejemplo para crear otras similares. En efecto, tales oraciones representaban formas paradigmáticas de expresión en la SL. Con respecto al léxico, se ofrecían listas inmensas de vocabulario (palabras y expresiones) para ser memorizadas con sus equivalentes en la lengua materna, pretendiendo así facilitar a los aprendices los medios para traducir los textos de una manera literal, palabra por palabra o expresión por expresión. Se podría decir que la relación anterior de la lengua para con la literatura, leer para apreciar estéticamente, cambió significativamente: en el método de la “gramática-traducción”: la utilización de los textos literarios pasa a tener un carácter meramente instrumental de aprendizaje de la lengua. En ese sentido, podemos señalar que al comienzo de los años sesenta, la literatura era incluida y apreciada dentro del currículo de una SL, pero no tanto por sí misma, sino

por las posibilidades de modelos gramaticales que ofrecía para la E/A de esa SL.

1. 2. EL MÉTODO DIRECTO

Lo que se conoce como el “método directo” surge a principios del siglo XX cuando se empieza a considerar, siguiendo las ideas del profesor francés F. Gouin y más tarde las del influyente profesor y lingüista alemán C. Berlitz, que el aprendizaje de una SL debería asemejarse al de la lengua materna, con mucha interacción espontánea y nada de traducción. Según Richards y Rodgers (1986: 9-10) las características básicas de este modelo, que intenta reproducir en las clases el modo natural de aprender la primera lengua, son las siguientes:

- a. La instrucción ha de realizarse en la SL,
- b. Se enseña el vocabulario, a través de objetos reales, dibujos o asociación de ideas, y la gramática de la lengua de cada día,
- c. Se desarrollan las destrezas orales a partir de una progresión cuidadosa basada en intensos intercambios de preguntas y respuestas entre profesor y alumno en las clases,
- d. La corrección gramatical y fonológica se consideraban fundamentales,
- e. La gramática se enseña inductivamente a través de la práctica continuada.

De acuerdo con estas ideas básicas que sostenía el método directo, la literatura había quedado totalmente desterrada de las clases de la SL, ya que, por un lado, apenas se practicaba la lectura y, por otro, se entendía que el vocabulario y la gramática utilizada en los textos literarios clásicos, que se habían usado en el modelo anterior, quedaban muy lejos de la necesidad de

enseñar la lengua cotidiana. Sin embargo, un cuarto de siglo más tarde este método casi deja de aplicarse en la educación reglada, donde se vuelve, en muchos casos -nunca se había realmente abandonado por completo-, al método de gramática-traducción o a un enfoque del método directo aplicado a la destreza lectora (en especial en los Estados Unidos), mucho más fácil de enseñar para los profesores, que en su mayoría no hablaba la SL con la fluidez necesaria que requería el método directo.

1.3. LOS MÉTODOS DE LECTURA

Como se ha señalado arriba, el método directo presentaba serias dificultades de aplicación en las instituciones de enseñanza por la carencia de profesores suficientemente expertos en las destrezas orales, por lo que en algunos casos, en particular en los Estados Unidos, se le dio un enfoque orientado al desarrollo de la lectura. Este nuevo enfoque estuvo en gran medida influenciado por el lingüista estadounidense Algermon Coleman. Según Brown (1994: 56), en 1929 este lingüista presentó un informe, conocido como *Coleman Report*, donde demostraba que no era realista enseñar las destrezas orales, que no podían ser realmente practicadas de una forma natural como el método requería, proponiendo en su lugar la enseñanza de la lectura. Por lo cual, en algunas instituciones se establecieron métodos de enseñanza de las habilidades lectoras más realistas y practicables. De este modo, la necesidad de disponer de textos escritos suficientes y de calidad con los que practicar la lectura hace que la literatura vuelva a las clases de la segunda lengua. Y lo hace de un modo ‘utilitarista’, semejante en parte al del método de gramática-traducción, pero en este caso su uso no va a estar al servicio de la traducción, sino al del desarrollo de la comprensión de los textos por la práctica de la lectura directa en la SL. Celce-Murcia (2001) explica que de *Coleman Report* determinó la adopción del ‘Enfoque Lector’ en la enseñanza de la lengua, al

menos en los Estados Unidos, puesto que dadas las limitaciones de la mayoría de los profesores de una SL,

All that one could reasonably expect was that students would come away from the study of a foreign language able to read the target language –with emphasis on some of the great works of literature and philosophy that had been produced in the language. (Op.cit: 5)

Este enfoque se mantendrá hasta principios de los años cuarenta, cuando el estallido de la Segunda Guerra Mundial va a obligar a los militares estadounidenses a buscar un método lo más eficaz y rápido posible para enseñar a algunos de sus hombres a usar las lenguas extranjeras que necesitaban con urgencia.

1.4. EL ENFOQUE ORAL Y EL MÉTODO AUDIOLINGUAL

Las circunstancias históricas a las que hemos aludido harán que en el transcurso de los años cuarenta se vaya desarrollando un nuevo método, nacido en parte del método directo, con la finalidad primordial de capacitar a los aprendices a usar la lengua oralmente. Este método va a ganar la preponderancia definitiva en los cincuenta, dándose a conocer como “el método audiolingual” en los Estados Unidos. El método audiolingual va a estar fuertemente influenciado por los importantes avances que se estaban produciendo en los estudios de la Lingüística y la Psicología en aquellos momentos; es decir, por la concepción estructuralista de la lengua y la behaviorista o conductista del aprendizaje (Brown, 1993: 57). Debido al enorme impacto que suponen estas nuevas teorías de la lengua como un sistema de signos que se estructuran en formas superiores, frases y oraciones, y del aprendizaje como un proceso de creación de hábitos determinados por el desarrollo de unas conductas, los lingüistas más interesados en las

implicaciones pedagógicas de estas teorías van a contribuir a la creación de ese método que toma en cuenta tales postulados.

Mientras tanto, según Celce-Murcia (Loc.cit) las mismas presiones históricas generaron en Gran Bretaña también esa necesidad de un modelo de enseñanza de lenguas extranjeras que prestara mayor atención a las destrezas orales, surgiendo así el ‘Enfoque Oral’ o ‘Situacional’. Pero en este caso, el enfoque metodológico se basa en las ideas de la función social de la lengua y la centralidad del significado determinado por el contexto de situación de Firth, que se consolidarían una década más tarde, ampliamente difundidas por su más conocido alumno Halliday (1973). Describiendo el modelo lingüístico de Firth, Quereda (1992: 31) señala que el paralelismo entre este lingüista y el estructuralismo americano es sólo coyuntural y nos aclara, aquí recogido de forma sucinta, su posición:

Para Firth la lingüística debe estudiar el significado de la lengua, entendiendo ésta como un todo con función social.. Frente a Bloomfield y los estructuralistas americanos, Firth mantiene que el estudio de la lengua es el estudio del significado. La descripción del significado debe ser el gran objetivo del cualquier lingüista. Firth identifica la gramática con el estudio del significado. (Op.cit.: 35)

Por su parte, Serrano (1995), quien explica en detalle las consideraciones que ofreció el propio Firth para explicar las ventajas de su método de enseñanza frente al creado por los lingüistas americanos, señala la que podría ser la primera de ellas: “venía a cumplirse la premisa de que una descripción adecuada y completa (de la lengua) sólo puede hacerse integrando el componente lingüístico en un contexto situacional” (p.181). Por tanto, siguiendo a Celce-Murcia (Op.cit: 7), nos parece oportuno resumir las características del método audiolingual y del oral-situacional para observar ciertas similitudes e importantes diferencias:

Método audiolingual	Enfoque oral-situacional
<ul style="list-style-type: none"> a) Las clases se inician con diálogos; b) La imitación y la memorización son necesarios pues el aprendizaje de la lengua consiste en la formación de hábitos; c) Las estructuras gramaticales son secuenciadas, las reglas gramaticales se aprenden inductivamente con ejercicios de repetición (<i>drills</i>); d) Las destrezas también son secuenciadas: las orales primero, mientras la lectura y la escritura se posponen; e) Se da énfasis a evitar los errores (La producción debe ser correcta, por ello ésta ha de ser limitada); f) Se da gran importancia a la pronunciación desde el principio; g) El vocabulario ha de ser también limitado, sobre todo, en los niveles iniciales; h) Se da prioridad a la mera manipulación formal de la lengua, sin dar importancia al aspecto semántico o de contenido de las estructuras. 	<ul style="list-style-type: none"> a) La lengua oral es primaria; b) Los diálogos se usan para practicar la lengua apropiada a situaciones de comunicación concretas. c) Todo el material lingüístico se debe practicar antes de ser presentado por escrito. La lectura y la escritura sólo se practican una vez que una base oral se ha establecido en las formas léxicas y gramaticales; d) Sólo se usa en clase la segunda lengua; e) Se realizan esfuerzos por asegurar que los vocablos más generales y frecuente sean presentados; f) Las estructuras gramaticales se presentan graduadas de simples a compuestas; g) Los nuevos gramaticales y léxicos se introducen y practican en contextos de situación concretos propios de la vida cotidiana (por ejemplo, en la oficina de correos, en el restaurante o el banco) h) Se da prioridad al significado.

Los postulados del método audiolingual y el enfoque oral coincidían en particular con la denuncia que muchos profesores de una SL venían haciendo sobre el énfasis excesivo en las destrezas escritas, tanto en la que se refería a la comprensión lectora, como a la producción de oraciones correctas, o incluso al papel que la traducción jugaba en la clase de inglés. Lamentaban que el aspecto oral de la lengua había sido totalmente ignorado, a pesar de que una lengua era primeramente un instrumento de comunicación oral. Por todo esto, la base lógica de este nuevo método sirvió incluso para cuestionarse la presencia “abusiva” de textos literarios en el Enfoque Lector; preocupados como se sentían ahora por desarrollar las destrezas orales, ponían un fuerte énfasis en la producción oral casi correcta, y para evitar la formación de

errores se hacía necesario acotar cuidadosamente tanto la enseñanza de la gramática como del vocabulario.

De este modo, un cambio extraordinario se produjo en los diseños curriculares y programaciones de inglés como SL. La idea central era que los estudiantes debían desarrollar destrezas lingüísticas para el uso cotidiano, especialmente del inglés hablado. No obstante, su uso tenía que ser muy controlado puesto que la corrección gramatical era fundamental ya que de ello dependía una apropiada adquisición de hábitos para aprender la lengua. A tal fin, se hacía necesario diseñar un sílabo en el que los distintos puntos gramaticales fueran introducidos gradualmente, dependiendo de una concepción de la lengua altamente estructuralista -basada en la enormemente influyente teoría de Saussure- la cual permitía una sola ruta de E/A de la SL para todos los aprendices. Esta ruta única consistía en una gradación de las estructuras gramaticales dependiendo de la dificultad que se les suponía, y así se trataba de que los aprendices asimilasen paulatinamente la gramática para evitar errores en su producción oral.

Los libros de texto de inglés publicados de acuerdo con este método presentaban en un estricto orden los exponentes gramaticales que eran enfocados de forma exclusiva a lo largo de sus unidades: primero, el verbo '*to be*'; después '*to have*'; después '*the present continuous*' etc. Al mismo tiempo, se acompañaban de grabaciones de los diálogos y ejercicios de repetición (*drills*) con los que se presentaban y reforzaban el aspecto gramatical en cuestión. Tales *drills* eran repetidos hasta la saciedad con el propósito de desarrollar en los aprendices un hábito de producción oral controlada y correcta.

Con respecto al léxico, se veía lógicamente como necesario el limitar el vocabulario e introducirlo en diálogos controlados y simples usando las

estructuras que se iban practicando. Los estudiantes no tenían porqué memorizar aquellas inmensas listas de palabras y expresiones como en el periodo anterior, puesto que, por un lado, la mayoría de esas palabras sólo podrían ser parte de su vocabulario pasivo, el cual desde una perspectiva audiolingual no se veía en absoluto necesario y, por otro lado, la importancia de la corrección requería ahora sólo un número limitado de palabras, pero altamente productivo, que pudiera ser usado con confianza por los aprendices al hablar de temas previamente seleccionados. Así las palabras y expresiones incluidas en el nuevo sílabo serían aquellas consideradas como las más básicas y fáciles de asimilar desde una perspectiva del inglés nativo, puesto que serían las que aparecían con mayor frecuencia en el inglés oral estándar. Éstas habían sido ya mayoritariamente recogidas en el libro *A General Service List of English Words* editado por Michael West en 1953 (cfr. Hedge, 1985: 3). Los estudiantes tendrían que memorizar sólo aquellas palabras que se requerían en situaciones comunes de la vida diaria.

Como es lógico, tal enfoque metodológico de la E/A de una SL no podía, en absoluto, integrar a la literatura dentro de su currículo, siendo como era percibida ésta como el compendio de las más altas formas de expresión ‘escrita’. Aunque podía ofrecer los mejores ejemplos de estructuras gramaticales, la literatura también contenía numerosos ejemplos de formas desviadas y las palabras y expresiones más inusuales, lo cual la hacía totalmente inapropiada para los aprendices de una SL, en particular en las primeras fases del proceso. Fue entonces cuando la literatura quedó desterrada de las clases de lengua inglesa, muy especialmente en los niveles de la Enseñanza Secundaria.

1.5. LOS MÉTODOS HUMANÍSTICOS Y COGNITIVOS

Bajo este epígrafe se van a incluir varios métodos innovadores de la enseñanza de una LE, diseñados por diversos profesores entre los años setenta y comienzos de los ochenta con una misma intención primordial, hacerla más ‘humana’ y menos superficial a nivel lingüístico. Todos ellos influenciados en mayor o menor medida por la teoría lingüística de Chomsky (1966) hacían hincapié en las posibilidades generativas del lenguaje a raíz de lo que él denominó ‘estructura profunda’ de la lengua, hasta ahora totalmente ignoradas. Su novedosa concepción de la lengua rompía con la perspectiva de del lenguaje como un sistema rígido de estructuras predeterminadas y establecía que el hablante participaba creativamente en los procesos lingüísticos. De manera similar, cambió la forma de concebirse el aprendizaje: del mero conductismo del audiolingualismo se pasó a promover un aprendizaje más mental, más cognitivo, en donde se descartaba la repetición a favor del desarrollo de un aprendizaje más significativo. Como consecuencia de estas nuevas visiones lingüísticas de la lengua y del aprendizaje, se trataba de huir del excesivo celo por la formación de hábitos automáticos, que pretendían evitar todo tipo de error en la producción oral, y se daba más importancia a la implicación creativa y afectiva de los aprendices, atendiendo así también a los nuevos postulados de la psicología cognitiva. Aunque con características metodológicas distintas, todos ellos tenían en común ese mismo trasfondo lingüístico y psicológico. Dentro de ese marco de referencia común, unos iban a prestar mayor atención a factores cognitivos, fundamentalmente a la tesis del ‘aprendizaje significativo’ de Ausubel (1963) en parte ya propuesta por el psicólogo W. James a finales del siglo XIX; otros, a factores afectivos, en especial influenciados por la psicología ‘humanista’ sociocultural de Rogers (1983), uno de los primeros en estudiar y atender a la persona globalmente (*the ‘whole person’*) como un ser físico, cognitivo y, sobre todo, afectivo (Brown, 1994: 58-66).

Entre los métodos de tipo más afectivo, están el *Community Language Learning* de Curran y el de *Suggestopedia* de Lozanov; entre los de corte más cognitivo, figuran *The Silent Way* (Gattegno,1972) y *The Natural Approach* (Krashen and Terrell, 1983); por su parte, el conocido como *Total Physical Response* de Asher (1977) incluye además un interés por la conexión entre los tres componentes de la persona: afectivo, cognitivo y físico. Todos ellos manifestaban un interés común por las destrezas orales, en especial la comprensión oral, por la necesidad de reducir o eliminar la ansiedad que produce aprender una lengua y por la adquisición de la lengua en uso de una forma inductiva. En cualquier caso, ninguno de estos métodos prestaba mucha atención al uso lingüístico de la literatura.

No obstante, debemos hacer dos salvedades. En los niveles más avanzados del método de la *Suggestopedia* se introducían textos literarios por considerarse como materiales atractivos y estimulantes que ofrecían al estudiante la posibilidad de entrar en contacto con personajes que serían susceptibles de estimular interesantes debates en la clase (Brown, op. cit.: 71). Asimismo, el método *Natural Approach* desarrollado a partir de las ideas de *input* significativo y ‘filtro afectivo’ de S. Krashen (1982) y su posterior revisión (Krashen, 1985), aunque no propiciaba directamente el uso de la literatura para la adquisición de una SL, al colocar como centro de atención el ‘significado’, en menoscabo de la ‘forma’, podría ser hoy considerado como un precursor indirecto del interés por la inclusión de textos y actividades centrados en el significado y estimulantes a nivel cognitivo, uno de los pilares de la integración de lengua y literatura.

1.6. EL ENFOQUE COMUNICATIVO

A la vez que se estaban desarrollando estos métodos ‘humanistas’, que podríamos calificar de ‘alternativos’ por sus fuertes y atrevidas concepciones pedagógicas, tan particulares a veces en su aplicación en cuanto al tipo de contexto educativo, y que requerían un profesorado que los hacía poco o nada viables ni fiables en las instituciones educativas públicas o en la mayoría de las privadas, la corriente metodológica principal, más amplia y ‘flexible’ venía mostrando cada vez mayor atención a las aportaciones que le llegaban desde distintas disciplinas relacionadas con la Lingüística General y la Aplicada. Éstas prestaban un particular interés a las ideas de Firth sobre el funcionalismo de la lengua como instrumento de comunicación e interacción con las personas y el medio, para entonces muy extendidas a través de Halliday (1973, 1978, 1979). Esto se concretó con respecto al inglés como SL en el trabajo para el Consejo de Europa de Van Ek y Alexander (1975), *The Threshold level of English*, que daría lugar al desarrollo de programaciones organizadas en torno a diversas funciones comunicativas (saludos, invitaciones, expresión de opiniones, descripción de personas, etc.), y nociones (conceptos como posesión, frecuencia, longitud, existencia, capacidad, etc.) (cfr. Finocchiaro y Brumfit, 1983; van Ek, 1977).

Este modo funcional de percibir, organizar y enseñar la lengua, que tenía su origen en el enfoque oral-situacional desarrollado en Gran Bretaña, sería el precursor del enfoque comunicativo, que ha ido desarrollándose en diversas versiones, primero, más prescriptivas, poniendo el énfasis en la enseñanza más o menos automatizada y progresiva de las funciones comunicativas básicas de la lengua diaria (de la misma manera que en su día lo habían defendido los audiolinguales para las estructuras gramaticales) hasta posturas actuales más eclécticas, pragmáticas e integradoras, que reconocen una pluralidad de aspectos a tener en cuenta en la adquisición/enseñanza de una

segunda lengua como ha señalado Cumming (1998) en la introducción al número especial de la revista *Language Learning* en su 50 aniversario.

Con respecto a la posición de la literatura en los comienzos del enfoque comunicativo, Stern (1987) observa que si ésta era normalmente ignorada en los años sesenta, en los setenta desaparece totalmente de las clases a consecuencia del interés por un uso más inmediato, práctico y comunicativo de la lengua. El interés se centraba casi con exclusividad en una comunicación transaccional, en intercambios comunicativos según las situaciones concretas de la vida diaria que se podían encontrar en un país de habla inglesa, o en el uso del inglés como lengua ‘universal’, y del que surgió la idea del *survival English*. Según esto, los libros de texto desarrollaron diseños curriculares de nociones y funciones para suministrar a los profesores las listas más precisas de funciones comunicativas que, presentadas en breves diálogos, habían de ser memorizadas y reproducidas en contextos apropiados. Por otra parte, se mantenía la idea de que no era necesaria la enseñanza explícita de la gramática, puesto la meta era comunicarse sin preocuparse mucho por la corrección gramatical, en la que tanto se había insistido en métodos anteriores y que tanta ansiedad había provocado al aprendiz. En cuanto al vocabulario, éste era presentado y adquirido de manera implícita por la práctica progresiva de distintas funciones según su utilidad.

Desde esta perspectiva funcional comunicativa reductivista, casi exclusivamente oral de la E/A de una lengua, la lectura jugó un papel mínimo, que consistía fundamentalmente en introducir los contextos en los que se basaba la práctica oral. Además se veía también necesario comprender sobre todo el inglés auténtico ‘cotidiano’ (carteles, mapas, titulares de prensa, horarios, breves instrucciones de uso de distintos aparatos domésticos comunes, noticias y mensajes habituales) para hacer frente a la vida diaria (y lo

que se conoce como *'block language'*, por ejemplo, *No smoking; Keep off the grass; Mind your step...*). De modo que la literatura no podía tener cabida en este enfoque tan instrumental de la lengua. Probablemente nunca antes la lengua y la literatura habían estado tan alejadas.

No obstante, paulatinamente y por influencia de los avances en la investigación del aprendizaje de la lengua materna y las deficiencias de los diseños funcionales en niveles más avanzados, se empieza a considerar que al igual que los niños nativos, tras tener una buena competencia oral de la lengua, necesitan practicar el lenguaje escrito para dejar de ser analfabetos, también lo necesitan los aprendices de una SL a partir de niveles intermedios. Por ello, en torno a los ochenta la destreza de la lectura vuelve a ser el foco de interés de una parte de la lingüística y gana posiciones en la práctica diaria en las clases de una SL. Pero el tipo de lectura y los textos que se consideran entonces necesarios y adecuados para los estudiantes intermedios todavía seguían siendo aquellos que sobre todo ofrecían un uso 'auténtico' del lenguaje referencial propio de las transacciones cotidianas.

Sin embargo, como ocurre en casi todos los campos del saber, tras unos años de aplicar una concepción teórica de forma estricta, ésta es revisada de forma dialéctica y adaptada a la luz de nuevos hallazgos que aportan trabajos de investigación teóricos y empíricos (v. Chaudron, 1988; Swan, 1985 (1990) y Widdowson, 1985 (1990)). Esto ocurrió con el enfoque comunicativo desde mediados de los ochenta. Gracias a interesantes esfuerzos investigadores y a aportaciones provenientes de otras disciplinas relacionadas (especialmente la Lingüística General y Aplicada, la Psicología del Aprendizaje, la Psicolingüística, la Sociología, la Sociolingüística y la Antropología), el paradigma comunicativo se va haciendo más ecléctico, integrador y plural

(Savignon, 2001). Tal y como hoy lo entendemos, dicho enfoque empezaba a tomar conciencia entre otros de los siguientes aspectos:

- La enorme complejidad del proceso de aprendizaje (Ellis, 1985, 1990; Spolsky, 1989; Stern, 1983, 1992);
- El carácter evolutivo de la interlengua de los aprendices (Bialystock y Sharwood-Sminth, 1984)
- La amplitud del concepto de competencia comunicativa, subdividida en competencia lingüística, pragmática y estratégica (Canale y Swain, 1980; Canale, 1983; Savignon, 1987; Bachman, 1990);
- La importancia de una interacción significativa y contextualizada (Halliday, 1985; Rivers, 1983);
- La existencia de una diversidad de estrategias de aprendizaje (Oxford, 1990; Wenden y Rubin, 1987);
- La diversidad de estilos de aprendizaje (Skehan, 1989);
- La necesidad de equilibrio entre los factores cognitivos y afectivos en el proceso de aprendizaje (Gardner, 1985; Stevick, 1989).

Por otra parte, se demuestra que las destrezas de comprensión oral y escrita no son pasivas como se suponía, sino que exigen como las productivas, supuestamente sólo la expresión oral y escrita, una interacción con el medio y un esfuerzo mental considerable, que influye positivamente en el proceso del aprendizaje (Alderson y Uquhart, 1984; Carrell, 1983; Czico, 1980; Williams, 1986). En particular, se empieza a obtener evidencia empírica (especialmente en la L1) de la tremenda importancia de la comprensión en el desarrollo lingüístico y cognitivo de los aprendices. Precisamente McLaren (1992) nos llama la atención sobre el hecho de que para considerar a Firth el precursor de algún modo del enfoque comunicativo, se debe conocer bien el significado que da al término comunicación, pues para este pensador la ‘comprensión’ es mucho más importante, ilustrándolo con ésta cita:

Whatever bits and pieces of language we choose to study are, or should be, functionally engaged in situational context. Even in reading and writing a man may be considered as speaking first to himself, and if there is no self-comprehension in this activity, it is unlikely he would be able to share comprehension with any one else. It is to be noted here that one of the key words is comprehension –not communication (Firth, 1959: 206, en McLaren, op. cit.: 196)

La investigación en especial en la comprensión lectora se incrementa y se observa, por una parte, que el conocimiento del mundo o los esquemas mentales y formales que posee el lector (*schemata*) contribuyen a la comprensión de lo que se lee (Carrell, 1987a y b) y, por otra, que la lectura extensiva fomenta la competencia lingüística en general, al promover una mejora de las demás destrezas tanto en la L1 como en la L2. (cfr. Alderson y Uquart, 1984; Silberstein, 1987; Hafiz y Tudor, 1989).

La reacción lógica ante este importante nuevo papel que parece desempeñar la lectura, ha sido la aceptación progresiva por parte de los profesores de la necesidad de una mayor práctica lectora intensiva y en especial extensiva. Para cubrir esta necesidad empiezan a generarse programas de lectura extensiva y a surgir en el mercado una oferta cada vez más amplia de lecturas graduadas, libros especialmente editados para lectores no-nativos, escritos originalmente o adaptados de textos literarios clásicos con un vocabulario y estructuras predeterminados según el nivel³.

En nuestro país, en un primer momento y aún hoy en día, para la mayoría del profesorado estos libros graduados o revistas con un inglés adaptado son considerados como el mejor recurso para ofrecer una práctica lectora apropiada al nivel de los alumnos, de forma que no les cause excesivos problemas de comprensión. Podríamos decir que aún persiste una intuitiva y

³ Análisis muy interesantes sobre sus posibilidades y las características de gradación de las distintas editoriales son los realizados por Hedge (1985) en *Using Readers in Language Teaching*, y Greenwood (1989) en *Class Readers*. Por su parte, Smale (1997) ofrece ideas más actualizadas sobre su uso, mientras Pedrinaci y Mora (1996) explotan las grabaciones de las lecturas, uniendo comprensión oral y escrita.

lógica preocupación por una comprensión precisa (*accurate*), en contraste con la idea de una comprensión “adecuada”. Obviamente en los ochenta y comienzos de los noventa, la literatura aún se consideraba aquí, al igual que en algunos otros países de nuestro entorno, como poco apropiada para los alumnos de niveles iniciales o intermedios. Es decir, no se aplicaba ni en la Educación Primaria (entonces 6º, 7º y 8º de EGB) ni en la Secundaria (entonces BUP y COU y, era totalmente descartada en la Formación Profesional, donde se contaba con sólo dos horas de clase a la semana). Sin embargo, en niveles universitarios, donde se suponía que los alumnos tenían un inglés ‘avanzado’⁴, éstos tenían que empezar de repente a leer y analizar textos literarios, pero no siempre textos modernos, ni cercanos a sus intereses, sino algunos de los textos considerados como los mejores, y normalmente más complejos, ejemplos ‘canónicos’ de la Literatura Inglesa.

Fue desde mediados de los ochenta, como se ha señalado, y de forma más sistemática e intensa a principios de los noventa, cuando se pone de manifiesto la tremenda importancia que tiene la lectura en el proceso de aprendizaje de una lengua. Prueba de ello es la enorme cantidad de artículos y libros sobre aspectos teóricos y prácticos relacionados con tal destreza (entre otros: Bruschi, 1991; Bruton y Broca, 1993; Carver, 1990; Ellis y McRae, 1991; Joyce, 1984; Pino-Silva, 1992; Krashen, 1993; Kembo, 1993; Lindop y Fisher, 1989; Wallace, 1992). Todos ellos parecen coincidir en una serie de consideraciones básicas sobre la naturaleza y las posibilidades de la lectura, que ya han sido ampliamente aceptadas por la mayoría de los profesores, y que entre otras son las siguientes:

- La destreza receptiva de lectura es dinámica y activa;

⁴ Lamentablemente, en muchas universidades españolas y extranjeras, según la bibliografía consultada, no siempre era ese el caso. Mi propia experiencia personal lo testimonia.

- Su práctica/adiestramiento debería ser integrada en los diseños curriculares desde las edades más tempranas, no sólo por sí misma, sino por la mejora que proporciona a la escritura y a la competencia general de los aprendices;
- Cuando se trabaja de forma adecuada desde el principio, ayuda a incrementar una actitud de reflexión lingüística;
- Cuando se seleccionan bien los textos, los aprendices no sólo la consideran una actividad placentera, sino que pronto desarrollan un hábito de lectura;
- La lectura extensiva es probablemente el recurso de más fácil disponibilidad para exponer ampliamente a los aprendices a usos auténticos de la SL.

Al mismo tiempo que la lectura va ganando terreno, a mediados de los ochenta también por la influencia de esa perspectiva más social de la lengua, se comienza a tomar conciencia de la necesidad de abandonar o reducir al menos el trabajo con estructuras gramaticales aisladas (*patterns*) y fomentar el uso de textos, donde ya el léxico y la gramática aparecen en un contexto, lo que, según la idea de ‘restricted language’ de Firth, era absolutamente necesario para su apropiada comprensión (Serrano, 1992: 178). Ejemplificando ese importante paso del interés en la oración al interés en el texto, Alcaraz (1983) publica el artículo “De la lingüística oracional a la supraoracional”, donde el término ‘supraoracional’ es sinónimo de ‘textual’. Siguiendo a Beaugrande y Dressler (1981), este profesor define ‘texto’ como “una unidad de sentido cerrada, formada al menos por una oración, que posee textualidad, y que se manifiesta en forma de discurso” (p.5); y por ‘textualidad’, “la calidad de texto” que se constituye por dos importantes principios: cohesión y coherencia, que en su opinión equivaldrían a su gramaticalidad y aceptabilidad (p.6).

Del trabajo inicial con textos breves, entendidos como ‘productos’ portadores de un significado determinado por el escritor que el lector debe descubrir, se va a pasar, en particular al análisis de la literatura, como ‘proceso’ concreto de creación de significado a través de la interacción del lector con el texto. El significado ya no se considera fijo y determinado por el autor, sino que se actualiza por la lectura que hace un lector concreto. En cualquier caso con frecuencia los términos ‘texto’ y ‘discurso’ hasta el presente se utilizan como intercambiables para referirse a “language beyond sentence” (cfr. McCarthy, 2001: 78). Esta reorientación metodológica de la clase de SL, que sin embargo en la práctica (*at the chalkface*) no ha sido tan homogénea como la teoría podría hacer suponer, va a propulsar la vuelta del uso de textos literarios, influida por esos estudios que a niveles universitarios se estaban realizando. Así el estudio lingüístico de la literatura desde la Estilística, la Crítica Lingüística, la Pragmática y el Análisis del Discurso que se venía realizando en la Lingüística General, se percibe como útil y oportuno también en la Lingüística Aplicada, primero por Widdowson (1975) y ya durante los ochenta por muchos más (v. entre otros, Brumfit, 1981, 1983, 1985; Brumfit y Carter (eds.), 1986; Carter, 1982; Carter y Long, 1987; Carter y Simpson (eds.), 1989; Collie y Slater, 1987; Hill, 1986; McRae y Pantaleoni, 1985-86). En consecuencia, se promueve la necesidad de una mayor integración de la lengua y la literatura aportando convincentes razones:

- La literatura no es algo ajeno a la lengua, ambas son las dos caras de una misma moneda;
- Lo literario está determinado por el poder creativo de la lengua, su ‘literariedad’;
- El lenguaje literario no es un uso especial, distinto del de la lengua común, sino que la lengua permite una escala de uso más a menos literario o creativo;

- Los textos literarios son textos lingüísticos auténticos.

Así dentro del paradigma comunicativo, que como se ha dicho anteriormente, se va haciendo más ecléctico, integrador y plural, surge una tendencia que defiende y pone en práctica la integración de la literatura en la clase de lengua extranjera, generando materiales y estrategias enriquecedores (v. Carter y Long, 1990; Duff y Maley, 1990, McRae, 1991a o McRae y Pantaleoni, 1990). Éstos van a ejercer una extraordinaria influencia en el modo de entender y usar la literatura para enseñar inglés hasta el presente.

1. 7. LA SITUACIÓN ACTUAL: ESTADO DE LA CUESTIÓN

La revisión bibliográfica en este campo de la última década parece no dejar lugar a dudas: la conveniencia del uso de la literatura para el aprendizaje de la SL lengua cuenta hoy día con un importante reconocimiento tanto a niveles teóricos como práctico, tanto a niveles universitarios (v. Aparicio Hernández, 1997; Carter, 1994a, 1996b; Carter y McRae, 1996; Durant, 1992; Grupo de investigación Ulysses, 1992; Nieto García, 1994; Sánchez Espinosa y de la Torre Moreno, 1998; Sanz Sainz, 1999) como, comienza a percibirse, de Educación Secundaria (v. Bassnet y Grundy, 1993; Córdoba Jiménez, 2001; Custodio y Sutton, 1998; Matas Llorente, 1995) y primaria (v. Davis, 1995; Elley, 1991; Ghosn, 1997a, 2002; Hudelson y Rigg, 1994; Luque Agulló, 1997; Pérez y Aguilera, 1999). Sin embargo, somos conscientes, coincidiendo con la opinión de Paran (2000) comentada en la introducción, de que la literatura aún no ocupa el lugar que creemos merece en la mayoría de las clases de una lengua extranjera.

La integración de la lengua y la literatura, no obstante, es vista por muchos no sólo como posible, sino incluso muy oportuna por la riqueza de

recursos que aporta y las posibilidades de explotación que éstos ofrecen tanto desde una perspectiva analítica y estilística, cercana al análisis del discurso y a la pragmática (v. Cook, 1996; McCarthy y Carter, 1994; Nieto García, 1997; Widdowson, 1992; 1996, Short, 1996b) como de una visión del aprendizaje y la comunicación más flexible, global y creativa (por ejemplo, Bowler y Parminter, 1993; Collie y Slater, 1998; Cook, 1996; Durant, 1996; Lazar, 1993; Maley, 1994).

La labor realizada en este sentido por una de las figuras claves de la Lingüística Aplicada a lo largo de las últimas tres décadas, H.G. Widdowson, reconocido por su capacidad de integración de la teoría y la práctica, de la lengua y la literatura, ha sido esencial. El amplio libro en su honor de Cook y Seidlhoffer (1996) con el oportuno título de *Principle and Practice in Applied Linguistics*, o el breve y suculento artículo de McLaren (1996), con un título no menos oportuno y con una sugerente intertextualidad “Sense and sensibility. A brief tribute to H.G. Widdowson”, nos parece, reflejan el amplio consenso que su nombre y su obra concitan. Y ello, nos parece, conlleva el reconocimiento del papel de la literatura en la clase de lengua. La literatura, como él ha defendido, ofrece la posibilidad de aunar intelecto y afecto, forma y contenido, reflexión lingüística y juego con la lengua, cognición y creación, en definitiva, aporta ‘sentido’ y ‘sensibilidad’ a nuestras clases.

Ese papel más relevante de la literatura tiene que ver también con la influencia en la E/A de la SL de **una concepción de la educación más integradora**, que propugna una atención más personalizada y global del educando. De nuevo, también Widdowson se hace eco de ello y, como McLaren (Op.cit.: 30) destaca, ésa ha sido su gran aportación a nuestra profesión: su énfasis en la ‘educación’ y no sólo en la ‘enseñanza’. Por ello la literatura tiene hoy cabida en la E/A de una lengua porque permite integrar

en nuestra clase los aspectos lingüísticos y socioculturales con la educación o el crecimiento personal. Los últimos hallazgos de la Psicología (Goleman, 1996), la Psicolingüística (Scovel, 2001) y la Neurolingüística (Puchta, 1999; Schuman, 1991) establecen el beneficio de la interconexión de las actividades desarrolladas por los dos lados del cerebro, el hemisferio izquierdo – relacionado con el razonamiento lógico- y el derecho-relacionado con la creatividad y la apreciación de la belleza (Cunningham interviewed by Pérez Basanta, 1993b). Así Bell y Gower (1993) proponen la necesidad de poner en práctica en la clase de nivel intermedio un método de trabajo que conecten el corazón y la mente. Para ello sugieren usar textos que traten de temas de interés humano y ¿Qué fuente de recursos puede aportar tantos como la literatura?

Maley y Duff (1989) fueron de los primeros en destacar precisamente **el poder evocador y motivador** de los textos literarios por su universalidad y no-trivialidad. Hoy ya son muchos otros los que destacan este hecho (por ejemplo, Adams, 1993; Bisong, 1997; Fienne y Fox, 1992; Lazar, 1994b o Maley, 1996). La literatura por su propia naturaleza favorece la activación de los esquemas mentales a través de la lengua, permitiendo prestar atención a los esquemas o estructuras formales que la constituyen, percibir su sensualidad, a la vez que involucrarse afectivamente con el contenido. Esto, entendemos, contribuye a conectar ambos hemisferios del cerebro y generar a la vez conocimiento explícito e implícito.

La integración de la literatura en la clase de lengua, que como veíamos se intensifica a partir de los noventa, responde de manera especial a su poder de contribuir al **desarrollo de las destrezas**, tanto orales (v. Gerber, 1990 ay b; Hines, 1995; Lazar, 1990; Lewis, 1997; Miller, 1997; Ovaiza, 1997; Picken, 1997; Rinvolucrí,l 1994; Samuel, 1995) como escritas, que a partir de niveles

intermedios requieren una mayor atención (Salaberri y Zaro, 1998; Cook, 2002). Así la práctica de la comprensión y la expresión escrita se van a ver afectadas de forma muy positiva por el uso de los textos literarios tanto adaptados como, en especial, originales.

En cuanto a **la lectura**, que muchos profesores consideran la destreza básica (Pérez Basanta, 1993a), se entiende que el uso de literatura no sólo permite desarrollar las diversas estrategias lectoras, sino incrementar las **ganancias léxicas** (cfr. Alderson y Short, 1989; Grellet, 1994; McCarthy, 1997 Norman, 1993; Serrano Boyer, 1997; Silberstein, 1994; Strodt-López, 1996) o deberíamos decir léxico-gramaticales. Kramsch (1993) defiende que al leer textos literarios el proceso mismo de la lectura cambia: de lectura eferente, donde el lector simplemente trata de extraer información, pasa a lectura estética, donde el lector interactúa experimental y emotivamente con el texto. Pero siendo como son textos lingüísticos, como cualquier otro texto escrito, también permiten la práctica de la lectura eferente, la práctica de estrategias de lectura de ‘orden inferior’ destinadas a asegurar la comprensión básica del texto al menos en niveles más bajos. Ése se entiende el paso previo a la práctica de destrezas de ‘orden superior’, como la lectura implícita o entre líneas, para lo cual la literatura por su ambigüedad de significados es particularmente valiosa, como ya propugnaba el admirado libro *Reading between the Lines* de Boardman y McRae (1983) (posiblemente el primer libro de recursos compuesto de textos de más a menos ‘literarios’ y dispuestos temáticamente). En niveles superiores la literatura potencia incluso la lectura crítica, cuyo objetivo no es tanto la comprensión o interpretación personal del texto, como criticar el modo en que el texto ha sido escrito: la elección de su léxico, su sintaxis, su presentación o su estilo general (Wallace, 1995, 2001)

En lo que respecta a **la escritura**, se ha extendido la práctica de la escritura creativa, relacionada con el contexto de la literatura en la enseñanza de la lengua (v. Peach y Burto, 1995), lo cual como Reid (2001: 29) señala, ha dado lugar a estrategias tales como:

- Rescribir desde distintos puntos de vista;
- Cambiar el registro para explorar los efectos que ello produce en la comunicación;
- Escribir predicciones o completar textos como parte del estudio detallado de un texto;
- Cambiar de género

Todas ellas son hoy habituales en la mayoría de las clases donde se trabaja con textos literarios, del mismo modo que lo son otras muchas **actividades y tareas** que promueven una implicación más personal e interactiva de los aprendices tanto al usar la lengua, oral y escrita, como al reflexionar sobre ella (v. capítulos 5 y 6). Maley (2001: 183) explica que la mayoría de las actividades se pueden clasificar en una de estas dos categorías:

- a) Aquellas que se centran en el análisis lingüístico del texto, que entendemos están relacionadas con el análisis del discurso y favorecen la toma de conciencia sobre el funcionamiento de la lengua a nivel léxico-gramatical y textual, sus sistemas de cohesión.
- b) Aquellas en las que el texto se utiliza como resorte para una amplia gama de actividades lingüísticas, entre ellas el debate y la escritura.

Ambas nos parecen igualmente necesarias ya que si con la primera se busca, en particular, una interacción más auténtica entre los alumnos en clase (la atención a la dimensión social de la lengua), con la segunda se estimula la imaginación (atención a la dimensión personal y creativa).

La integración de la literatura en la clase de la lengua también se relaciona con dos aspectos de gran importancia en los últimos años en la E/A de la SL: las **estrategias de aprendizaje y el desarrollo de la autonomía** (Gilroy y Parkinson, 1996; McRae, 1996), en particular por medio de la práctica de la lectura extensiva (a niveles iniciales a través de textos adaptados). Sin embargo, sólo nos encontramos un par de trabajos en esta dirección: McRae (1994b), más encaminado al estudio de la literatura, y Sinclair (1994), quien propone un método para la conexión del desarrollo de estrategias de aprendizaje aplicado al uso de la literatura en la clase.

Por otra parte, el incremento en el interés en la literatura también responde a una reconocida necesidad de **integrar la cultura** de la lengua meta en la clase. De hecho, las tres razones tradicionalmente admitidas para usar la literatura en clase son de carácter lingüístico, educativo y/o cultural. Esta última razón es fundamental para Sihui (1996) o McKay (2001: 319), quien señala: “Literary texts are valuable in raising students’ and teachers’ cross-cultural awareness”. La literatura se entiende puede servir para mostrar la dimensión sociocultural de la segunda lengua. Esto es la consecuencia lógica de la evolución de la concepción social, yo me atrevería a decir psicosocial, de la lengua, que hoy día reconoce no sólo la dimensión cultural (Kramersch, 1998), sino también la simbiótica interconexión de lengua, cultura y pensamiento (Cook y Seidlhoffer, 1995).

It (language) encompasses, of its nature, almost every aspect of human life. It is inextricably linked to our biology and neurology, to our individual personalities and mental states, to our relationships and social structures. Through language we perceive both the internal and external world. Without it, thought, identity, interaction, education and society could only be rudimentary (Op.cit.: 2)

Sin embargo, la interrelación de la lengua, la literatura y la cultura (v. McCarthy y Carter, 1996: capítulo 4) en lo que respecta al inglés, por su

espectacular **dimensión internacional**⁵, se entiende en los últimos años de una forma abierta o descentralizada, que exige no limitarse a usar en clase textos de la producción literaria de Gran Bretaña o Norte América, sino que debe dar cabida a las voces y las culturas de los escritores que se expresan con este idioma como segunda lengua (v. Ghosn, 2002; Vethamani, 1994, 1996 o McRae y Vethamani, 1999).

Por último, en lo que respecta a **la investigación** del uso de la literatura en la clase de lengua, Maley (2001: 182-83) considera que existen tres categorías principales, que nos parecen muy oportunas según la bibliografía consultada:

- I. Debate teórico: el autor establece una serie de ideas y principios en cuanto a qué se entiende por literatura y/o por la enseñanza de la literatura. Normalmente se basan en argumentos teóricos y en algunos casos con un metalenguaje de difícil acceso para muchos no especialistas en la materia (por ejemplo, Carter, 1992; Cook, 1994; Edmonson, 1997; Geest and van Gorp, 1999; Hall, 1999; Smale, 1996, Short, 1989, 1996a).

- II. Demostración práctica: el autor o autores, tras un breve análisis teórico, presentan un repertorio de ideas o procedimientos y actividades para usar con uno o varios textos literarios basado en su propia práctica docente, con frecuencia en niveles universitarios. Esta categoría es con mucho la más numerosa en cuanto a la enseñanza de la literatura en la clase de una SL (por ejemplo,

⁵ También debe ocurrir algo semejante con el español por su carácter de lengua internacional. De hecho, en lo que respecta a nuestra lengua se ha venido dando una toma de contacto de todas las Academias de los distintos países hispanohablantes con la intención de adoptar criterios comunes para la elaboración del próximo DRAE

Carter, 1996a; Collie y Porter-Ladousse, 1991; Collie y Slater, 1998; Duff y Maley, 1990; Durant y Fabb, 1994; Lazar, 1993; McRae, 1991a; Muros et al., 1996; Pérez Basanta, 1992; Vaughaham-Rees, 1995; Widdowson, 1992).

III. Investigación empírica: en general se trata de proyectos de investigación a pequeña escala llevadas a cabo en el contexto de unas clases determinadas y, sobre todo, presentadas como tesis de master o de doctorado. Así Maley (loc.cit) lamenta que además de ser muy escasa, apenas se tiene acceso a ellas puesto que no suele publicarse. De hecho, a parte de nuestro propio trabajo de investigación *Using literary texts in ELT Secondary Education*, defendido en 1998, donde se presentaba una reducida investigación cuantitativa, sólo nos consta la existencia de la investigación empírica realizada por Luque Agulló (1997) sobre el uso de relatos en la E/A en la educación primaria, presentada precisamente como tesis doctoral, que muestra evidencias del frecuente uso de la lengua ‘rutinaria’ (Serrano valverde, 1997: 21), es decir, la que se compone de fórmulas léxicas.

En este capítulo hemos tratado de ofrecer, en primer lugar, una perspectiva diacrónica del uso de la literatura en los distintos métodos y aproximaciones de la E/A de una segunda lengua y, en segundo lugar, una breve exposición sincrónica de su uso en la actualidad.

CAPÍTULO 2

¿QUÉ SE ENTIENDE POR ‘LITERATURA’?

Como ya indica McRae (1991a) en el prefacio de su libro *Literature with a small 'l'* la pregunta ¿qué es literatura? ha generado y seguirá generando una gran cantidad de análisis filosóficos. Escritores, críticos literarios, profesores de literatura y lingüistas han intentado y seguirán intentando dar la respuesta más convincente a esta pregunta y a otras relativas a los términos ‘texto literario’, ‘discurso literario’ y el concepto relativamente nuevo de ‘*literariness*’, la ‘literariedad’⁶, que podríamos definir como la capacidad creativa de la lengua (Fowler, 1986; Widdowson, 1975).

2.1. LA LITERATURA DESDE LA CRÍTICA LITERARIA

Cierto es que han existido muchas definiciones distintas de ‘literatura’, tantas como perspectivas críticas se han sucedido o alternado a lo largo de los siglos. Ahora bien, como explica el profesor Sánchez Trigueros (1999), el origen de la palabra ‘literatura’ en el sentido en el que hoy se sigue mayoritariamente aceptando “no aparece hasta finales del siglo XVIII en el texto de Madame de Staël *De la Littérature dans ses rapports avec les institutions sociales*” (566) publicado en

⁶ Francisco Umbral ha utilizado el término ‘literaturidad’ al referirse a este concepto en varias entrevistas, pero el término aceptado y utilizado en la Teoría de la Literatura es ‘literariedad’, tal y como queda recogido en trabajos como los de Aullón de Haro (1994) Gómez Redondo (1996) o Hernández Guerrero (1996).

1800. Aunque, según nos indica este profesor, críticos como Foucault reconocían que desde Homero había existido una forma de lenguaje ‘literario’ al menos en el mundo occidental, sin embargo, no es hasta principios del XIX cuando se le empieza a designar con el término ‘literatura’. Así a finales de los años sesenta del siglo pasado, desde la perspectiva crítica materialista se indica “la historicidad del concepto secular de literatura que hemos recibido” (íbid) y, seguimos en mayor o menor medida transmitiendo. Ese concepto de literatura entiende que el discurso literario se diferencia de los demás porque en él se “expresaría ‘la propia verdad interior, la propia intimidad del sujeto/autor de la obra’ y por extensión la verdad, la intimidad de todos los sujetos humanos” (p.467). Dicho concepto tradicional de literatura resulta de la sistematización Kantiana y Hegeliana de la idea del sujeto literario. El primero establece las bases teóricas para el desarrollo de las nociones de forma y contenido en que se suponen se constituyen las obras literarias por el modo en que el sujeto capta la realidad: el sujeto estructura las impresiones sensibles que recibe, bien a través del entendimiento (contenido) o de la sensibilidad (forma). “Con Kant se consuma el proceso de constitución del concepto ideológico de sujeto que crea con la imaginación en libertad un objeto lingüístico bello, expresivo de sí” (P.474). Por su parte, con Hegel se establecerá la fusión de lo transcendental y lo empírico, entendiéndose que el ‘Yo’ sujeto es parte del ‘Nosotros’, de la unidad del espíritu humano universal (íbid).

Con Hegel se consuma el monologismo filosófico, cuya afirmación de la unidad del ser se transforma en el principio de unidad de la conciencia, que somete la multiplicidad cognoscitiva a un solo centro (unidad de significación) (Sánchez Trigueros, op. cit.: 475)

Desde entonces, las teorías críticas que han mantenido ese concepto tradicional de literatura, aunque con perspectivas distintas, van a tener en común la idea básica de que el discurso literario es obra de un autor (Op. cit.: 467). No obstante, a pesar de esa base común, las teorías críticas se enfrentan

al discurso literario desde perspectivas distintas, generando múltiples definiciones de 'literatura'. Hernández Guerrero (1996), estudioso de la teoría de la literatura, entiende que esa multitud de definiciones de literatura que se han dado a lo largo de la historia se puede agrupar en cuatro categorías:

1. La literatura como manifestación artística;
2. La literatura como creación lingüística;
3. La literatura como un lenguaje;
4. La literatura como símbolo.

Y, asumiendo que el concepto de literatura no es estático y sintetizando las definiciones más comunes, este teórico de la literatura, es capaz de dar una definición descriptiva que puede resultar útil para identificar una obra literaria: "Literatura es un lenguaje artístico elaborado con los procedimientos de una lengua" (p. 12). Nosotros, entendemos que como este mismo experto indica su descripción integra tres conceptos claves, a saber, 'arte', 'lengua' y 'lenguaje'. Por ello, podríamos referirnos a tres formas básicas de entender e interpretar la literatura en tanto que lengua, que cabría resumirlas de forma muy sucinta en las siguientes categorías:

- A. La literatura se considera como la **lengua usada con un propósito de imitación**: la lengua que sirve para crear ficción. Esta perspectiva está basada en la concepción positiva de Aristóteles de 'mimesis', para el cual la imitación es el principio del arte y, en particular, la poesía, y en contraposición a la consideración de su maestro, Platón, quien usa el término con una connotación negativa, el arte al imitar la vida se aleja de la idea original ejemplar. Tal línea de pensamiento ha sido después retomada paradójicamente, pero con perspectivas distintas, por la crítica literaria más tradicional - representada entre otros por, Dryden (*Of Drammatick Poesie*, 1668), Johnson (*The lives of the Poets*, 1781), Hazlitt

(*A View of the English Stage*, 1818), Arnold (*Culture and Anarchy*, 1869) o Leavis (*The Great Tradition*, 1948)- para la que la mejor literatura imita la vida en sus más altos valores; pero también y por la crítica marxista analizada en las obras de Eagleton (1978, 1983), para la que la mejor literatura, constituyendo una parte del proceso social, recrea los conflictos sociales y los revela, denunciándolos.

B. La literatura se constituye por el **lenguaje literario**, entendiéndose como una variedad de la lengua que se usa conscientemente para crear formas o estructuras estéticamente placenteras, para crear **arte**. Esta otra visión de la literatura se inicia con la *Retórica Clásica* de Horacio y se desarrolla ampliamente con Jakobson y los Formalistas, pero también la han propugnado importantes creadores como Wordsworth (en Los 'Prefaces' a sus dos volúmenes de *Lyrical Ballads*, 1798/1800) o Wilde (*Intentions*, 1891) (cfr. Pujals, 1988). Algunos de los nombres más destacados de esta orientación crítica que se centra en el lenguaje, aunque desde perspectivas muy distintas son Mukarovsky (1936), Jakobson (1958), Barthes (1977) Derrida (1976) o Genette (1969).

C. La literatura es un tipo de **discurso multidimensional**, de lenguaje polisémico y que se puede referir a sí mismo; está **disociado de las necesidades sociales inmediatas** y es capaz de refrescar los esquemas de sus lectores, cuya lectura es la que va a dar a cada texto su significado más preciso (Widdowson, 1975, 1992; Cook, 1994). Esta perspectiva la comparten hasta cierto grado las teorías literarias post-estructuralistas que se centran en el lector, entre otros las de críticos como Empson (1930), Ingarden (1931) Iser (1976), Wimsatt y Beardsley (1946), entre otros. Pero quienes asumen esta idea como

propia se sitúan en lo que hoy día se reconoce como 'crítica lingüística', su más importante representante es posiblemente Fowler (1986).

Las dos definiciones primeras son más comúnmente aceptadas desde la Crítica Literaria; la tercera es mucho más moderna y surge a finales del primer tercio del siglo XX. Se basa en un análisis lingüístico comunicativo de los textos literarios; se centra en su forma, contenido y función lingüística en tanto en cuanto los percibe el lector. Este análisis en parte se inició ya con el interés por el lenguaje de los Formalistas y la atención a las palabras en el texto de los Nuevos Críticos, pero se desarrolla desde una perspectiva más funcional, que trata de analizar la interfaz de lengua y literatura como las dos caras de una misma moneda. Esta tercera concepción de la literatura es compartida en parte por una tendencia más integradora de la Crítica Literaria actual y por la que Fowler (1986) denominó la Crítica Lingüística – *Critical Linguistics*. En cualquier caso, las posiciones críticas ante la literatura en general se corresponden con las dos posiciones dialécticas fundamentales de enfrentarse al hecho literario: extrínseca e intrínseca. En este sentido amplio, un crítico literario va a asumir una de estas dos posturas (cfr. Wellek y Warren, 1949):

- Extrínseca: el crítico trata de ofrecer a los lectores y estudiantes una respuesta, interpretación y evaluación sopesada, con respecto a un escritor, a un poema, obra de teatro o novela para ayudarles a lograr un más completo disfrute y mejor comprensión de la experiencia dentro y detrás de la escritura;
- Intrínseca: el crítico pretende animar al lector a procesar el texto prestando atención a la lengua que usa ese texto y revelar, por medio del análisis de un texto literario en detalle, qué elementos lingüísticos contiene y cómo se combinan para crear su significado y darle su particular calidad estética.

De hecho, Sánchez Trigueros (Op. cit: 467) entiende que, desde que surge la noción de literatura hasta hoy, “en todo este espacio de tiempo la teoría y la

crítica bascularán entre un interés bien por el objeto producido, bien por el sujeto productor (autor o lector-productor de sentido)”.

2.1.1. POSICIONES Y ANÁLISIS EXTRÍNSECOS

El tipo de análisis que se hace de la literatura desde estas posiciones es el que los críticos literarios han venido realizando, de manera más o menos tradicional, desde Hazlit, Arnold, Taine o Leavis, hasta tendencias críticas modernas que pudieran parecer totalmente distintas como las marxistas, feministas, psicoanalíticas. Aunque con grandes diferencias en sus intenciones al enfrentarse y definir qué es la literatura, en el fondo todos estos críticos comparten una misma posición extrínseca. Consideran que la literatura -la creación literaria, la calidad del discurso literario y la producción literaria- está determinada por factores externos a ella misma: el origen social, cultural y económico de su autor, el lugar donde vive, los acontecimientos personales, sociales e históricos que vive, la clase social a la que pertenece, sus fobias, sus principios, sus intenciones etc. Desde estas posiciones, la literatura se entiende como una imitación o recreación de la vida, de la realidad social y cultural del momento en que se produce, y que esos factores determinan el contenido de las obras y su forma.

Sin embargo, a pesar de tener en común esa visión de la literatura como producto de la intención de un autor determinado y el convencimiento de que la labor fundamental del crítico es interpretar la obra y evaluarla a la luz de esos factores citados para guiar a los lectores, que se suponen inexpertos para hacerlo por sí mismos, existen diferencias muy importantes entre los distintos críticos y tendencias mencionadas. Tales diferencias se producen en realidad por el énfasis que dan a uno o varios de esos factores externos a la obra en sí en detrimento u olvido de otros. Así para los primeros críticos arriba citados,

la calidad de una obra viene determinada por su mayor o menor capacidad de recrear la realidad que representa como prototipo de toda sociedad, promoviendo unos valores y una moralidad que se suponen universales. Para los marxistas, uno de cuyos más destacados representantes es el crítico húngaro Lukàcs (1970), y en parte para los nuevos historicistas, la literatura es sólo el reflejo de la ideología del autor y la realidad social en la que vive: por lo tanto conocer el momento histórico en que se produce es fundamental para interpretarla. Eagleton (1978) explica:

La crítica marxista analiza la literatura de acuerdo con las condiciones históricas que la producen... forma parte de un conjunto más nutrido de análisis teóricos que aspiran a comprender las ideologías – las ideas, valores y sentimientos por medio de los cuales los hombres se enfrentan a sus sociedades en diversas épocas. Y algunas de esas ideas, valores y sentimientos, sólo están a nuestra disposición en la literatura (Op.cit: 17/18-19)

Por su parte, los críticos psicoanalíticos ven en la obra literaria un reflejo de la psique de su autor y dan gran importancia a los símbolos y metáforas textuales, por ejemplo Lacan (*Écrits. A Selection*, 1977). Por último, la crítica feminista, iniciada por la escritora inglesa V. Wolf (1929) con su reveladora *A Room of One's Own*, en parte comparte posiciones semejantes a los marxistas, pero se ha interesado en particular por la creación literaria de las mujeres, al ver el hecho literario como un reflejo de la opresión de género a lo largo de la historia (Cfr. Selden, 1988).

Todas esas posiciones diversas, no pueden hacernos olvidar lo que tienen en común: su interpretación de la literatura por su contenido y su dimensión histórica y socio-cultural más que por los elementos lingüísticos que conforman el texto. Para todos estos críticos su principal cometido es interpretar el contenido de cualquier obra literaria a la luz de diversos factores, más o menos ajenos a los componentes lingüísticos, para ofrecer así una

evaluación artística del autor, de su intención y cómo esta se refleja en esa obra.

2.1.2. POSICIONES Y ANÁLISIS INTRÍNSECOS

Los críticos y escuelas que adoptan una posición intrínseca con respecto a la literatura, la ven en primer lugar como una creación artística que se plasma en el acto lingüístico. Lo importante es el texto literario, cuya sustancia es la lengua, pero que está escrito y estructurado de una forma determinada; en primer lugar, por un uso especial de la misma, su función poética, por una especial combinación de elementos lingüísticos, que llaman la atención sobre sí mismos al ser ‘defamiliarizada’ (‘actualised’ en términos de Mukarovsky, traducido al inglés por ‘foregrounded’) o (‘marcada’ término usado por Fabb, 1998: 13) con respecto al contexto y que es lo que le otorga su valor estético. Como veíamos anteriormente, los críticos que adoptan esta posición intrínseca con respecto a la literatura, piensan en mayor o menor medida que el lenguaje literario es una variedad de la lengua usada conscientemente para crear formas estéticamente aceptables y agradables. Esta perspectiva, que se considera conectada con la Retórica Clásica de Horacio y su *Ars Poetica*, como la anterior también va a presentar una notable diversidad de críticos y escuelas, desde la crítica práctica, que habría de influir en el desarrollo del nuevo criticismo, y los críticos estructuralistas y formalistas, hasta la estilística y la crítica lingüística, que surgen del análisis del discurso literario desde una posición fundamentalmente basada en la lingüística (cfr. D’hae, 1986)

Un hito en esta posición la representan la obra *Practical Criticism* de I. A. Richards de 1929 y la de su discípulo W. Empson *Seven types of ambiguity*, de un año después. Ellos defienden una aproximación a la literatura centrada en el texto y en la experiencia de la lectura de primera mano del lector; una lectura

sin presuposiciones, ni guía, basada en una impresión puramente empírica, de primera mano, y el posterior escrutinio del texto mismo. Ambos enfatizaban el papel del lector como procesador del mensaje contenido en “las palabras en la página”. La influencia de esas obras fue muy importante entre los críticos norteamericanos, que rechazaron el estudio de la literatura en términos de historia, moralidad o cualquier otro propósito fuera de ella misma. Así, tras la publicación de la obra *New Criticism* de J. C Ransom en 1949, los críticos que exigían una mayor atención al texto mismo y la exclusión de todo excepto las palabras de las que está hecho, son llamados “nuevos críticos”.

Por su parte, los estructuralistas y formalistas representan la antítesis de la crítica interpretativa, se limitan a examinar con gran detalle cómo se estructura y funciona un texto literario, principalmente poemas y novelas. Sus posiciones críticas derivan de las ideas del prestigioso lingüista suizo Ferdinand de Saussure, cuyo trabajo (*Cours de Linguistique Générale* publicado en 1915) fue seminal para el movimiento estructuralista centrado en la literatura, incluyendo a los formalistas en Rusia y Praga o a Barthes y Genette en Francia entre otros. Los formalistas rusos y posteriormente los checos, veían la literatura como un uso especial de la lengua que atrae la atención hacia sí misma como medio a través de unos rasgos o elementos distintivos - especialmente por el uso de lo que se conocen como figuras literarias o tropos-. Según Webber (1996) el más reconocido de los formalistas, R. Jakobson, en un breve ensayo *Style of poetic language* de 1958, explica como el uso especial de la lengua, su función poética, es lo que caracteriza a los textos literarios frente a los no-literarios:

The literary texts are marked by the dominance of the poetic function...(which) projects the principle of equivalence from the axis of selection into the axis of combination” (Jakobson, 1958:14).

Relacionado con la idea de la función poética de la lengua, Jan Mukarovsky (1936), el más conocido de los formalistas checos, defiende que el discurso literario es aquel que se caracteriza por un sistemático y consistente *aktualisace*, término checo, traducido al inglés por *foregrounding* y al español por ‘defamiliarización’, con el que designa la distorsión estética intencionada de los componentes lingüísticos. Lo que define a la literatura para los formalistas es el uso de tal distorsión estética como objetivo de expresión, atrayendo así la atención sobre la forma más que sobre el mensaje o contenido.

No obstante, estas distintas escuelas de crítica literaria que propugnan un mayor interés por la lengua de los textos literarios desde diversas posiciones: unas dando mayor importancia al papel del lector, otras al texto en sí mismo, siguen compartiendo una misma idea con respecto al estatus y la naturaleza de la literatura. Todas ellas consideran la literatura, el discurso literario, como de una naturaleza especial y de un estatus superior al de la lengua cotidiana. Y es esta concepción básica la que supone la gran controversia que tiene planteada la crítica literaria con la crítica lingüística y viceversa (cfr. Fowler, 1986).

Aun admitiendo que algunos de los mejores trabajos de la crítica literaria de este siglo han sido aquellos que se han centrado en la lengua de los textos literarios que se interpretaban y juzgaban, Fowler (Op.cit.: 10),⁷ argumenta, “the substance of literature is shifted into some obscure, undefined, sphere of existence which is somehow beyond language”. Es decir, para muchos de esos críticos literarios interesados en la lengua de los textos, paradójicamente lo importante o substancial no era ésta, sino el texto literario, lo que tenía de ‘literario’ como distinto y superior a lo lingüístico, algo oscuro

⁷ Fowler aquí se refiere en concreto a la obra del crítico Lodge *Language of Fiction* publicada en 1966.

y difícil de definir que transcendía esa lengua y le daba su valor estético y artístico.

2. 2. LA CRÍTICA ACTUAL: MAYOR INTEGRACIÓN DE LAS DISTINTAS POSICIONES

La proliferación de escuelas críticas, el mayor contacto entre ellas, el intercambio de ideas y términos para designarlas, ha traído consigo un mayor acercamiento entre posiciones extrínsecas (más centradas en el contenido, la moralidad, los temas, la ideología del autor, etc.) e intrínsecas (más orientadas a la lengua y la forma de los textos). En consecuencia ambas perspectivas han ido acercándose, dando cada vez mayor reconocimiento al efecto modelador del contexto social en la lengua y su producción creativa, su literatura. En ambas posiciones se reconoce ahora, en mayor o menor medida, la importancia no sólo del contexto socio-cultural e ideología del autor, sino también de los esquemas y estrategias que los lectores aportan al leer y la interacción con un texto. En ese sentido, desde el estudio de la Crítica Literaria, Chicharro (1994) postula también un acercamiento de una y otra perspectiva en un futuro cercano:

Dentro de ese futuro cabe el intento de clasificar las relaciones existentes entre la literatura entendida como sistema social y la literatura como sistema simbólico....Esto es un intento de superación de las investigaciones reductoramente empiristas... A pesar de sus excesos ha de reconocérsele el beneficioso efecto que está ejerciendo sobre la interdisciplinariedad, poniendo de manifiesto la necesidad de allegar conocimientos lingüísticos y conocimientos sociales e históricos, lo que permite un esperanzado punto y final. (Op. cit.: 444)

Cada vez más críticos lingüísticos tienen en cuenta las aportaciones de los estudios literarios y, a su vez, los críticos literarios prestan mayor atención a detalles lingüísticos, beneficiándose de las aportaciones de aquellos para identificar y describir aspectos textuales. Así lo señala Cuesta Abad (1999):

El momento esencialmente práctico de la teoría literaria tiene lugar cuando nos percatamos de que todo lo que ésta puede decir y hacer se refiere antes que nada al funcionamiento del lenguaje, y no a una experiencia extralingüística inmediata. (p. 34)

Hoy día muchos autores de un tipo y otro de crítica han adoptado unas posiciones más eclécticas y se enfrentan al análisis e interpretación del texto literario desde puntos de vista muy diversos, enfatizando un aspecto más que otros en un momento concreto (Selden 1988: 1). Según tal pluralidad, debería surgir una especie de patrón de focos alternativos, prestando mayor atención ya al autor, ya al contexto social, ya al lector o al texto en sí mismo. El siguiente diagrama de ese patrón crítico, adaptado de Wellek y Warren *A theory of Literature* de 1949 (en McRae y Pantaleoni, 1985-86: 229), puede resultar ilustrativo de las posibilidades de la crítica actual.

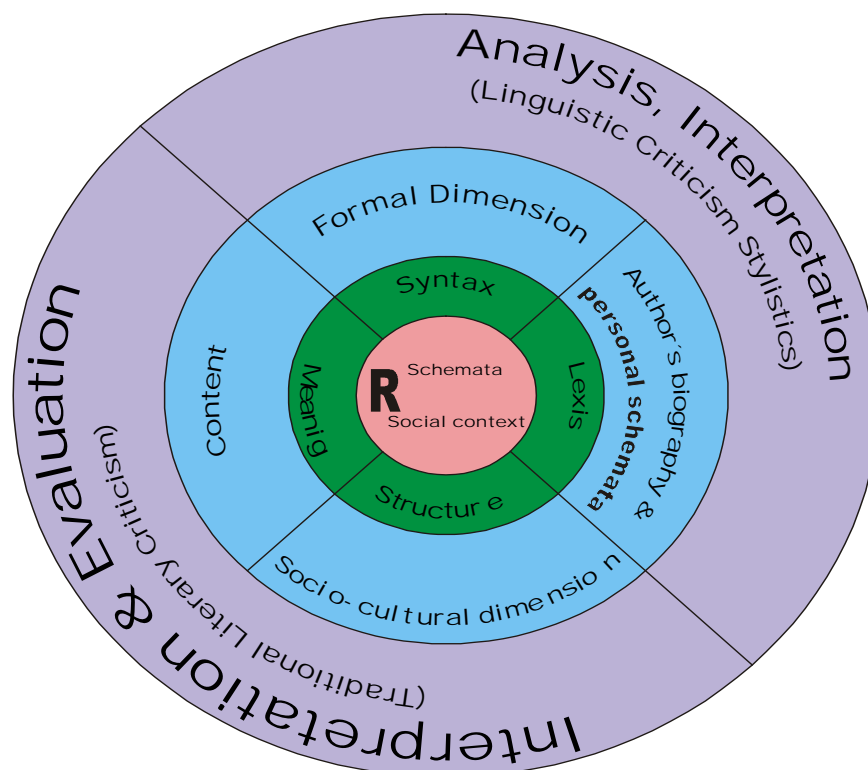


Figura 2.1. Diagrama de los distintos focos de interés de la crítica actual.

No obstante, mientras que muchos han optado por este enfoque más ecléctico, otros críticos y académicos defensores de posiciones más

tradicionales de la Crítica han adoptado una actitud a la defensiva frente al mayor respeto por las opiniones de lingüistas con respecto a la literatura. La teoría literaria académica se encuentra actualmente en un estado incierto, con la tendencia a convertirse en un fin en sí misma, la crítica por la crítica, o en palabras de Cuesta Abad (1999: 33) “la teoría peca de narcisismo”.

2.3. LA CRÍTICA LINGÜÍSTICA: APROXIMACIÓN LINGÜÍSTICA A LA LITERATURA

Por crítica lingüística se entiende el análisis, la interpretación y evaluación de la literatura, de textos literarios, desde la lingüística. Es decir, el crítico lingüista se enfrenta al texto literario cargado con todos sus conocimientos lingüísticos y la terminología que le es propia, y con la intención de escudriñar cómo funciona la lengua en un texto literario. En realidad el término ‘crítica lingüística’ es posterior y más amplio que el de crítica estilística de la que deriva y a la que también incluye al igual que a la más reciente evolución de ésta, la llamada ‘estilística práctica’ de Widdowson (1992). Aparece como tal en el título del libro de Fowler (Op. cit.) *Linguistic Criticism* -publicado una década después del influyente trabajo de Widdowson (1975) *Stylistics and the Teaching of Literature*- donde reinterpreta la estilística a la luz de los nuevos avances de la lingüística en aquel momento, adoptando las tesis social y semiótica de la lengua recientemente propuestas por Halliday y Hasan (1985) o Hasan (1985) como la más apropiada para enfrentarse al discurso lingüístico y lógicamente al literario que forma parte de aquel. La crítica lingüística trata de explicar las estructuras y usos de la lengua a todos los niveles en un texto literario: sintáctico, fonológico, fonético, gramatical, textual, pragmático, de registros sociolingüísticos y semántico. Así toma ideas y técnicas de las distintas disciplinas relacionadas con el estudio de la lengua no sólo de la Lingüística, sino también de la Sociolingüística, la Filosofía, la Psicolingüística,

la Pragmática, la Semántica y la Semiótica, entre otras (v. D’haen, 1986). De hecho va a ‘aprovecharse’ de sus investigaciones y descubrimientos para aplicarlos en su análisis e interpretación de lo literario. En definitiva, entiende, siguiendo la tesis de los formalistas, que la literatura es en esencia lengua y como tal ha de ser analizada en primer lugar, e incluso quiere ir mucho más allá:

The key difference between my approach and, say, the classic linguistic analysis applied by Roman Jakobson to poems, is that the linguistic model which I use makes a serious attempt to include pragmatic dimensions of language... (So) it becomes natural to refer to social structure, history, and the development of ideas as essential parts of linguistic criticism. These are aspects of the context of literature which traditionally have not been attended to very much by those literary critics who have concentrate on language (Fowler, 1986: 11).

2.3.1. LA ESTILÍSTICA

En su origen la estilística representaba una rama moderna, o un paso más con respecto a los estudios sobre la estructura, la forma, de los textos literarios de la Escuela de Praga. El término ‘estilística’ venía a dar nombre a una disciplina académica relativamente reciente que consideraba el análisis lingüístico del discurso literario la base fundamental de cualquier posterior interpretación. Lógicamente, proviene del interés prioritario de esta disciplina hacia el estilo de la obra, hacia los distintos elementos lingüísticos que lo conforman, en lugar de hacia los temas o argumentos que trata. La obra de Widdowson va a resultar el germen de muchos trabajos posteriores en el sentido de que se intenta encontrar las conexiones entre lengua y literatura, propugnando además un mayor acercamiento entre las disciplinas académicas que las estudian. De hecho, Widdowson (1975: 3) define la estilística como “the study of literary discourse from a linguistic orientation which involves both literary criticism and linguistics”. Su atención se dirige a mostrar cómo los

componentes lingüísticos de un texto se combinan para crear un mensaje determinado y darle su calidad literaria.

Desde aquella obra de Widdowson, la estilística ha evolucionado notablemente, presentando hoy día distintas tendencias. Así lo recoge uno de los trabajos más completos y objetivos sobre tal evolución *The Stylistics Reader. From Roman Jakobson to the Present* de J.J. Webber (1996). En él se ofrece una clasificación de las distintas tendencias existentes que vamos a resumir a continuación.

I. La estilística estructuralista

Es la propugnada por Jakobson y los Formalistas, una estilística explícita, objetiva, científica y estructuralista, basada lógicamente en la influyente lingüística estructuralista de finales de los años cincuenta. Este tipo de estilística entiende que el estilo es una propiedad inherente del texto literario, ignorando totalmente la intervención del lector y estableciendo una clara distinción estructural entre los textos literarios, marcados por el dominio de la función poética, y los no-literarios, carentes de tal dominio. Sin embargo, la exclusión del lector de su concepción de lo literario resulta infructuosa, pues al analizar en mayor detalle la definición de Jakobson (1958, en Webber, 1996: 16) de la función poética como “the set toward the message as such, focus on the message for its own sake”, ésta presupone una ‘atención’ al mensaje que requiere sin duda un lector. Por lo cual, para muchos la distinción de los formalistas entre textos literarios y no-literarios más que estructural era de tipo socio-cultural y sus análisis resultaban mecánicos y en gran medida carentes de importancia para la interpretación del texto que se describía. (Cook, 1994a; Webber, 1996)

II. La estilística funcional

En gran medida, surge como la evolución necesaria de la anterior para poder acercar el análisis del estilo de un texto literario a su interpretación. Está muy relacionada con la propuesta de Fowler de una crítica lingüística basada en la teoría funcional de la lengua. Para los estilistas funcionales un aspecto formal no podía considerarse relevante si no era funcional, es decir, si no tenía un significado o efecto particular según el contexto de situación. Sin embargo, aunque este nuevo tipo de análisis estilístico permitía establecer una mayor correlación entre forma y significado, análisis e interpretación, mantenían el criterio de que esa correlación era fija, ignorando la pluralidad de funciones y sus significados de los elementos lingüísticos. Además seguían considerando que el estilo era una propiedad exclusiva del texto.

III. La estilística afectiva

Esta nueva tendencia influenciada por las ideas de S. Fish (1980) considera el estilo como el resultado de unos efectos dinámicos producidos por el lector en el proceso de la lectura del texto. Por lo tanto, el estilo no es una propiedad del texto sino el resultado de la actividad de leerlo. Según esta nueva interpretación, surge una estilística llamada “afectiva” u “orientada al lector” puesto que se centra en el estudio de las expectativas y los procesos interpretativos de cada lector; pero entendiendo que tales procesos interpretativos no pueden ser totalmente individuales y subjetivos, sino que han de estar determinados por las “comunidades interpretativas” a las que pertenezca.

IV. La estilística contextualizada

A la vez que se está desarrollando la estilística afectiva, van surgiendo nuevos modos de entender y practicar la estilística, influenciados como es lógico por las nuevas corrientes que se están dando en la lingüística que manifiestan un

mayor interés hacia el contexto, la pragmática y el análisis del discurso (Burton, 1982 o Fowler, 1981). Al prestar mayor atención al contexto, empieza a hacerse evidente que el estilo no está ni exclusivamente en el texto, ni en la mente del lector, sino que es el resultado de la interacción de ambos. Según esto, el significado y efecto estilístico no son fijos, de modo que no se pueden extraer simplemente analizando lingüísticamente el texto. Significado y efecto estilístico son un potencial que se actualiza en la mente de un lector concreto: “the product of a dialogic interaction between autor, the author’s context of production, the text, the reader and the reader’s context of reception”. (Webber, 1996: 3)

Más tarde a principio de los ochenta la lingüística pragmática se subdivide en socio-pragmática y pragmática cognitiva, lo cual habría de influir de nuevo en la estilística. Los lingüistas estilistas, entre ellos la influyente Mary L. Pratt (1977), que mantienen un mayor interés por la contextualización, la construcción de las ideologías sociales y políticas en los textos literarios, han desarrollado lo que se conoce como estilística de “actos de habla”. Por su parte, los más interesados en aspectos cognitivos, entre ellos M. Short (1989) se fueron interesando por otros aspectos de la lengua en uso, en las formas de los significados implícitos, en las presuposiciones y las inferencias del lector.

V. La estilística pedagógica

Como explica Webber (Op.cit.), algunos estilistas más interesados en las posibilidades didácticas del análisis estilístico, entonces admiten que podía no ser absolutamente objetivo ni científico, pero empiezan a mostrarlo como sistemático, riguroso y replicable, lo que le otorga validez intersubjetiva y utilidad pedagógica. Para ellos lo verdaderamente importante es ofrecer a los estudiantes, de una primera o de una segunda lengua o de sus literaturas, el análisis estilístico como un modo de leer interactuando con el texto para

alcanzar una mejor comprensión del mismo, en beneficio de esa misma lengua y de su literatura. Es a finales de los ochenta, en parte debido al importante apoyo del *British Council*, cuando empieza a surgir un movimiento estilístico pedagógico fuerte. Sin embargo, se debe reconocer a Widdowson como el gran promotor de esta tendencia. Este profesor y sus discípulos o seguidores van a generar una labor investigadora y docente fundamental a favor de la integración de la lengua y la literatura tanto en un contexto nativo como extranjero o de SL (ver entre otros Boyle, 1986; Brumfit, 1985; Carter, 1986 a y b; Carter y Burton, 1982; Cook, 1986; Davies, 1985; Short, 1982 a y b).

Más adelante, Widdowson, tras revisar las corrientes de la crítica literaria que han prestado mayor atención al papel del lector, e influenciado por las nuevas tendencias de la Lingüística y la Crítica Literaria, con su renovado interés por el contexto social y la teoría de *reader-response*, publica *Practical Stylistic* (1992), donde revisa sus ideas a la luz de tales tendencias. En la introducción de este interesantísimo libro explica lo que pretende con esta aproximación práctica estilística al discurso literario, y por tanto, lingüístico:

To stimulate an engagement with primary texts, to encourage individual interpretation while requiring that this should be referred back to features of the text. What is important here is not the interpretation itself, but the process of exploration of meaning; not the assertion of effects but the investigation into the linguistic features which seem to give warrant to these effects. (Widdowson, op. cit.: xiv)

2.4. LOS MÉTODOS LINGÜÍSTICOS PEDAGÓGICOS DE INTEGRACIÓN DE LA LENGUA Y LA LITERATURA

Según Carter (1994a), al comienzo de los años ochenta, las aproximaciones a la literatura desde las clases de lengua se realizan a través del análisis estilístico de textos literarios, lo que se daba de forma exclusiva en el nivel terciario. Así pues la estilística y los métodos lingüísticos vienen a ser una misma cosa hasta

que aparece el libro *Reading Between the Lines* de Boardman and McRae (1984), ya mencionado en el capítulo anterior. Este libro de recursos pedagógicos, consistente en una variada colección de poemas breves y extractos de novelas u obras de teatro, seleccionados precisamente por el interés de sus temas, va a suponer un hito en la integración de la literatura en las clases de lengua de niveles no avanzados, pues cada uno de los textos recogidos es explotado por medio de actividades habituales de la clase de una SL, con distintos grados de dificultad, lo que los van a hacer accesibles a estudiantes de un amplio espectro de niveles de competencia. Además, las actividades propuestas están pensadas para desarrollar estrategias de reflexión lingüística o desarrollo de destrezas siguiendo un enfoque comunicativo humanístico, que empieza a ser muy aceptado por muchos de los docentes de Secundaria.⁸ Su propuesta metodológica era ya significativamente distinta y más amplia que la de la estilística.

Los métodos y estrategias usados en este libro, como se ha dicho antes, están muy influidos por algunos de los principios que el enfoque comunicativo de la E/A de una SL empezaba a asumir como propios, particularmente dos: el principio de aprendizaje basado en tareas, aprender haciendo, y el principio de proceso (v. 5.1). Mientras que las estrategias de análisis estilístico exigían un nivel de preparación lingüística avanzada, y trataban de preparar a los estudiantes para responder al texto escudriñándolo con detalle, de forma rigurosa y sistemática, atendiendo a las interpretaciones del profesor; las que empiezan a ser llamadas 'de base lingüística' (*language-based tasks*) permitían a alumnos de un nivel menos avanzado reconstruir los textos o alterarlos, implicándolos en el proceso creador, sin que se les exigiera una respuesta determinada.

⁸ En todas las jornadas pedagógicas y cursos de puesta al día, tanto de preparación de la Reforma Educativa como de GRETA entre los años 1986 y 1991, en las que participé, este libro era recomendado y muy valorado por los asistentes para el desarrollo de la comprensión lectora.

Students are more likely to appreciate and understand texts if they experience them directly as a part of a process of meaning-creation. Strategies such as (an) exercise of rewriting also place the responsibility for meaning-making on the student, usually working in pairs or in small group. Interpretation becomes their own. (Carter, Op. cit.: 6)

En cualquier caso como el mismo Carter reconoce unas líneas más adelante, los métodos de base lingüística y los estilísticos, en realidad, pueden considerarse como situados en un continuo en el que los primeros sirven de preparación para los segundos, conformando un tipo de estrategias de interacción con los textos que pueden llamarse pre-estilísticas.

Los enfoques de integración de la lengua y la literatura en contextos de una SL o LE en la última década del siglo XX y en el nuevo milenio han seguido cuatro tendencias principales (cfr. Carter, op. cit.: 8-10):

- Literatura con “l” minúscula: trata de analizar e interpretar de forma integrada, como en un continuo, textos imaginativos: desde los reconocidos como literarios a otros que no están vistos como tal, por ejemplo, chistes, refranes, graffiti, dichos o anuncios publicitarios. Se entiende que todos ellos comparten algún grado de literariedad.
- Literaturas en Inglés: se interesa por analizar e interpretar textos escritos en inglés tanto británicos como de los distintos países de la *Commonwealth* donde el inglés pueda considerarse como una SL.
- Retórica de los textos: pretende incluir las estrategias críticas e interpretativas propias de las clases de literatura en la clase de lengua para mejorar la comprensión lectora de los alumnos. Este enfoque trata de conectar la lectura y el análisis de los textos literarios con el interés por desarrollar la reflexión lingüística (*language awareness*) de los alumnos.
- Integración de la lengua, la literatura y la historia: se preocupa especialmente por la conexión que guardan la lengua y su literatura con el contexto sociocultural histórico determinado.

En nuestra opinión, si bien creemos que un enfoque ecléctico de integración de las cuatro tendencias sería el ideal, en lo que respecta al nivel de Educación Secundaria, que específicamente nos concierne aquí, la primera tendencia juega un papel central.

2.4.1. LA LITERATURA EN UN ENFOQUE LINGÜÍSTICO COMUNICATIVO INTEGRADOR

Hemos tomado, como la visión más coherente con la tesis que proponíamos en la Introducción, un enfoque lingüístico flexible para integrar la literatura en nuestras clases de lengua inglesa. Consideramos además que quien mejor lo representa es el trabajo de John McRae, en especial su publicación más conocida *Literature with small l* (1991a). Debemos recordar que para este académico, el término 'literatura', con "l" minúscula, se usa en el sentido más amplio posible, incluyendo cualquier texto o material imaginativo, representacional.

No obstante, el mismo McRae, aunque usa el término de literatura de una forma tan flexible, se ha centrado principalmente en textos que han sido tradicionalmente reconocidos como literarios -poemas, relatos, novelas y obras de teatro, especialmente en extractos debidamente seleccionados. Y esa misma línea hemos seguido en este trabajo de investigación. De hecho, la literatura, canónica o no, con 'L' mayúscula o 'l' minúscula, puede ofrecer la fuente más variada y estimulante de materiales imaginativos para cualquier tipo de aprendiz de una primera o SL.

Dicho esto, vemos adecuado plantearnos ahora varias preguntas que van a intentar esclarecer aspectos importantes de esta nueva concepción pedagógica:

- a. ¿Por qué algunos investigadores y profesores de lengua distinguen entre literatura con ‘L’ o con ‘l’?
- b. ¿A qué nos referimos con el término ‘literariedad’?
- c. ¿En qué se diferencia, si es que lo hace, la literatura de otros discursos lingüísticos?
- d. ¿Por qué la literatura puede ser una lectura tan estimulante?

a. ¿Por qué algunos investigadores y profesores de lengua distinguen entre literatura con ‘L’ o con ‘l’?

La diferencia entre **literatura con ‘L’ mayúscula** o literatura con ‘l’ minúscula parece ser importante desde una perspectiva de lingüística aplicada, como la que mantenemos. El primer término es muy exclusivo y excluyente, se refiere sólo a aquellos textos que tradicionalmente han sido considerados los mejores discursos literarios escritos en una lengua, catalogados como pertenecientes al ‘canon’, título que les otorgó el influyente crítico F.R. Leavis según señalan Gilroy Y Parkinson (1997: 213); y que como tales son incluidos en los programas universitarios para ser analizados y estudiados, a veces de forma casi reverencial, tanto por su forma como por su contenido. En este sentido, el objetivo último de la Literatura es desarrollar la competencia literaria en los estudiantes. La naturaleza de tal competencia no es fácil de definir, la podríamos considerar como la capacidad que tienen los buenos lectores para comprender implícitamente ciertas convenciones cuando leen textos literarios (Culler, 1975). Gracias a esa capacidad, los lectores de la Literatura serían capaces de “generalize from the given text to either other aspects of the literary taradition or personal or social significances outside literature” (Brumfit, 1985: 108).

Por otra parte, el término de **literatura con 'l' minúscula**, es mucho más integrador, se refiere a casi cualquier tipo de texto con un contenido imaginativo en el que la lengua no sólo se usa de un modo puramente referencial. Así, el concepto de literatura incluye desde dichos, nanas, proverbios, acertijos, trabalenguas, canciones o anuncios publicitarios hasta poemas, obras de teatro, relatos y novelas. Es decir, todo tipo de texto donde la lengua se usa de forma creativa dentro de un continuo, de menos a más literario. Por tanto, la noción de 'literatura con "l" minúscula parece implicar que la capacidad de ser 'literario' o creativo no es exclusiva de las grandes obras de la literatura universal, sino que está presente en muchos otros discursos lingüísticos. Como reconoce desde la perspectiva de la teoría de la literatura Hernández Guerrero (1994: 26), se debe tener muy en cuenta que “una serie de investigaciones actuales –en dominios tan diferentes como la Antropología, el Psicoanálisis, la Filosofía y la Historia- han encontrado cierta “literariedad” en los fenómenos no literarios”.

b. ¿A qué nos referimos con el término 'literariedad'?

Para Jakobson la literariedad es “aquello que hace de una obra dada, una obra literaria” y debe de ser el objeto de estudio de la Ciencia de la Literatura (Hernández Guerrero, op. cit.: 37). Desde la perspectiva flexible que mantenemos, la creatividad de la lengua a la que hemos aludido antes es a lo que se designa con este término. Podríamos decir que 'literariedad' es una capacidad propia de la lengua que se muestra cuando se usa de una forma imaginativa, básicamente cuando las palabras son usadas en sentido figurado o en combinaciones originales. En efecto, hay muchas expresiones idiomáticas y juegos de palabras en la lengua 'común' que muestran ese poder creativo de la lengua, aunque la mayoría de ellas sean ahora vistas como meros clichés y hayan perdido gran parte de su vitalidad original. No obstante expresiones en inglés tales como *giving someone the green light* para hacer algo; *breaking the ice* al

comenzar una fiesta o reunión; *killing time* cuando no se tiene nada que hacer; o estar *head over eras* por alguien, etc... son sólo unos pocos ejemplos de los muchos casos de 'literariedad' que podemos encontrar en la lengua inglesa de todos los días días. De hecho, como Brumfit y Carter (1986) señalan:

Literature is not a language variety... a literary text is almost the only context where different varieties of language can be mixed and still admitted. (Then) it may be more productive to talk about language and literariness rather than literary language. (Op. cit.:8-10)

Así mismo, para Davies (1985) es una peligrosa simplificación el pensar que hay una variedad de inglés "normal" bien definida y otra variedad de inglés 'literaria'. Incluso nos advierte a los profesores de lengua inglesa que tal reduccionismo podría hacernos ignorar que dentro de la lengua 'común', podemos encontrar rasgos que son considerados característicos de la poesía y de la literatura en general. En muchas ocasiones esa lengua común se usa, como a veces al escribir poesía, por el mero goce de jugar con ella, con sus formas, de una forma rutinaria o creativa. A este uso lúdico de la lengua se le denomina *language play*. De hecho, destacados lingüistas han dedicado una atención especial a su estudio y a las posibilidades de usarla en el aprendizaje de la SL (v. Cook, 1997, 2002; Crystal, 1998). Cook (1997: 224) señala que "a good deal of authentic or natural language is playful, in the sense of being focused upon form and fiction rather than meaning and reality".

Algunos de esos rasgos característicos del discurso 'literario' que también se dan con mucha frecuencia en la lengua común son entre otros:

- La elipsis o la vacilación (ambos muy usuales en la conversación);
- La repetición (tan usual en los políticos actuales y sus reproducciones en muñecos televisivos);

- Las metáforas y los símiles (muy frecuentes en acertijos, proverbios o anuncios publicitarios, por ejemplo “a stitch in time saves nine” o el actual anuncio publicitario español de una óptica donde una metáfora se hace realidad “Gracias, Visiónlab, por permitirnos ver tres en un burro”);
- La exageración (muy común en los poemas ingleses conocidos como *limericks*);
- La rima y aliteración (fundamental en las canciones populares de todo tipo, por ejemplo el archiconocido estribillo “Bring back, bring back/ Oh bring back, my bonnie to me”)
- Cambio de categoría sintáctica y ambigüedad de significado (que es esencial en los chistes y juegos de palabras; por ejemplo, el chiste del profesor que le pregunta a uno de sus alumnos que faltó a clase el día anterior, “You miss class yesterday, didn’t you?” y éste le responde “No, Sir, not a bit.”) (v. los divertidos artículos sobre el uso del chiste en la enseñanza de la lengua: Medyes, 2000; Trachtenbergs, 1980)

c. ¿En qué se diferencia, si es que lo hace, la literatura de otros discursos lingüísticos?

Carter (1986: 120) indica que no hay distinciones cuantitativas, que no se trata de ser más o menos complejo o problemático, sino que “there are some differences in the way language is used”, pero entre tales diferencias de uso no hay una separación estricta, sino más bien una especie de gradación de mayor a menor grado. Abundando en el mismo concepto, Widdowson (1975) argumenta que lo que hace a lo literario diferente no es una cuestión de ser un texto “desviado”, sino de ser desviado como discurso:

Although literature need no be deviant as text, it must of its nature be deviant as discourse. It is of the nature of literary communication to be dissociated from the immediate social context. Literary discourse is independent of normal interaction, has no links with any preceding discourse and anticipates no subsequent activity either verbal or otherwise.” (Op.cit. 54)

Cook (1994a), retomando esta idea, añade que el discurso literario está disociado de las necesidades sociales y, por ello, tiene la capacidad de refrescar los esquemas mentales de los lectores. Un texto literario es un todo completo y autónomo que ha de ser interpretado desde dentro, desde sí mismo. Por ello, “the reader has to create his/her own schematic information by the increased procedural work” (Widdowson, en Rossner, 1983: 31). Así, parece ser que leemos un texto como ‘literario’ cuando “we are interested in the general state of affairs, rather than in any particular pragmatic message” (Brumfit y Carter, 1986: 16). Tal visión supone que se lee un texto como literario cuando éste no está directamente conectado a una situación de comunicación en un contexto situacional concreto, sino cuando requiere del receptor o del lector implicarse en la construcción de su significado y de su contexto en el proceso de su lectura, buscando la información necesaria dentro de la misma historia.

d. ¿Por qué la literatura es una lectura estimulante para tanta gente?

Creemos que la razón puede estar en el hecho de que la literatura pone en funcionamiento ese uso especialmente creativo, jocoso o lúdico, de la lengua con respecto a la realidad, por medio del cual el escritor crea un nuevo discurso que es autoreferente y del que, lógicamente, el lector no tiene esquemas previos. Además el texto literario “encourages a dynamic interaction between reader, text and external world” (Brumfit y Carter, op. cit.: 6) generando la lectura estética y no meramente eferente a la que se refiere Kramersch (1993). Debido a esa relación diferente que se establece con la realidad, un texto literario demanda del lector que sea cómplice del autor, que participe como ‘coautor’, o que haga su propia interpretación personal, de modo que su imaginación se implique en la creación de nuevos mensajes (cfr. Widdowson, 1992). Y tal vez sea en esa sugestiva complicidad en la creación de nuevos mensajes entre el lector y el autor donde se encuentre el origen

mismo del placer que la lectura de literatura produce. En este sentido, influenciado por las ideas propuestas por Widdowson, Brumfit y Carter, Cook (1994a) argumenta que:

Literary texts are... representative of a type of text which may perform the important function of breaking down schemata, reorganizing them and building new ones...there is a further function of human language to build new schemata and play with existing ones... And such function to be accomplished needs to withdraw from practical and social pressures. (Op. cit: 10)

En conclusión, siguiendo las convincentes ideas de los reconocidos investigadores arriba citados, las implicaciones prácticas de su concepción sobre el hecho literario serían las siguientes: Los profesores debemos mostrar a los aprendices no sólo los usos prácticos, socialmente determinados de una lengua, sino también debemos exponerlos a la existencia de esa otra realidad creativa y lúdica de la lengua que la literatura, canónica o no, presenta y que les puede aportar momentos de diversión y aprendizaje muy placenteros. A este fin, es absolutamente crucial ofrecer más oportunidades a nuestros alumnos para leer e interactuar con tantos textos literarios como sea factible.

En este capítulo hemos intentado responder a la pregunta ¿Qué se entiende por 'literatura'? Muchos estudiosos opinan que no se puede encorsetar el concepto de literatura en una definición válida capaz de cubrir la multiplicidad de significados que aquél sugiere. A pesar de esa advertencia razonable, hemos intentado resumir las concepciones más comunes que se han elaborado desde posiciones más 'literarias', más o menos extrínsecas o intrínsecas, y, sobre todo, desde posiciones más 'lingüísticas'. Para finalizar se presenta la concepción de la literatura desde el enfoque lingüístico de la literatura con 'l' minúscula (McRae, 1991a).

CAPÍTULO 3

RAZONES PARA EL USO DE LITERATURA EN LA E/A DE UNA SEGUNDA LENGUA

Hay una gran variedad de razones para usar textos literarios y otros materiales de lenguaje representacional o de “lenguaje creativo” (proverbios, canciones, expresiones idiomáticas, chistes, etc.) en la clase, que van desde las más generales y tradicionalmente reconocidas hasta otras quizá menos pretenciosas y más específicas para la adquisición de una lengua extranjera. Antes de clasificarlas, parece necesario insistir en la distinción, que ya hemos venido haciendo desde el comienzo de este trabajo: la que existe entre el estudio de la literatura en sí y el uso de la literatura como recurso pedagógico para la E/A del inglés. Obviamente, la primera es de interés central para los Departamentos de Literatura en el nivel terciario o universitario; aunque en el caso de la lengua nativa se introduce en el nivel secundario. Esta perspectiva se basa en la lectura y el análisis de la literatura *per se*, y pretende desarrollar en los estudiantes la ‘competencia literaria’, es decir, dotarlos de un amplio conocimiento del metalenguaje literario, así como de conceptos críticos y todo tipo de datos sobre la historia de una literatura determinada, las biografías de los autores, sus influencias y conexiones, etc. En gran medida, se puede decir que “the study of literature has to do more with knowledge about literature

than knowledge of literature” (Carter y Long, 1991: 4).

La otra perspectiva se basa en el uso de la literatura como recurso pedagógico para las clases de una SL. Dicho uso es precisamente el objeto de nuestra investigación: la literatura como recurso auténtico para mejorar la ‘competencia lingüística global’ de los alumnos, la motivación e implicación en su proceso de aprendizaje. Sería de lamentar que para algunos profesores de literatura de niveles superiores este enfoque, lingüístico y pedagógico, pudiera resultar desconsiderado o irreverente.

Por otra parte, dada nuestra personal perspectiva integradora de la E/A de la SL dentro del marco más amplio de la educación, hemos tratado que ese enfoque sea flexible y basado en principios psicolingüísticos y sociolingüístico adecuados, además toma en consideración el modelo de ‘crecimiento personal’, al que nos hemos referido antes, que guarda relación directa con la concepción de la literatura como forma de conocimiento, propia de amplios sectores de la Teoría de la Literatura (v. Hernández Guerrero, 1996: 17-18). Tenemos la convicción de la necesidad de que la E/A de la segunda lengua se integre en una tendencia pedagógica más amplia, preocupada por una educación en valores (v. Adenyanju. 1978; Adams, 1997).

Vamos ahora a analizar detalladamente qué razones han movido a investigadores y profesores para aconsejar el uso de la literatura en la clase de una SL, qué ventajas, respaldadas por la teoría o la práctica, puede ofrecer la literatura a los profesores y estudiantes de una SL.

La primera que salta a la vista es que “literature is an available resource” (Widdowson, en Rossner, 1983: 34). Habida cuenta de la trascendencia que el principio de “autenticidad” de los textos ha supuesto para el paradigma

comunicativo, y compartiendo la idea de Widdowson de que el ser ‘auténtico’ o no de un texto está sobre todo determinado por la relación que el lector u oyente establezca con él, los profesores van a encontrar en la literatura una riquísima fuente de textos auténticos, en su doble sentido, escritos para los hablantes/lectores nativos y con el potencial necesario para generar una ‘auténtica’ implicación del lector. Se trata, en cualquier caso de textos lingüísticos porque como indica Littlewood (1986), la literatura es básicamente una producción lingüística:

At the simplest level, it is not qualitatively different from any other linguistic performance. It is an instance of the productive use of a limited number of linguistic structures in order to achieve communication. (Op.cit.: 178)

Pero además existen otras muchas razones para justificar la integración de la literatura no ya en la clase, sino en el diseño curricular de Inglés a nivel nacional como ya ocurre en muchos otros países de Europa (v. Kjelsen, 1993; Norman, 1993; Rizzo, 1993; Ross, 1993) y del mundo (v. Akidiva, 1993; Bisong, 1997; Edwin, 1993; De Castro, 1993; Wijeratne, 1993). Por ello coincidimos con Reyes Martín (1999: 648-49) cuando apunta que “los contenidos y destrezas que pueden adquirirse con el uso adecuado de una determinada obra se insertan en las sugerencias curriculares propias de la lengua inglesa”. Esas razones pueden agruparse en cuatro grandes categorías, las cuales no son excluyentes entre sí sino que en algunos casos se superponen. Muchas de las razones que a continuación voy a mencionar han sido citadas anteriormente por varios de los expertos e investigadores consultados, otras sin embargo son el resultado de mi propia investigación. Así en estas cuatro categorías, mencionaremos: las lingüísticas, psicológicas, educativas y culturales.

3.1. RAZONES LINGÜÍSTICAS

La opinión de que la literatura ofrece enormes posibilidades para mejorar de forma global la competencia lingüística de los estudiantes de una SL o de una LE se va extendiendo entre los pedagogos, y está ganando adeptos entre el profesorado: leer y escuchar textos literarios es lingüísticamente beneficioso, y es de utilidad para los siguientes fines específicos:

a Mejorar las destrezas lectoras de los aprendices

Leer literatura puede ayudar a desarrollar no sólo la mera comprensión, sino también estrategias lectoras que se consideran de ‘alto nivel’ (*higher-level* o *top-down*), tales como adivinar, suponer, inferir, interpretar, visualizar (v. Whithin, 1996), juzgar o evaluar. (cfr. Brumfit, 1981, 1986; Elliot, 1990; Hill, 1986; Jones, 1983; Lazar, 1993; Strodt-López, 1996).

Cuando se lee un texto literario, imaginativo o ideacional, su significado no se capta siempre de forma inmediata⁹, sino que el lector tiene que desentrañar o negociar su significado más profundo y hacerlo más explícito. Esto le lleva a utilizar una serie de destrezas lectoras de “alto nivel” que, como recoge Rossner (1983) en una entrevista a Widdowson, hacen que la lectura de textos normales y literarios sea de distinta índole:

The difference between conventional discourse and literature is that in conventional discourse you can anticipate and take short cuts. This is a natural procedure... you can't do that with literature, you've got to find the evidence, as it were, which is representative of some new reality. So with literary discourse the actual procedures for making sense are much more in evidence. (Op. cit.: 1983: 31)

⁹ Prueba de ello es que con cierta frecuencia tendemos a reducir la velocidad del proceso de lectura o releer un extracto, de hecho éstas son dos de las estrategias que usan algunos alumnos para mejorar la comprensión, según nos cuentan en la entrevista (v. apéndice 7).

Por tanto, por medio de la lectura de textos literarios, las destrezas interpretativas y de inferencia, se aplican y desarrollan en los aprendices de forma más eficaz. Esto indudablemente conducirá a promover en el aprendiz una lectura más precisa, profunda y sutil, que se podrá aplicar de forma general a cualquier otro texto.

b Fomentar las otras destrezas (comprensión oral y expresión oral y escrita)

Los textos literarios y creativos en general suelen ofrecer contenidos motivadores, que actúan a modo de estímulo para practicar e introducir las otras destrezas básicas. Por ejemplo, escuchar poemas o canciones populares servirá para practicar el ritmo y la entonación en inglés (v. Orlova, 1994; Vaughan-Rees, 1995 y 1997); reproducir diálogos y representaciones teatrales (v. Gerber, 1990 a y b; Zyngier, 1999), llevar a cabo debates a partir de un tema o aspecto del texto (v. Lewis, 1997; Wollman-Bonilla, 1994); escribir cartas o anotaciones en un diario desde el punto de vista de un personaje concreto para reforzar la escritura, entre otras muchas actividades posibles (cfr. Burke, 1986; Duff y Maley, 1990; Gwin, 1990, Peach y Burton, 1995) - como veremos en el capítulo 5, donde nos centramos en la metodología y específicamente en las posibles tareas.

Según una encuesta llevada a cabo por la profesora Leki (1986) en sus clases de literatura en la Universidad Pontificia Bolivariana de Medellín, Colombia, el setenta y cinco por ciento de los estudiantes consultados indicaban que la primera razón para elegir las clases de literatura era la de practicar el inglés. Muchos otros investigadores y profesores de Lengua y Literatura Inglesa han encontrado que es precisamente la práctica de la lengua, o lo que es lo mismo, de sus cuatro destrezas básicas, el interés prioritario que muestran los estudiantes de inglés como SL o LE ante la enseñanza de la

literatura (Clark, 1991; Davies, 1985; Lazar, 1990; Maher, 1982; Renaux, 1982; Walker, 1983).

c Mejorar la capacidad de reflexión sobre la lengua

Los textos literarios, así mismo, ofrecen oportunidades inigualables para desarrollar una habilidad muy cara para John McRae (1991a: 5): la “quinta destreza básica” (*language awareness*), pensar en inglés, y que en opinión de este investigador, habría de ser el fundamento para el desarrollo de las cuatro anteriores (v. Bolitho, 1998). Integrar la literatura a la práctica de la lengua oral y escrito, por medio de procesos de intelección tales como las reflexiones, opiniones, emociones y sentimientos que se producen ante el hecho literario, no es sólo enriquecedor para generar un aprendizaje más profundo, y por tanto más duradero y estable, sino que despierta un estado de alerta que ayudará al aprendiz a procesar cualquier tipo de conceptualización.

La literatura es lengua en uso. Utilizarla como reflexión para el análisis lingüístico, claramente favorece el que los estudiantes lleguen a ser más consciente del funcionamiento de la lengua en contextos y registros muy diversos, siempre y cuando los textos creativos sean seleccionados con la suficiente variedad e idoneidad (cfr. Brumfit y Carter, 1986; Burke, 1986; McRae, 1994a y b). Como el mismo John McRae (1996) señala:

The process becomes one of involving the student in the ramifications of the text, or some of them, developing skills in inference and implicature, cultural recognition, questions of social status, register and point of view, all of which slowly build into textual awareness through language awareness. (Op. cit.: 27)

d Facilitar la adquisición de la lengua

Como se deriva de lo comentado en las tres razones anteriores, la literatura puede ser usada para hacer a los alumnos más conscientes de cómo funciona

la lengua inglesa; y no sólo eso, va más allá, en particular la poesía, les ofrece los usos más bellos del lenguaje combinados con los contenidos más interesantes, que los hacen más fáciles de recordar (cfr. Maley y Duff, 1989; Hill, 1986; Ramsaran, 1983; Widdowson, 1983b, 1986; Zyngier, 1982). Así la literatura y otros textos creativos tienen el poder de ‘enganchan’ a la persona en su globalidad con sus componentes lingüísticos, cognitivos y emotivos, lo cual es básico en la adquisición de una lengua. Si pensamos, como observa Lazar (1993: 17), que en muchos países los estudiantes no tienen demasiadas oportunidades de exponerse a la lengua oral, entonces la lengua escrita adquiere una importancia fundamental para estimular su adquisición pues “Literature may provide a particularly appropriate way of stimulating this acquisition as it provides meaningful and memorable contexts for processing and interpreting new language”¹⁰.

e Enriquecer el conocimiento y uso de gramática y vocabulario

Siempre se ha considerado que la literatura presenta ejemplos paradigmáticos de las estructuras gramaticales y de las colocaciones léxicas. Por lo tanto, la lectura de los textos literarios va a ofrecer la posibilidad de entrar en contacto con un gran número de formas lingüísticas y léxicas, que podrán ser analizadas, practicadas y adquiridas no de forma mecánica sino a través de contextos significativos (v. Carroll, 1992; Carter, 1994b; Carter y Burton, 1982, Chattopadhyay, 1983; Matas, 1995). Como sugieren Benton y Brumfit (1992):

When pupils are caught up in that most precise and concrete use of words (that literature, especially poetry, offers) and become aware that words can carry meanings by their sounds, rhythm and associations as well as by lexical definition, then they are learning more about what language is and does than they will through any number of textbooks. (p. 4)

¹⁰ Un buen ejemplo de esta afirmación lo tenemos en la breve exquisita colección de extractos literarios de Serrano Valverde (1994) “Remembering the memorable”

Sin embargo, adoptando de nuevo una actitud integradora, la literatura también ofrece posibilidades excepcionales, en particular con los alumnos más jóvenes, pero no necesariamente sólo con ellos, de usar la lengua de una forma puramente ritual y artificial, jugando con sus formas sin prestar atención al significado (v. los divertidos capítulos dedicados a *nonsense language* en McRae y Pantaleoni (1985-1986 y 1990) o McRae (1992)). Como ya comentábamos en el capítulo anterior, Cook (1997) o Crystal (1998) están convencidos del potencial de la ‘lengua de juego’ (play language) que comparte gran terreno con la literaria. El primero de estos autores llega a preguntar: “To what extent is a focus on meaning and function authentic and natural? Is focussing on language form as unnatural and unauthentic as we are told?” (op. cit.: 226). Él mismo responde que una razón para dudar de que la lengua natural siempre y exclusivamente esté centrada en el significado es el papel predominante que el juego tiene en todas las áreas de la vida, en particular en la del uso de la lengua (p.227), y Crystal (Op. cit.) asevera que “language play is natural, spontaneous and universal” (p 93). Unos años más tarde Cook (2002: 7) insiste en que “a good deal of child time is concerned with highly ritualised and artificial language activities (rhymes, stories, playground games) which provide highly structured language practice”. En esta cita observamos que dos de los ejemplos que se incluyen entre paréntesis se engloban en nuestra concepción amplia de literatura. Gracias a la literariedad de la lengua, se puede jugar con sonidos para crear rima, ritmo, asonancia, consonancia o aliteración; se puede jugar incluso con las formas de las letras para crear caligramas (v. McRae, 1992); con la gramática para crear paralelismo y estructuras poéticas; pero también se puede jugar a niveles léxicos y semánticos, creando unidades de significado y combinándolas en distintas formas, los que nos conduciría a los géneros literarios.

Ahora bien, como advierte Crystal (Op. cit.: 10) el punto crítico está en

admitir que para que ese uso lúdico de la lengua sea verdaderamente efectivo, se necesita conocer las reglas de la lengua y lo que habitualmente significan, para poder reconocer, apreciar y disfrutar cuando se ‘juega’ con ellas, es decir, cuando se producen variaciones o se rompen. Y para ello nos da un magnífico ejemplo de un poema de Ogden Nash:

*“Better a parvenue
Living luxuriously on Park Avenue
Than a Schyler or a Van Rensselaer
Living inexpensselaer*

f Ofrecer oportunidades inigualables para crear hábitos de lectura

Si los aprendices de una lengua, tanto L1 como L2, entran en contacto con textos interesantes en las clases y, además, se les da la oportunidad de tener algo que decir en la elección de los mismos, será más fácil que desarrollen un gusto por la lectura, una necesidad de leer. Los programas de lectura extensiva claramente estimulan el hábito de lectura, que tanto necesitan nuestros escolares en un momento donde sólo engancha la imagen visual. Además el hábito lector fomenta la capacidad lingüística. Toda la investigación empírica sobre la lectura extensiva ha demostrado que esta práctica es esencial para incrementar la competencia lingüística, especialmente la léxica (cfr. Coady, 1997, Day y Bamford, 1998; Grabe y Stoller, 1997; Krashen, 1993, 1995). A esto respecto, debemos mencionar el trabajo de Davis (1995), coordinador en Gran Bretaña del *Project to Assist Selected Schools in English Skills* (PASSES), que ha mostrado evidencias claras de que el programa de lectura extensiva de textos creativos, uno de los principales aspectos de este proyecto, ha aportado mejoras significativas en los *O-level English* de las escuelas participantes.

g Mostrar la importancia del ‘registro’ en el uso de la lengua

La enorme variedad de ejemplos de registros lingüísticos que presentan los textos literarios es un hecho incuestionable. Esto facilitará la labor del profesor a la hora de diseñar tareas que consistan en captar cómo el tema o el contexto social representado puede determinar la selección de estructuras y vocabulario, o en otras palabras los diferentes registros de la lengua. Incluso en un mismo texto se pueden observar variación registral dependiendo de la relación existente entre los personajes. Según Halliday (1978: 183), un hecho destacado de la lengua o del comportamiento lingüístico es que es variable. Esa variación se produce bien en relación al usuario de la lengua o en relación al uso que se le da a la lengua; así se ha hablado de dos tipos de variedades: *user-related*, que serían los distintos tipos de dialectos, y *use-related*, que serían los registros. Por registro se entiende el compendio de características de la lengua que usa una determinada persona en razón del contexto social en que se produce la comunicación y el tema de que se trata. El conocimiento de la variedad de registros y de lo que éstos implican, favorece la comprensión del funcionamiento de la lengua meta como medio de comunicación y de la estrecha relación existente entre contexto social y uso lingüístico (cfr. Halliday y Hassan, 1985.). En este sentido, McKay (1989: 46) hace especial hincapié en la utilidad de los textos literarios para la toma de conciencia de la variabilidad en el registro lingüístico: “the rationale that has not been stressed, particularly as it applies to an EFL setting, is the potential use of literature to make students aware of registral variation”.

Aunque resulte sorprendente para muchos profesores de Secundaria, los textos literarios evidencian de forma muy palpable el uso y registro de la lengua según el contexto situacional. Según Martínez Dueñas (1992), el concepto de ‘contexto’ en la lingüística es otra de las grandes aportaciones de Firth, quien a su vez lo toma de la idea del contexto de situación de

Malinowski. Este interesantísimo antropólogo entendía que el contexto no se podía reducir al enunciado gramatical: “In each case, therefore, utterance and situation are bound up inextricably with each other and the context of situation is indispensable for the understanding of the words” (Malinowski, 1923: 308 en Martínez Dueñas, op. cit.: 163). De ahí la conveniencia de usar materiales didácticos, entre ellos los textos literarios, donde se presente la lengua en uso en contextos distintos. Pensemos por ejemplo en la utilización de los diálogos (hay multitud de extractos interesantes y divertidos) que ejemplifican registros casuales, familiares o íntimos muy frecuentes en las conversaciones entre los hablantes nativos, registros que raramente aparecen en los libros de texto habituales pero de los que están llenos los textos literarios, en particular, las obras de teatro. Short (1996) argumenta que, a pesar de ciertas diferencias, éstas presentan un lenguaje más cercano al de las conversaciones que el que nos encontramos en relatos y novelas:

Novels, typically contain talk between characters, and so they are a bit more like conversation, but they also contain large stretches of narrative description. Drama, on the other hand, largely consists of character-to-character(s) interaction...In a number of respects real conversation and drama are similar (Op.cit.: 168/174)

Por tanto, resulta muy oportuno incluir extractos de obras de teatro entre los textos literarios seleccionados.

j. Poner de relieve los recursos del análisis conversacional

En relación a la razón anterior, nos parece oportuno señalar que la enseñanza de la expresión oral, concretamente de la conversacional, ha tenido desde siempre un tratamiento pedagógico muy poco sistematizado y los profesores han actuado de una manera muy intuitiva, sin atenerse a ningún patrón corroborado por análisis descriptivos previos. La relativamente reciente disciplina del “Análisis Conversacional” (McCarthy y Carter, 1996), que ha

venido a metodizar los componentes que forman parte de la conversación, va a tener, en nuestra opinión, importantes repercusiones en la pedagogía de esta importantísima destreza. Sin duda, una vez que estén a nuestra disposición de forma sistematizada los procedimientos que facilitan la conversación, será mucho más fácil actuar pedagógicamente sobre ella y conseguir éxitos, hasta la fecha inexistentes en nuestras clases¹¹. Como se ha comentado antes, la literatura como fuente de diálogos dramáticos, bien extraídos de obras de teatro o de novelas y relatos, puede ser en sí misma un eficaz recurso para que los aprendices reflexionen y ganen conciencia sobre el proceso comunicativo que constituye la conversación cotidiana. De hecho, McCarthy y Carter (Op. cit.: 118) admiten que nos es siempre fácil obtener datos de géneros lingüísticos conversacionales tales como ‘pedir un favor’ puesto que éstos ocurren normalmente en situaciones íntimas, por ello “dramatized data such as plays and soap operas... are often an excellent source of data considered by consumers to be ‘natural’ ”. A este respecto, debemos mencionar el artículo de Short (1991) que promueve la reflexión en el análisis de los diálogos de obras de teatro. Este académico opina que la metodología del análisis conversacional puede aplicarse a cualquier otro género que contenga diálogos dramáticos. Así, señala que “the discussion of what is meant, implied, etc. by characters in dramatic dialogues can also be used to make students aware of the communicative nature of discourse” (Op.cit.: 200).

h Familiarizar a alumnos avanzados con variedad de géneros y estilos

Ciertamente, los textos literarios ofrecen la gama más completa de géneros y estilos que una variedad lingüística puede mostrar, la literatura puede usar cualquier género discursivo (v. García Tejera, 1996; Hicks, 1997; Swales,

¹¹ Lazaraton (2001) nos muestra cómo desarrollar las destrezas orales de los estudiantes a través de una apropiada programación, elección de materiales y actividades, apoyándose en una visión panorámica de la práctica actual de la pedagogía en estas destrezas.

1990). La cuestión de los géneros literarios es una de las más complejas dentro del ámbito de la Teoría literaria, pero hoy día se asume tal complejidad, lejos de actitudes y cánones preceptistas. Se trata de comprenderlos teniendo en cuenta la pluralidad de perspectivas que a lo largo de la historia de su estudio se han ido produciendo, desde todas las disciplinas que han estudiado la literatura (fundamentalmente la Filosofía, la Retórica, la Lingüística, la Estilística, la Estética, la Semiótica, la Sociología y la Teoría literaria). Así, pese a la diversidad de propuestas, todas parecen coincidir en un planteamiento ecléctico del concepto de género, entendiendo los géneros literarios como “‘instituciones dinámicas’... susceptibles de sufrir variaciones a partir de las producciones literarias de una época determinada” (García Tejera, op. cit.: 178). En esta concepción parece haber influido las teorías evolucionista de finales del XIX, en particular las ideas de Brunetière, quien concibió los géneros literarios como entidades biológicas que nacen, se desarrollan, evolucionan y se transforman o desaparecen, dando origen a otros géneros. Desde planteamientos más lingüísticos, las corrientes formalistas se preocupan más de la unicidad de cada obra y se centran en el análisis de lo que Jakobson entendía era la esencia de la misma, su componente lingüístico, muy en particular en la lengua de la poesía. Por su parte las corrientes estructuralistas, con la enorme influencia del crítico francés R. Barthes, rechazando dogmatismos academicistas, continuamente revisan sus ideas, y aceptan la perspectiva de la dimensión funcional de la lengua, centrando su interés en un intenso estudio del lenguaje de la novela, el discurso narrativo, lo que se llamaría narratología (cfr. Gómez Redondo). Así se empieza a hablar más que de ‘géneros’, que se considera un término inmovilista, de ‘estilos’, de ‘signos’, de ‘textos’ y de ‘discurso’, noción que “engloba rasgos genéricos comunes a varias modalidades de texto” (García Tejera, op. cit.: 190). Hoy día, tras una impresionante sucesión de escuelas y corrientes críticas, las posiciones, en general, son más abiertas y se usan unos términos u otros, según la perspectiva

que se adopte.

En cualquier caso, se use una terminología u otra, desde una perspectiva pedagógica, creemos que lo importante es usar una variedad de textos de diversos autores, géneros y estilos, sobre todo en las clases más avanzadas, para permitir a los aprendices observar algunas de las posibilidades de variación estilística ofrecidas por esa lengua meta. Esa exposición continuada a textos más o menos literarios (y no literarios) ha de hacerlos más conscientes y sensibles hacia el modo en que los autores seleccionan y explotan los recursos retóricos según el contexto que se presenta, el tema que trata o la intención que se propone. Igualmente la realización de tareas que impliquen una escritura creativa que les permita transformar un texto en prosa en un poema o uno narrativo en un diálogo, o pasar de un estilo más elaborado a uno más simple, de un tono serio a uno irónico, les ayudará a ganar conciencia sobre la existencia de procedimientos o formas diversas de utilización de la lengua para elaborar textos. Además les permitirá empezar a reconocer a qué tipología o género pertenece un texto. En suma, incrementar de forma práctica el conocimiento de los estudiantes sobre las variaciones estilísticas, afectará a su apreciación y posterior uso de la LE e incluso al de su propia lengua materna.

i Percibir la importancia de la cohesión y la coherencia en un texto

Los textos literarios ofrecen excelentes modelos de los procedimientos a través de los cuales se crean significados coherentes y bien cohesionados. La lectura de los mismos, acompañados por tareas que hagan patente esos procedimientos que coadyuvan a proporcionarles una “textura” o textualidad determinada, aportará a los estudiantes modelos para organizar sus propias ideas con los elementos déicticos y las palabras enlace adecuadas, a la hora de estructurar los textos producidos por ellos mismos. Nada como la literatura

para dar a conocer los medios de que dispone la lengua para conseguir dar cohesión y coherencia a nuestros pensamientos, ideas y sentimientos.

j Concienciar al aprendiz sobre las variedades dialectales del inglés

Los diferentes enfoques metodológicos coinciden casi por unanimidad en que exponer al alumno a variedades dialectales de inglés está sólo indicado en niveles avanzados. Los alumnos con un buen dominio del inglés sí pueden disfrutar contrastando las variedades dialectales ‘comunes’ (la británica y la americana) que aparecen en los clásicos de sus respectivas literaturas, por ejemplo en Dickens o Twain, por citar dos autores bien conocidos. En nuestra opinión, no sería tampoco descabellado de vez en cuando llevar a cabo alguna incursión en el estudio contrastivo de dialectos con los estudiantes de Secundaria, para que percibiesen la riqueza y variedad de la lengua inglesa, y para sensibilizarlos de que además del inglés estándar, americano o británico, existen otras variedades más modernas, todas ellas con sus correspondientes literaturas cada día más pujantes, tanto en países donde el inglés es la primera lengua (Australia, Canada, Nueva Zelanda) como en muchos otros donde se considera segunda lengua (India, Nigeria,...) (Durant, 1992; Knight, 1985; Tomlinson, 1986a; Vethamani, 1994; Wright, 1993).

Por supuesto, en niveles superiores el alumno debe ser hoy día consciente de que existen incluso variedades creadas por las distintas minorías que habitan los países donde el inglés es la primera lengua, como las de escritoras y escritores de origen asiático y africano. Igualmente deben reconocer el papel ideológico que en ocasiones puede jugar la lengua: el uso de variedades dialectales es una alternativa a la norma y representa posiciones ideológicas y políticas determinadas.

The majority of English literature is written in standard English, which thus counts as the norm. Characters speaking non-standard dialects in novels or plays stand out from

the rest, and if a poet chooses to write in a non-standard form this often counts as a socio-political act of some kind (Short, 1996: 87)

k Favorecer la comprensión y adquisición del lenguaje figurativo

Hoy día, gracias en parte a los estudios estilísticos y a la investigación realizada a través de los corpus informáticos en el campo del léxico, ya se reconoce que en torno al ochenta por ciento de la lengua cotidiana está constituida por lenguaje figurativo (Jenkins, 2002; Prodromou, 2002b), lo cual demuestra la oportunidad del título de la obra de Lakoff y Johnson (1980) *Metaphors We Live By*. Lazar (1996) al analizar la definición que el diccionario da del término ‘figurative’ concluye que está directamente conectado a la noción de metáfora. El lenguaje figurativo, por tanto, también llamado metafórico, es aquél en el que las palabras no se colocan en su posición habitual o no se usan en su significado literal, no denotan, sino connotan o representan, es decir, tienen un significado otro distinto al referencial. Nattinger y DeCarrico (1992: 182) consideran que la metáfora es como una violación de una colocación habitual de las palabras que resulta en la creación de un nuevo significado. Fabb (1997: 251-252) explica que la metáfora es el nombre que se da a un tipo de ‘*loose talk*’¹²(un acto de habla indeterminado o ambiguo) que se caracteriza por expresiones (*utterances*) que son ‘literalmente’ falsas. Y, siguiendo a Wilson y Sperber (1992), afirma que la ‘indeterminación’ (*looseness*) es una característica de la lengua en general. La centralidad de este tipo de lenguaje figurativo y ambiguo en los textos que usan la lengua de un modo representacional, en particular los literarios, es incuestionable y de ahí el que la conveniencia de su uso en clase de la lengua extranjera nos parezca evidente.

¹² De acuerdo con el modelo comunicativo de Sperber y Wilson (1986), Fabb (1997) explica que todo comportamiento verbal es ‘loose’ (indeterminado) comunicativamente, que aun cuando presenta evidencias para su interpretación éstas no la determinan, sino que se necesita un comunicante (receptor) que será el que le de la interpretación precisa. Después explica las cuatro ventajas de la ‘imprecisión de la lengua’: a) podemos comunicarnos sin necesidad de ser siempre explícitos; b) nos permite usar elementos déicticos en lugar de tener que especificar cada referencia; c) nos permite comunicar asunciones que no se expresan de forma explícita, y d) nos permite condensar el mensaje. Y da un bellissimo ejemplo de María Chona, quien al hablar de las canciones de su propia cultura Papaga, explica que estas son muy breves porque “we understand so much”.

Muros (1999: 654) explica, siguiendo a Abrahms (1988), quien a su vez sigue *Instituciones Oratorias* de Quintiliano, que existen dos clases de lenguaje figurativo: figuras del pensamiento o tropos y figuras retóricas. Las primeras afectan al significado y son aquellas en las que las palabras o las frases se usan cambiando su significado estándar (metáfora, símil, epíteto, metonimia...); las figuras retóricas afectan primeramente a la forma, al orden de las palabras (hipérbaton, anáfora, polisíndeton...). Es decir, se podría decir que las figuras del pensamiento afectan a la sustancia de la expresión, creemos, que se corresponderían con el lenguaje metafórico propiamente, y las retóricas a la forma de la expresión. Muros (Op. cit.) señala la importancia del lenguaje figurativo para comprender los textos literarios, pues es en éstos donde se concentra en mayor medida; pero hoy sabemos que la necesidad de aprender a interpretarlo es fundamental no ya para comprender textos literarios sino para comprender prácticamente cualquier tipo de texto¹³. Lakoff y Jonson (Op. cit.: 3) aseguran que el sistema conceptual de las personas es “fundamentally metaphorical in nature” y ello se refleja en la lengua ‘normal’. En ese sentido, Nash (1986) denuncia el hecho de que algunos profesores juzguen que la comprensión de la ‘lengua literaria’ es como un ‘don divino’ y que no es asunto suyo enseñarlo; sin embargo, pronto van a tener que admitir que su despreocupación es no sólo vana sino irresponsable

For ordinary language is full of the seeds and weeds of literariness. Everyday speech includes turns of phrase, idioms (for which foreign students have a bottomless appetite), folk-sayings, proverbs, encapsulations of the common experience. (Nash, op. cit.: 75)

Por todo lo indicado parece lógico el que en nuestro enfoque se integren

¹³ En un breve artículo de la periodista del Washington Times, Suzanne Fields (1997), reproducido en *Des Moines Reporter*, ésta comenta la anécdota de un estudiante universitario que irónicamente se preguntaba por qué Shakespeare era tan grande si “He wrote so many corny cliches” y pasaba a enumerar algunos de sus ejemplos literarios que hoy abundan en la lengua inglesa de la vida cotidiana: “sweets to the sweet”, “to be or not to be, that is the question”, “If music is the food of love, play it on”, “What fools these mortals be”...

textos de distinto grado de literariedad, desde frases idiomáticas o refranes a anuncios publicitarios y literarios porque ello ayudará a nuestros alumnos en tres sentidos: en primer lugar a comprender mejor el lenguaje figurativo en general, que según Prodromou (Op. cit.) mientras que para los hablantes nativos es tan natural “as the leaves on a tree”, para los no-nativos es el aspecto más ‘escurridizo’ de la lengua; en segundo lugar, a adquirir ganancias léxicas en la forma de ‘chunks’ o frases hechas, que tienden a ser más fáciles de recordar; y, por último, por medio de la exposición de forma conjunta del lenguaje figurativo en textos literarios y no-literarios (o menos literarios), a apreciar la diferencia cualitativa a favor de los primeros (v. Cook, 1996).

3.2. RAZONES PSICOLÓGICAS

Una gran mayoría de corrientes actuales de E/A de una SL coinciden en la necesidad de un enfoque más ‘humanístico’, más centrado en los alumnos como personas, que tenga en cuenta sus necesidades, expectativas, sentimientos, gustos e intereses (cfr. Arnold y Brown, 1999; Brown, 1994; Madrid, 1999; Madrid y McLaren 1995; Oxford, 1997; Tudor, 1996, Nunan, 2000,). Ello no parece simplemente el producto de otra “moda” hacia la valoración de lo afectivo y lo psicológico en general, sino que está refrendado por los resultados empíricos de muchos años de investigación en distintos campos de la Lingüística Aplicada, que demuestran que la implicación total de la persona, tanto en su vertiente racional como emotiva, no es una cuestión baladí sino que va a condicionar de forma directa el aprendizaje efectivo y duradero. Por tanto, las razones psicológicas, que tienen que ver con la forma de involucrar a la persona en el proceso del aprendizaje son dignas de especial consideración y abarcan los siguientes aspectos:

a Motivación e interés

Unos textos literarios apropiados, especialmente poemas e historias breves interesantes, pueden actuar como anzuelos para captar la atención consciente e inconsciente de los estudiantes, lo cual es fundamental para facilitar una comunicación genuina y, con ello, producir un aprendizaje más efectivo. Si los textos creativos están bien seleccionados, podrán provocar una respuesta por parte de los lectores, podrán servir de estímulos eficaces no sólo para tareas puramente lingüísticas, sino también para desarrollar estrategias de reflexión sobre sus temas y contenidos. Basándonos en las apreciaciones de otros profesores consultados (Lazar, 1990; McRae, 1991a; Rönquist y Sell, 1994), y en los datos recogidos con la entrevista que realizamos a los alumnos (v. Apéndice 7), hemos de decir que un número importante de jóvenes se sienten especialmente interesados en leer dos tipos de textos narrativos: digamos ‘sentimentales’, textos que tratan de temas cercanos a sus experiencias sentimentales, de temas que ellos llaman ‘reales’ porque presentan situaciones y personajes creíbles, y de misterio. Según Widdowson (en Johns, 1996), encontrar materiales que creen el suspense necesario para conectar con la cultura de la clase y ganarse su interés es de una extraordinaria importancia para que ésta funcione bien, y muy acertadamente asegura que la literatura es un buen lugar donde buscar.

Aunque resulte reiterativo, insistimos en que la literatura es probablemente la fuente de recursos con más materiales “a la medida” de la diversidad del alumnado: sus temas bien seleccionados interesarán, en algunos casos cautivarán, desde los niños a los adultos. Es indudable que encontraremos contenidos para todos los gustos, y esto contribuirá a que los aprendices se sientan más estimulados, y por consiguiente, saquen mayor partido de las actividades diseñadas para promover la lectura, reflexión, discusión e incluso producción escrita. En otras palabras, para promover el uso de la lengua de

forma significativa y relevante para la mayoría.

b Apelación a la emoción

Obviamente, relacionada con la razón previa, muchos poemas, relatos, extractos de novelas o dramas, pueden apelar a nuestras emociones con gran fuerza, implicando a la persona “toda” (*the whole person*). El uso de textos literarios por su propia naturaleza pone énfasis en el lado emocional y afectivo del aprendizaje, cuya importancia ha venido ganando crédito dentro del campo de la lingüística aplicada en los últimos años, tras el trabajo seminal de Gardner y Lambert (1972) *Attitudes and Motivation in Second Language Learning*, y si cabe, se ha acentuado desde la publicación del libro *Emotional Intelligence*, basado en una importante y amplia investigación científica, del prestigioso profesor de psicología, Daniel Goleman (1996). Por ‘inteligencia emocional’ se entiende la capacidad de comprender los propios sentimientos y los de los demás y el saber usar tal conocimiento para tomar las decisiones adecuadas en nuestra vida. Según Goleman, tal inteligencia se adquiere a través de experiencias personales y la interacción con otras personas. Parece probado que el verdadero aprendizaje no es un proceso exclusivamente intelectual, sino que “it is one that engages the emotions, the ability to explore and be delighted, the ability to empathize and reflect” (Maher, 1981: 21).

El aprender una LE, y cualquier otra asignatura o actividad intelectual, requiere la implicación activa del aprendiz, que es el resultado de la interacción del esfuerzo cognitivo y otros factores afectivos y emocionales, incluso físicos (v. Asher, 1977; Revell y Norman, 1997). En palabras de Brumfit y Carter (1986: 14), es importante contar con textos literarios entre los recursos didácticos, porque “literary texts offer the reader a creative or co-creative role, and the imaginative involvement engendered by this role encourages a dynamic interaction between reader, text and external world”.

c Disfrute y placer

Desde una perspectiva puramente lingüística, la literatura ofrece muchos ejemplos de usos lúdicos del lenguaje como ya hemos comentado. Crystal (1998 1-2) argumenta lo importante que es esta faceta de la lengua para el ser humano: “everyone plays with language or responds to language play... the playful function of language is important for our appreciation of language as a whole”.

Por otra parte y desde una perspectiva psicológica, hay un acuerdo unánime con respecto al deleite que nos reporta la lectura de obras de teatro, poemas, novelas, relatos cortos. Hoy día las investigaciones sobre la teoría del *‘flow state’* o de la ‘experiencia óptima’ del psicólogo de la Universidad de Chicago M. Csikszentmihalyi (Arnold y Brown, 1999: 15) han demostrado de forma empírica que la lectura de literatura, en sentido amplio, es una de las actividades en la que un mayor número de personas logran esa sensación de ‘flotar’ o ‘fluir’. De hecho, el escuchar o leer ‘literatura’ está considerado como uno de los placeres más comunes de todas las culturas. Este goce suele desembocar en apreciación hacia la lengua meta y su literatura, y en definitiva promueve, como hemos dicho, un hábito de lectura. Es altamente significativo que un notable estudioso de la literatura como el profesor Foucault, que habló de la literatura como principio de placer, llega a decir:

Was Samuel Beckett right to assert in Murphy, ‘In the beginning was the pun?’ I look back over the course of child language acquisition, and suggest that, if we do have a ‘language instinct’, as some authors have maintained, then it is indeed chiefly for language play. (1970, citado por. Crystal Op. cit.: 7)

Igualmente es significativo que con una perspectiva más cercana a la lingüística, Barthes titulara su obra sobre la poética de la lectura, *The Pleasure of the Text*. Por otra parte, el mero hecho de poder escuchar y leer un poema o

un relato breve en inglés original, disfrutarlo y entender su significado o parte de él, o intuirlo, supone un enorme logro para un aprendiz, lo que tiende a generar un agradable sentimiento de satisfacción personal. Uno de los hallazgos más dignos de tener en cuenta de esta investigación ha sido el comprobar que muchos de los alumnos prefieren leer los textos literarios originales, a pesar de su mayor dificultad, por el interés en sus temas, lo divertido de sus formas (en especial los *limericks*) y el placer de la experiencia de debatir sobre su significado o de realizar actividades creativas que estimulan su imaginación.

3.3. RAZONES EDUCATIVAS

Una de las dos más importantes razones tradicionalmente esgrimidas para el estudio de literatura es que promueve la madurez en sus diferentes facetas: personal, intelectual, moral y estética, lo cual es la esencia de la educación. Tal supuesto ha sido el pilar sobre el que se ha sustentado la defensa del conocimiento sobre la literatura en la tradición académica continental (Brumfit and Benton, 1993). Nos parece lógico suponer que esos valores educativos de la literatura también están presentes en su uso como recurso en las clases de lengua. Coincidimos, por tanto, con la crítica que Paran (2000) ha realizado a las opiniones de Edmonson (1997) en contra de la mayoría de las razones por las que se promueve el uso de la literatura en el aprendizaje de la segunda lengua, en particular la que se refiere a su potencial ‘educador’, pues este autor entiende que tal razón es meramente “an educational rationale tied up with a historicat tradition” (p. 53). Admitiendo que ‘educar’ en un sentido tradicional puede ser interpretado de muchas formas, incluso en el sentido de ‘adiestrar’, que como a Widdowson (1990) o Cook (1996) nos parece poco apropiado, y, asumiendo que la enseñanza de una SL se inscribe dentro de un

marco educativo más global, nos adherimos plenamente a la siguiente opinión de Paran al respecto de la crítica de Edmonson:

Any view of language teaching that does not take into account this educational setting, and which denies that educational activities may operate on more than one level is, I would claim, abdicating educational responsibilities. Language teaching, and the part of the whole educational endeavour, and not apart from it; this relationship is thus a major concern of the literature/language interface". (Op.cit.: 76)

Vargas Llosa (1999), contrario a posiciones excesivamente ‘ilusionistas’ o ‘lúdicas’, que consideran la experiencia estética como la mera recreación de un mundo de ilusiones o apariencias o algo alejado de la realidad, escribe: “la literatura no puede ser mero entretenimiento, influye en la vida modelando la sensibilidad y la conciencia”. Veamos pues algunas razones educativas por las que las que conviene introducir la literatura en la clase de lengua. La literatura favorece las siguientes posibilidades:

a Conectar con las experiencias de otras personas y aprender de ellas

La mayoría de los textos literarios tratan de emociones y sentimientos, ofreciendo oportunidades inestimables a los estudiantes para aprender sobre ellos. Stern (1987: 47) hace especial hincapié en este argumento: “Literature offers a unique aesthetic and intellectual experience that provides perceptive insight into man’s existence within the artistic and intellectual boundaries of a literary framework.”

Taine (1886: 31) con su perspectiva humanística tradicional afirmó: “the more a book brings sentiments into light, the more it is a work of literature; for the proper office of literature is to make sentiments visible”. La literatura puede ofrecer una amplia gama de emociones, opiniones, ideas, creencias, normas culturales, sentimientos dentro de una rica gama de estilos y

tonalidades. Si somos capaces de seleccionar textos creativos cuya dificultad no presente problemas insoslayables para su comprensión, y se atengan al nivel de maduración del alumnado, las experiencias humanas que pueblan dichos textos, ayudarán al aprendiz a desarrollar su personalidad de tal modo que ganarán en conocimiento sobre otras personas y sobre sí mismos. Como argumenta Muñoz Molina (1999), “la literatura tiene la misma ilusión progresista que las ciencias: que el mundo pueda ser comprendido, que la vida sea mejor”. Esto implica que la literatura nos permite otra forma de conocimiento, distinta pero tan válida como la científica. Muchos textos literarios producen “liberal, ethical and humanitarian attitudes” (Burke y Brumfit, 1986: 171), y contribuyen a formar convicciones personales de sus lectores y actitudes hacia el mundo que les rodea. Esta tolerancia y respeto, más o menos crítico, se extenderá no sólo hacia la literatura y la tradición cultural occidental, sino también hacia todas las otras literaturas y culturas, especialmente hacia las literaturas de minorías.

b Fomentar la maduración estética e intelectual a través del desarrollo de destrezas interpretativas y respuestas críticas

La literatura supone un reto y estímulo hacia el mundo adulto y anima a aportar nuestras propias opiniones y experiencias. (cfr. Burke & Brumfit, 1986; Hill 1986; Lazar, 1993; McRae, 1991a; Tomlinson, 1986a), y como resultado lógico de esto, es razonable pensar que el conocer y reflexionar sobre los sentimientos e ideas de los personajes descritos puede ayudar al aprendiz a crecer intelectualmente. Además el analizar aquello que le resulte estéticamente agradable, también activará unas destrezas lectoras de “alto nivel”: la interpretación, la evaluación y apreciación personal. Por tanto, suponen un reto y estímulo hacia el mundo adulto y anima a los jóvenes a trabajar con ellos aportando sus propias opiniones y experiencias. La lectura e interacción con textos literarios con cierta frecuencia equipa a los alumnos

con destrezas interpretativas que les permiten desarrollar un juicio o respuesta crítica más objetiva o madura ante aspectos éticos y estéticos (v. Wallace, 2001).

Un aspecto relacionado con este apartado, que ya hemos mencionado, es el del desarrollo de las estrategias de inferencia en textos, cuyos significados no son siempre explícitos o inmediatos, y que en palabras de Brumfit y Carter (1986: 14), “can encourage in our students an ability to infer meaning by interacting with the text”. Pérez Basanta (1994b) recoge la siguiente afirmación en su entrevista al profesor McRae:

What we have to do is give the students the tools to explore how the text is working and to derive from the text their own meaning, their own interpretation... The long term thing we are doing is developing their ability to see through language. (Op. cit.: 37/40)

c Contribuir al desarrollo de la autonomía del aprendiz

Brumfit (1986: 185) concibe la lectura como “the most autonomous and individualizable ability in language work” y a la literatura como “a rich and widely-appealing source of material for reading”. La lectura en general y en particular de textos literarios puede ser uno de los mejores medios para que los estudiantes se vean expuestos a la lengua meta e interactúen con ella de una forma autónoma.

Las nuevas perspectivas sobre la lectura, sobre la literatura, y el papel del lector han supuesto una enorme liberación para el aprendiz/lector, al que se le reconoce la capacidad autónoma de interpretar, construir o ‘cocrear’ el significado del texto que lee (Widdowson, 1992; Carter y McRae, 1996) influenciado por sus esquemas mentales, su ideología en su sentido más amplio y positivo, sus conocimientos del mundo, de otros textos y discursos. Significa que el lector tiene la facultad de leer y responder a cualquier texto

literario o creativo libremente, de forma positiva o negativa, sin tener que someterse a criterios previamente determinados por una elite cultural o por el propio profesor. Sinclair (1994) llega a afirmar que la literatura ofrece a nuestros alumnos la oportunidad de, incluso, tomar sus propias decisiones; esto mismo era apuntado años antes por una de las grandes mujeres de la literatura inglesa, Virginia Woolf, que de una forma muy iconoclasta nos aconsejaba “*How Should One Read a book?*”:

To admit authorities, however heavily furred and gowned, into our libraries and let them tell us how to read, is to destroy the spirit of freedom which is the breadth of those sanctuaries. Everywhere we may be bound by laws and conventions –there we have none. (En McRae y Pantaleoni, 1985-1986: 231)

Es pertinente mencionar aquí que las teorías de lectura de “esquemas”, de “respuesta del lector” y del proceso ‘interactivo-compensatorio’ (Stanovich, 1980), que son aceptadas hoy día de forma casi unánime (Alderson, 2000), guardan una estrecha relación con varias perspectivas literarias: la “Nueva Crítica”, por su insistencia en la lectura inmediata o directa; la crítica recepcionista, en particular las ideas de los críticos Ingarden (1973) de Fish (1980); Ingarden (1973) e Iser (1977), y la posición post-estructuralista francesa de Barthes (1977). Es precisamente este influyente crítico quién declara “la muerte del autor” y, en consecuencia, proclama “el nacimiento del lector” como generador del significado en la interacción con los textos. A este respecto, Widdowson (1992: ix) abunda en que: “For other critics, notably those in the tradition of New Criticism, any consideration of author intention is fallacy”, refiriéndose en particular al trabajo *The Intentional Fallacy* de Beardsley Wimsatt (1946).

Tales teorías de la lectura y de la forma en que cada persona interacciona con lo que le rodea y con los textos para comprender, han influenciado, creemos, en los enfoques metodológicos en la E/A de una SL a niveles más

amplios. Así se ha incrementado el interés por la lectura, haciendo una apelación de forma muy especial al tipo de lectura más independiente, la libre y extensiva (v. Krashen, 1993, 1995), y se ha contribuido a fomentar uno de los aspectos pedagógicos más valorados en la actualidad: la autonomía del aprendizaje.

d Contribuir a la apreciación de la belleza de la lengua

Para muchas personas en todo el mundo, la literatura ofrece ejemplos esenciales de creatividad lingüística, los mejores y más sutiles usos de la ‘función poética’ de la lengua, según los formalistas y estructuralistas, o de la fuerza creativa o ‘literariedad’, según postulados post-estructuralistas de los estudios de la literatura desde posiciones más o menos intrínsecas y contextuales. En particular, la poesía puede ser clave para estimular la emoción hacia el alma de una lengua (Maley y Moulding, 1985; Collie y Porter-Ladousse, 1991; Long, 1986 entre otros muchos), pues como nos dice el poeta Archibald MacLeish en su poema *Ars Poetica* (recogido en McRae and Pantaleón, 1985-1986: 19)

*“A poem should be palpable and mute
As a globed fruit,*

.....

*A poem should not mean
But be.”*

La apreciación de la creatividad lingüística, de una forma incluso incomprensible o inconsciente, como revela el poema citado, a su vez, genera una apreciación por la literatura como una de las grandes artes (Stern, 1987; Tomlinson, 1986a; McRae, 1991a; Lazar, 1993, 1994). Y, probablemente, esto desencadene un gusto por esa misma lengua de que está hecha, que se intenta aprender.

h Desarrollar la creatividad personal

Como punto de partida de una amplia gama de tareas de tipo creativo, los textos literarios originan en los estudiantes un respeto por el conocimiento emocional y la imaginación de los escritores, un descubrimiento de su propia capacidad creativa, en este caso en el uso de la lengua, que con frecuencia se menosprecia e incluso se sofoca en la formación académica más tradicional (v. Candlin, 1996). Durante siglos la educación ha estado totalmente influenciada por la importancia de la tradición científica, racional y empírica, que se ha preocupado por formar la capacidad intelectual de los estudiantes, lo cual es sin duda fundamental, pero no es una faceta exclusiva del verdadero aprendizaje, (cfr. Ellis, 1997; Moskowitz, 1999; Puchtak 1999; Scovel, 2001; Silberstein, 2001; Stevick, 1999).

Las corrientes más actuales de investigación en el campo del aprendizaje y de la educación muestran que hay una necesidad apremiante de reconocer la importancia de la implicación global de la persona en el proceso del aprendizaje, acentuando de forma especial todo aquello que despierte su potencial creativo. Cuando las capacidades intelectuales y creativas se fomenten conjuntamente, parece evidente que se produce un mayor progreso en el aprendizaje en general y de una SL en particular. En este sentido, Cadlin (Op. cit.) se pregunta cómo podríamos incluir la aportación de la creatividad a nuestros diseños curriculares:

What about the link to curriculum? Can such creativity become a curricular act? You might not think so by looking around you, now as then. After all, for many learners and teachers, curricula act to constrain, they suppress... With such a creative system in place, the curriculum achieves the wherewithal for its continuing renewal, it has the means of realising its own meaning potential as an educational process” (Op.cit.: xv-xvi)

i Activar y desarrollar la memoria de los aprendices

Uno de los rasgos distintivos de la literariedad de la lengua es su capacidad para captar la imaginación y la atención de las personas por medio de usos sorprendentes de la lengua; como son los juegos de palabras, las estructuras rítmicas, las metáforas o las combinaciones de ideas que hacen un pasaje o todo un poema memorable. De hecho, todos estos usos creativos de la lengua, quizá por chocantes, inesperados o bellos, tienden a fijarse en nuestra mente de una forma más permanente que los mensajes de los textos cotidianos. Para Lázaro Carreter una de las características esenciales del lenguaje literario es su ‘memorabilidad’ (Gómez Redondo, 1996: 169) Por esta razón, sería una buena idea hacer uso de textos que contengan algunos de esos usos creativos para que los alumnos puedan memorizar palabras, expresiones y estructuras gramaticales de forma más fácil o divertida (Duff y Maley, 1990). Muchos profesores e investigadores han experimentado con refranes, dichos, chistes, expresiones idiomáticas y poemas breves para facilitar el aprendizaje del vocabulario; canciones o *haikus* (v. Carroll, 1992) han servido para enseñar el orden de las palabras, y los *limericks*, por mi propia experiencia, son un buen método para enseñar las oraciones de relativo y la colocación de adjetivos (v. Apéndice 2. B).

Reivindicar la importancia de la memoria como una estrategia (v. Barrios Espinosa, 1999) fundamental en el aprendizaje de una SL parece que empieza a ser común hoy día desde diversos sectores de la lingüística aplicada y de los profesores que entendemos el enfoque comunicativo de una forma ecléctica e integradora. Cook (1994b) ya reclamaba la imperiosa necesidad de recuperar la ‘memoria’ para el aprendizaje de la SL. Unos años más tarde en su demoledor artículo *Breaking taboos* (2002), en el que la repetición y el aprendizaje memorístico constituyen el tercer tabú a romper, apunta que el descrédito de estas actividades se debe más que a la propia naturaleza de las

mismas, a los materiales seleccionados para memorizar. En respuesta a la pregunta de Pérez Basanta (1993b) sobre la importancia y la utilidad de esta destreza, Cumming asevera:

For me, memory, is the very basic tool of all learning. If we can't remember things we can't progress, there would be no language without memory... memory is much bigger than just rote learning... Memory is essential, absolutely essential, and if we don't tap in, don't investigate how best we can help our students with remembering, then I think we keep going forward one step and back two. (Op. cit.: 20)

Aún cuando la defensa que aquí realiza Cumming de la memoria pueda parecer opuesta a la realizada por Cook, opinamos que el aprendizaje memorístico y repetición son en realidad dos estrategias más de la memoria en el sentido amplio que le da esta profesora. Por tanto, compartimos con Cook la convicción de que ciertos géneros, entre los que él apunta, las nanas, las rimas de los juegos de los niños, los poemas, las canciones, los chistes o diálogos de obras de teatro -que pertenecen a la categoría de lo que nosotros entendemos por literario- son materiales ideales para hacer las actividades con las que ejercitar la memoria y aprender lengua de forma más efectiva y divertida. Pues “when did anyone recite for pleasure the words of a dull task like buying a ticket?” (Cook, op. cit.: 6).

Por otra parte, esas actividades más repetitivas y lúdicas se pueden complementar bien con otras de tipo más interpretativo y de elevación de la conciencia lingüística y textual, o con la lectura y el debate posterior de otros tipos de textos literarios, cuyos temas y el reto intelectual que supone leerlos hagan activarse la memoria más significativa y amplia de nuestro aprendices.

3.4. RAZONES CULTURALES

La razón por excelencia tradicionalmente esgrimida a favor de leer y estudiar literatura en el aprendizaje de una lengua extranjera es de índole cultural. Consciente del consenso actual, Prodromou (2002: 58) afirma “it is a platitude that when we learn a foreign language we also learn its culture, to a greater or lesser degree, depending on our aims and motivation”. Años antes, Rivers (1983: 15) postula, “if they (los estudiantes) were really to communicate with speakers of the language, they needed also to know the culturally acceptable ways of interacting orally with others”. En efecto, va a depender de la necesidad real de comunicación con hablantes nativos, de los propios objetivos y motivación de los aprendices, para que la atención a los aspectos socioculturales pase a tener un mayor o menor peso en la clase de la SL. Pero es indudable que, aún cuando para algunos de nuestros alumnos esa necesidad de interactuar oralmente con hablantes nativos, siendo cada vez mayor, es todavía escasa, la necesidad de una interacción sobre todo con lengua escrita y con usuarios (*users*) de inglés como L2 por medio de Internet es ya evidente y puede actuar como un impulso motivador. Por ello resulta conveniente conocer ciertas convenciones, valores y comportamientos sociolingüísticos que esa lengua codifica. Tomando en consideración, el progresivo interés que el papel de lo cultural está ganando (cfr. Byram y Zarate, 1997; Kramsch, 1998; Salaberri y Zaro, 1998), en los programas de enseñanza de inglés en Secundaria -de ahí las modificaciones recientes a los diseños curriculares para dar mayor relevancia a esa dimensión- es entendible que Stern (1987) perciba la literatura como un medio muy valioso para enseñar la cultura de los hablantes o escritores que la crean. Estos valores del conocimiento cultural, se pueden explicitar en las siguientes razones:

a Aportar información sobre la cultura de la lengua meta

Durante cientos de años, cuando viajar y tener contacto directo con otras culturas y pueblos era realmente difícil, la literatura se consideraba como el único modo de saber de otros pueblos y de sus formas de vida. La literatura permitía conocer distintos aspectos de los convencionalismos sociales, los valores, e incluso aspectos más específicos sobre las costumbres, las comidas, los estilos de ropa y vivienda, es decir, aspectos de lo que McCarthy y Carter (1994: 151) entienden constituye la cultura con ‘c’ minúscula. Además los textos literarios recrean las maneras de establecer relaciones personales, de conversar, de tomar turnos al hablar, lo que permite observar el tercer tipo de cultura al que estos autores designan, ‘cultura como discurso social’, “the social knowledge and interactive skills which are required in addition to knowledge of the language system” (ibid.). Aún hoy que contamos con sofisticados medios de comunicación, muchos textos literarios resultan muy reveladores como suministradores de información no sólo diacrónicamente, sobre épocas pasadas, sino sincrónicamente sobre las culturas ‘estándares’ y minoritarias de los países anglosajones más conocidos, así como de las culturas de muchos países de todo el mundo algunos de cuyos escritores usan el inglés para retratar o recrear contextos sociales determinados por otra u otras culturas (baste señalar aquí sólo unos pocos ejemplos: C. Achebe de Nigeria; Okot P’bitek de Uganda; Nadine Gordimer de Sur Africa; o Arundhati Roy de India). A modo de ejemplo de esta circunstancia compleja cada día más habitual, quede aquí constancia de un extracto de un revelador poema.

I am Indian, very brown, born in
Malabar, I speak three languages, write in
Two, dream in one. Don’t write in English, they said,
English is not your mother-tongue. Why not leave
Me alone, critics, friends, visiting cousins,
Everyone of you? Why not let me speak in

Any language I like? The language I speak
Becomes mine, its distortions, its queernesses
All mine, mine alone. It is half English, half
Indian, funny perhaps, but it is honest,
It is human as I am human, don't
You see?...

(De "Introduction" por Kamala Das, *Collected Poems* vol. 1 1984)

Por otra parte, nos parece conveniente dejar claro a los estudiantes que los textos literarios son recreaciones artísticas de la realidad a través de los ojos y la mente, la ideología, de un autor, no documentos televisivos o fotografías de la realidad. "Literature is a way of knowing the people and the world second-hand" dice Ruiqing (1986: 24). Pero como apunta Ghosn (2002: 177) justificando la conveniencia de usar literatura también con niños, "Child development and the psychology of learning research has shown that **vicarious** experiences can also promote learning" (la negrita es nuestra). En realidad no hay nada 'de primera mano' -ni fotografías, ni noticias ni documentales en los medios- que sean del todo imparciales, es decir, libres de cualquier ideología. La manera de redactar, presentar o leer una noticia o el modo en que se orienta una cámara hacia un objetivo están determinados, en mayor o menor grado, por la tendencia ideológica de su autor y del periódico, revista o canal de televisión que la recoge. De acuerdo con diversos investigadores de diversos campos de estudio de la cultura y la lengua, todo es producto de un contexto ideológico personal y social dado, incluso aunque se pretenda ser neutral o ecléctico. Por tanto, si incluso los textos informativos, sesgados en parte, mantiene su validez, se debe reconocer también a los textos literarios su capacidad de retratar una sociedad y su potencialidad para conocer aspectos sobre ella. La literatura ofrece una amplia variedad de materiales para promover, a través de actividades adecuadas, la evolución del conocimiento lingüístico de nuestros alumnos hacia un mayor conciencia textual y cultural (v. McRae, 1996; Sanz, 1999)

b Ayudar a los estudiantes a comprender y apreciar la cultura ‘meta’

De acuerdo con Stern (1987: 47), “literature can help students understand, empathize with, and vicariously participate in the target culture”. Muchos textos literarios ofrecen a los estudiantes oportunidades de ver más allá de sus normas culturales propias. Estas oportunidades, si están bien orientadas, ayudan a reflexionar sobre estereotipos y generalizaciones y analizarlas con ojos críticos. A partir de ellos, se podría fomentar el interés por la diversidad cultural y su comprensión.

En el caso de alumnos avanzados, opinamos que algunos textos literarios generan en ellos no ya respeto por la cultura meta, sino además una actitud integradora hacia el aprendizaje de su lengua, basado en el interés de comunicarse con miembros de esa cultura. ¿Quién, después de leer algunas líneas de Shakespeare, Dickens, Austen, Joyce, Woolf, Lawrence, McCullers, Frost, Stoppard, Roy, y tantos otros escritores ‘mayores’ y ‘menores’, no ha sentido deseo de comunicarse con el autor o alguno de sus conciudadanos?

c Mejorar la comprensión de la cultura propia

Resulta contradictorio decir que leer e interactuar con la literatura de una SL como medio para conocer la cultura meta, también puede contribuir a mejorar el conocimiento de la propia, pero de hecho así ocurre. Cuando se leen, entienden y disfrutan distintos textos literarios, en parte por su componente cultural, se aprende sobre la otra cultura normalmente por comparación o contraste con la materna. Analizando las diferencias y similitudes, los estudiantes comienzan a vislumbrar su propio acervo cultural, e incluso comprender cómo su cultura influye en el modo en el que ellos perciben el mundo. Así, volviendo a nuestro principal interés que es la lengua, la literatura también les ayuda a percibir cómo las lenguas, también la propia, al igual que

la SL, están modeladas por sus culturas (cfr. Kramersch, 1998). Ahora bien, dado que el lenguaje metafórico impregna toda la lengua, la cultura y la literatura, parece interesante comentar la opinión de Lakoff (cfr. Fabb, 1999: 255), considerado uno de los grandes especialistas en las metáforas convencionales. Éste ha descubierto que las metáforas específicas pueden ser interpretadas en base a analogías conceptuales que en muchos casos son comunes a muchas lenguas (por ejemplo, ‘las personas’ como ‘animales’), lo que le lleva a argumentar que estas analogías son básicas a la estructura del pensamiento, que no están simplemente determinadas por la cultura. Esto nos parece guardar cierta relación con la idea *Chomskyana* de la existencia de una gramática universal y nos hace pensar que en gran medida la lengua materna y la segunda lengua, la cultura materna y la segunda cultura comparten ciertos rasgos y se diferencian en otros. Así, Deignan et al. (1997), al hablar de su experiencia en la enseñanza de estrategias de traducción de metáforas inglesas con alumnos polacos avanzados, muestra casos en que las metáforas varían de una lengua a otra y se hace difícil traducirlas. Nosotros consideramos que la literatura promueve experiencias lingüísticas interculturales que permiten a los alumnos observar dos hechos paralelos: por una parte, existen comportamientos sociolingüísticos y valores culturalmente determinados, que se deben conocer y comprender, y, por otra, que también comparten comportamientos, valores y formas de pensamiento que son comunes a los seres humanos, lo cual les ayudará a ir formando una conciencia intercultural e ‘intracultural’.

Una vez examinadas las razones para usar literatura en la E/A de Inglés, esperamos que los profesores encuentren en alguna de las mencionadas motivo suficiente para poner en práctica la explotación de textos literarios en sus clases. No obstante, no sería justo tratar sólo de las ventajas sin referirse a las dificultades que se pueden presentar. En el capítulo

siguiente, se analizarán algunas de los principales problemas que la integración de lengua y literatura presenta a profesores y alumnos.

En este capítulo hemos realizado un pormenorizado análisis de las múltiples razones que refrendan la integración de la literatura en una clase de lengua, muy en particular, de una segunda lengua. Dichas razones se han agrupado en cuatro categorías: lingüísticas, psicológicas, educativas y culturales, aún cuando se reconoce que es difícil establecer una clara división entre unas y otras produciéndose solapamientos.

CAPÍTULO 4

DIFICULTADES EN EL USO DE LITERATURA EN LA E/A DE LA SL. POSIBLES SOLUCIONES

En este capítulo vamos a analizar diversas dificultades que los profesores y/o los aprendices de una segunda lengua pueden encontrar al leer o usar su literatura como medio para aprender esa lengua. Cuando tratamos de integrar la literatura como recurso en la E/A de Inglés como SL o LE, surgen principalmente tres tipos de escollos: unos guardan relación con una visión academicista de la literatura –relativos en parte a los ‘miedos’ del profesor y los alumnos; los segundos están relacionados con la forma y contenido de los textos, y los últimos más específicamente relativos a los métodos lingüísticos que se emplean en este uso de la literatura en las clases de una SL. Para concluir, presentamos una justificación de la conveniencia de integrar la literatura en la clase de lengua desde la teoría de la ASL.

4.1. DIFICULTADES RELACIONADAS CON LA VISIÓN ACADEMICISTA DE LA LITERATURA

Las dificultades fáciles de listar bajo este epígrafe se deben a una actitud de miedo o excesivo respeto hacia las ‘grandes’ obras sancionadas culturalmente.

Con frecuencia, tal actitud podría estar provocada por la relación mediatizada que, desde posiciones academicistas, se ha impuesto a los lectores con la ‘gran’ Literatura y sus autores. Durante muchos años, desde algunos Departamentos de Literatura de las universidades, se ha venido fomentando o bien el estudio de la Historia de la Literatura, más que la lectura y análisis de textos representativos, o bien la lectura guiada de textos pertenecientes al ‘canon’. Esta visión está determinada por las explicaciones del profesor y las interpretaciones de los críticos, conforme a las cuales habían de valorarse las obras. Es decir, los estudiantes/lectores no podían o debían enfrentarse con total libertad a la lectura de tales textos ni expresar abiertamente opiniones contrarias a las establecidas, de ahí el uso tan extendido de ‘guías de lectura’ (o *book notes*) de las obras literarias más estudiadas en la Universidad, de forma que el estudiante en lugar de leerse el texto en cuestión se estudia la correspondiente guía.

- **Reverencia a la Literatura con ‘L’ mayúscula**

Este es probablemente el primer escollo que se presenta para integrar la literatura en las clases de una SL. La mayoría de los profesores de una SL piensa con toda lógica que en un nivel de Secundaria no es posible trabajar con los ‘grandes’ textos literarios en versión original, ya que son demasiado ‘grandes’ y por tanto complejos en forma y contenido. No obstante, sería oportuno revisar aquí varios puntos para reconsiderar la oportunidad de tal integración.

En primer lugar, hemos de insistir que no se pretende ‘estudiar’ la Literatura, sino usar la literatura con ‘l’ minúscula, en sentido amplio, tanto en cuanto al tipo de texto -todo tipo de texto creativo capaz de estimular el interés por su lectura y la participación en clase- como en cuanto al uso que del texto se haga, en ocasiones atendiendo más a su contenido en otras a su

forma. En segundo lugar, el uso de textos literarios en las clases de lengua, incluyendo también poemas, relatos o, pasajes de obras de autores reconocidos, habrá de introducirse progresivamente y con tareas apropiadas, según su dificultad y el nivel del grupo, de acuerdo en parte con la idea razonable de Krashen (1985) de “*input+1*”. Es decir, para que los aprendices puedan realmente sacar provecho de esos textos, su dificultad lingüística no podrá ser un impedimento imposible de superar, sino más bien un reto relativamente asequible y gratificante, en particular en lo que se refiere a la lectura extensiva; pero considerando que en muchos casos nuestros alumnos, debidamente motivados, pueden asumir mayor riesgo y lleguen a ‘*input +2*’ o ‘+3’ en la lectura intensiva, ajustando más que el nivel de lengua, la exigencia de la tarea (v. Gordon y Hanauer, 1995).

Por otra parte, hemos de insistir que el enfoque de aproximación a la literatura que se pretende hacer es, ante todo, lingüístico, comunicativo, interactivo, centrado en el alumno y orientado al proceso y no sólo al resultado final. En definitiva, es un enfoque flexible e integrador en consonancia con la atención a la pluralidad admitida por las tendencias pedagógicas actuales dentro de la corriente principal de la E/A de una SL (v. Crandall, 2001; Popova, 2001; Prodromou, 2002; Richards, 2001; Zaro, 1995).

- **La literatura, en especial la poesía, un lujo en las clases de una SL**

Se piensa que la E/A de una SL no se puede permitir el lujo de leer textos literarios porque se necesitan otras actividades gramaticales y léxicas más prácticas. Tal idea es común entre muchos profesores de Inglés que pueden ver la literatura como deseable pero no útil para la consecución de las que se perciben como necesidades de los alumnos a largo plazo. Esas necesidades en los ochenta y principios de los noventa se veían muy claras, al menos más de lo que parecen ahora, y consistían en el desarrollo de las cuatro destrezas

básicas, pero en especial, el de la competencia oral en las situaciones comunicativas más habituales de la vida social en sus distintos campos profesionales, esto es, en inglés para ‘sobrevivir’ y para fines específicos, con lo cual la literatura no tenía cabida alguna.

Aun siendo eso todavía válido, lo es de una forma menos convincente, ya que se piensa ahora que se necesita un enfoque más general, ecléctico, cooperativo, integrador y centrado en los aprendices (cfr. Brown, 1994; Madrid y McLaren, 1995; Nunan, 1992b; Tudor, 1996 a y b). En décadas anteriores se suponía que los estudiantes simplemente aprenderían aquello que se les enseñara con la metodología adecuada, según la teoría de la lengua aceptada en aquel momento –todo dependería sólo de un buen método de enseñanza. Sin embargo, en los últimos años, tras comprobar que ningún método de enseñanza ha sido todo lo efectivo que se esperaba (cfr. Prabhu, 1990; Stern, 1992), se ha empezado a analizar el otro componente del proceso, el del aprendizaje o adquisición. Los psicolingüistas y sociolingüistas se han puesto de acuerdo sobre la complejidad del aprendizaje y, aunque todavía con reservas, también coinciden en algunos aspectos básicos: existe una gran variedad de estilos y estrategias de aprendizaje, el interés inmediato del que aprende es fundamental para captar su atención y activar sus capacidades, que en gran medida están determinadas por factores biológicos, evolutivos y socioculturales (cfr. Ellis, 1997; Nunan, 2001a; Madrid, 1999; Oxford, 2001). Por tanto, el ofrecer en nuestras clases más variedad incluyendo la lectura de poesía o pasajes de contenido sugerentes e interesantes es muy oportuno.

En lo que respecta en particular a que la poesía sea un lujo, bien es cierto que tal atributo puede no quedarle grande; pero nosotros la entendemos, ante todo, como un medio para que nuestros alumnos lleguen a conocer la realidad de una forma crítica. Como dijera Gabriel Celaya en el

título de uno de sus mejores poemas -incluido en *Cantos Iberos* y publicado en 1955- “La poesía es un arma cargada de futuro”. Los trabajos de Widdowson (1992) o Short (1996a, primera sección) ofrecen técnicas de análisis de la poesía muy interesantes que permiten aproximarse a ella de un modo u otro, pero, en general, quedan un poco por encima de nuestras posibilidades en Secundaria. Ahora bien, nos inspiran ideas que merece la pena adaptar, además ya otros autores nos han facilitado mucho la labor con libros de recursos como *Poem into Poem* (Maley y Duff, 1985); *The Inward Ear* (Maley y Duff, 1989) o *Paths into Poetry* (Collie y Porter-Ladousse, 1991). Estos a su vez contienen dignas, aunque breves, colecciones de poesía, normalmente actual, que muchos profesores no conocemos apenas. Como nos sugiere el propio Widdowson, recogiendo unas palabras de Kipling, hay sesenta formas de describir la naturaleza de la poesía y de justificar su trascendencia para cualquier persona, para cualquier escolar, porque:

Poetry is the expression of all manner of imaginative insight, of subtle thought and profound feeling, but it has no special subject matter of its own. Although it tends to be associated in the popular mind with the grand and noble themes of the human condition, what is so striking about it is the way it makes significant what is conventionally considered to be insignificant, trivial and commonplace. (Op. cit: 9)

- **Miedo al desconocimiento del metalenguaje sobre Literatura**

Este miedo a no saber suficiente sobre la terminología o metalengua literaria, ni sobre crítica literaria, era la primera dificultad que teníamos tanto para usar la literatura en nuestras clases de Inglés, como para iniciar esta investigación en la acción. Sin duda, si se pretende dar cuenta de la investigación en términos de una tesis doctoral, es necesario ganar cierta confianza en el uso de ese metalenguaje; pero cuando el interés primario es integrar la literatura en nuestras clases de lengua, usarla como recurso, no como objeto de estudio, ese metalenguaje ya no es tan imprescindible. En realidad, se trata básicamente de

usar textos literarios o creativos para ampliar la gama de recursos con los que los escolares practican y llevan a cabo tareas más variada. De hecho, muchos de nuestros alumnos a lo largo de los años que llevamos usando textos literarios, se han mostrado más dispuestos a participar en las tareas de parejas y grupos diseñadas a partir de éstos, que en otras actividades lingüísticas más comunes en los libros de texto. Las técnicas cualitativas usadas en esta investigación, en particular la entrevista (v. Capítulo 9), nos han permitido recoger una amplia gama de datos: las voces de nuestros alumnos participantes de la experiencia, muestran claramente cómo ha sido positiva para todos.

- **Miedo a no saber bastante ‘literatura’**

Este miedo a no saber literatura con ‘l’ minúscula puede tener un doble origen:

- a. No tener claro qué implica esta visión amplia de literatura, básicamente qué son textos creativos, cómo seleccionarlos, graduarlos y usarlos de una forma adecuada;
- b. No haber leído suficiente literatura inglesa, con ‘L’ mayúscula o minúscula, y carecer de la experiencia necesaria para integrarla de forma efectiva.

Este miedo era precisamente el segundo escollo que personalmente se nos presentaba. Al leer más sobre el enfoque lingüístico de la literatura, se ve clara la oportunidad que representa para nosotros mismos introducir textos literarios en las clases de lectura, cuánto nos puede beneficiar como profesores de Inglés la lectura de la literatura en esta lengua. Leer textos literarios variados, de la vasta oferta disponible, puede ser una experiencia reveladora, placentera y muy gratificante en el plano profesional y personal. Tal experiencia puede acabar convertida en un hábito que nos ponga o mantenga

al día con respecto a la lengua y su literatura ¿Puede un profesor de Inglés pedir más?

4.2. DIFICULTADES DERIVADAS DE LA FORMA Y LA TEMÁTICA DE LOS TEXTOS MISMOS

Estas dificultades están relacionadas con las palabras usadas en los textos, sus diferentes combinaciones, sus estructuras sintácticas y textuales, su estilo, sus implicaciones semánticas, tanto como con los temas sobre los que esas palabras y estructuras nos comunican algo.

- **Dificultades de vocabulario inusual y estructuras sintácticas complejas**

Nadie niega que muchos textos literarios tienen un gran número de palabras desconocidas, o poco frecuentes, o que palabras usuales aparecen en colocaciones y coligaciones muy complejas. Especialmente muchos poemas, debido a su concisión, combinan vocabulario y estructuras en formas insólitas. La exigencia de su lectura y comprensión sería una tortura para alumnos de Secundaria (usualmente de niveles que van de ‘falsos principiantes’ a ‘intermedios’, con muy pocos ‘avanzados’ en el último año de Bachillerato). Sin duda, ese tipo de poemas de gran complejidad no debe ser elegido; pero podemos seleccionar otros muchos que aún conteniendo dificultades léxicas y estructurales, son accesibles para un grupo de alumnos determinado bien por el interés de su contenido o por el tipo de tareas que diseñemos para facilitarles su comprensión y disfrute. A pesar de todo lo dicho, en ocasiones nos hemos atrevido con algunos poemas más complejos con mayor o menor éxito, dependiendo de la intención de su lectura y la

actividad realizada¹⁴. Pero con frecuencia, la relectura y la interacción con esos vocablos menos usuales les hace percibirlos y les facilita su asimilación.

- **Modelos lingüísticos no apropiados**

Esto supone un paso más con respecto al apartado anterior, no se trata sólo de dificultades de vocabulario o sintaxis por su complejidad, sino del uso del vocablo y la gramática de un modo “desviado”, diferente a la norma. Se considera que la literatura está llena de usos de lengua ‘desviados’, es decir, que no cumplen las reglas de la lengua, por lo cual no son modelos aptos para el aprendizaje de la misma. Sin embargo, también existen textos literarios que no contienen apenas ‘desviaciones’ o éstas no son significativas. Incluso habría que remarcar que dichas desviaciones hoy día son consideradas sólo “*variant forms*” propias del uso creativo de la lengua, el cual permite al escritor, especialmente al poeta, una gran diversidad de modos de explorar y experimentar con la riqueza y flexibilidad de la lengua (Widdowson, en Rossner, 1983). Por otra parte, incluso se debe sacar partido de estas ‘variaciones’, usándolas para hacer que los alumnos observen y comprendan que ciertos usos de la lengua son apropiados para discursos lingüísticos en contextos creativos, pero no para los contextos más comunes que exigen discursos básicamente ‘referenciales’ (McRae, 1991a, 1996) o instrumentales (Hymes, 1972) o transaccionales, según Britton (en Halliday y Hasan, 1985: 20).

- **Dificultades de estilo**

Las dificultades con respecto al estilo de un texto literario están normalmente

¹⁴ El caso del delicioso poema de e.e. cumming “*Yes is a pleasant country*”, incluido en la unidad 7 *Disasters* (v. Capítulo 6) que trata sobre fenómenos meteorológicos y desastres naturales, resultó como el título de la unidad, un desastre. La mayoría de los alumnos no conseguía entender como ‘yes’ o ‘if’, una interjección y una conjunción, podían ser sujeto de una oración, ¡Demasiada desviación de la norma!

relacionadas con las ‘variaciones’ de uso que emplea un escritor para crear un texto y contexto donde se expresen unos significados de un modo sugerente. El término ‘estilo’ es difícil de explicar o definir. Desde la perspectiva de la crítica literaria, se explica la génesis del interés en el estudio del estilo como una herencia del Romanticismo, a partir del cual se abandona la atención a la normativa retórica¹⁵ como instrumento para medir o valorar una obra determinada. Ello hace que en el siglo XIX surjan dos modos de analizar la obra literaria, el historicista y el existencialista, que se simultanearán desde entonces de una forma u otra hasta hoy. El modo de análisis existencialista considera que la obra literaria refleja la experiencia del individuo que la crea, concibiéndose así el estilo como la expresión lingüística del pensamiento de un autor. Más tarde, con la consolidación de la Estilística, se entenderá como la expresión lingüística propia de un autor, de una obra o de una época (Cfr. Gómez Redondo 1996: 59-64). Desde una perspectiva lingüística y discursiva, “el estilo es una forma de utilizar el lenguaje... Consiste en una serie de elecciones dentro del sistema.” (Nieto García, 1997: 535). El estilo de un autor se constituye por los modos en los que usa, manipula o incluso diverge de las normas de la lengua, es decir, su forma de ‘actualizar’, de poner la lengua en un primer plano. Para John McRae (1995: Feb.15) el estilo de un texto es su ‘huella’: “The style of a text is like its fingerprinting, which emerges from such components as lexis, syntax, cohesion, phonology, graphology, genre, and other more subjective criteria”.

En definitiva, el estilo es el modo en que un autor combina los distintos elementos formales que le ofrece la lengua para expresar ciertos significados sobre un tema o diversos temas en un texto, aunque según las teorías literarias recepcionistas más extremas, los significados de los textos literarios son

¹⁵ Desde finales del siglo pasado parece que uno renovado interés en la retórica se está consolidando, dando lugar a una tendencia crítica a la que se le denomina Neoretórica, entre cuyos representantes españoles está García Berrio (1994). Y a su vez como suele ocurrir, esto va trascendiendo a la lingüística aplicada y hoy se observa cierta recuperación renovada en el interés en los esquemas formales.

indeterminados y dependerán del lector y su interacción con el texto. Normalmente, pero no necesariamente, la combinación de los elementos lingüísticos es más compleja en los textos literarios, ya que el escritor, sobre todo el poeta, disfruta (o sufre) ‘jugando’ con la lengua, buscando modos originales de dar su mensaje, imitando viejos modelos para tratar temas novedosos, y en muchos casos ‘estirando’ la lengua hasta límites sorprendentes que rompen las reglas de la lengua estándar (Maley y Duff, 1989).

No obstante, dentro de este enfoque de lo literario que aquí proponemos, los profesores y alumnos de Secundaria sólo han de interesarse por aspectos estilísticos a un nivel digamos pre-estilístico. Por tanto, no se deberían elegir textos con recursos estilísticos demasiado complejos, que supongan un esfuerzo excesivo que impida su disfrute. Para niveles más avanzados, la estilística según propone García Nieto (1997) aporta una metodología de análisis del discurso, literario o lingüístico, en general, integradora y muy eficaz para explicar la relación entre la forma de un texto, su función y sus posibles significados. Sin duda, el enfoque que propone Widdowson (1992) en su libro *Practical Stylistics* parece ser realmente interesante y válido, como proceso de exploración de significados abiertos a la interpretación individual siempre apoyada en los rasgos del texto.

- **Dificultades motivadas por la ambigüedad del significado**

Un rasgo fundamental de los textos creativos en general, muy especialmente los considerados como grandes poemas, es su ‘indeterminación’, su ambigüedad de significados, según señala Widdowson (1992: 24) “with poetry there is no fixity”. A menudo los textos literarios tienen significados ambiguos y su interpretación es complicada. Pero esa es precisamente una de las razones por las que deberíamos usarlos en nuestras clases, ya que proporcionan

recursos para poner en práctica estrategias de lectura más complejas, en procesos de arriba a bajo (*top-down*), tales como inferir o interpretar, en la SL. Incluso se facilita la transferencia de habilidades de lectura más fluida que tienen ya adquiridas en su lengua materna.

La ambigüedad o *looseness* a la que se refiere Fabb (1997: 250) es parte de la naturaleza de cualquier lengua natural. Puede darse, más o menos espontáneamente, en cualquier momento en el uso cotidiano de la lengua materna o la lengua meta. Por tanto se debería ayudar al aprendiz de una SL a percatarse de esta cualidad de la lengua y no temerla, a usar el contexto y su propio conocimiento lingüístico y general para resolver situaciones lingüísticamente ambiguas. La ambigüedad es frecuente incluso en el uso más básico del inglés, como puede ser el *survival English* de muchos lugares turísticos. En un artículo recogido en el periódico *Des Moines Reporter* del 26 de noviembre de 1992, su autor ofrece un gran número de ejemplos de expresiones ambiguas que se han recogido en muy diversos países, por ejemplo un cartel en una lavandería en Bangkok decía “Drop your trousers here for the best results”.

De hecho, la ambigüedad de significados es habitual en muchos discursos cotidianos y publicitarios, como ya hemos comentado en el capítulo anterior, donde se introducen con frecuencia, juegos de palabras, chistes, refranes, dichos, etc, que son parte del acervo cultural de un pueblo. Todos ellos son tipos de textos creativos que también conviene introducir en nuestras clases como recursos afectivos y efectivos desde los primeros niveles, por ejemplo, las llamadas *question-jokes* (del tipo “What has teeth, but can’t bite? ... A comb” o “What has legs, but can’t walk?...A table”) resultan divertidas y fáciles de

entender incluso para principiantes¹⁶.

- **Dificultades relativas a los temas de los textos**

Hay tal variedad de textos literarios en inglés, especialmente relatos breves y poemas o incluso en la literatura juvenil, que es fácil encontrar algunos apropiados para la edad, intereses y necesidades de los alumnos. Tal vez la clave esté en seleccionar textos que traten de temas que atraigan su interés y que no sean muy complejos ni por su temática, ni por su lengua. No obstante, según muchos de los profesores de lengua que han integrado la literatura en sus diseños curriculares (en orden cronológico: Kennedy, 1972; Blatchford, 1974; Chattopadhyay, 1983; Collie y Slater, 1985; Ibsen, 1990; Akyel & Yalkeen, 1990; Amtzis, 1995; Custodio y Sutton, 1998, etc.) han observado que los estudiantes tienden a superar las dificultades lingüísticas cuando se sienten motivados por el tema. Los datos de nuestra investigación así lo prueban, la mayoría de los alumnos señala que cuando el tema les gusta lo leen con más atención, y ponen más empeño en comprenderlo, incluso algunos afirman que lo leen más rápido (v. Capítulo 9)

Sería poco recomendable elegir textos que siendo atractivos para el profesor, no tuvieran mucho interés para los alumnos. Esto podría ocurrir si los textos están demasiado por encima o alejados de su conocimiento general, de su acervo cultural o de su nivel de madurez.

- **Dificultades relativas al argumento del texto**

Estas dificultades se producen, sobre todo, en textos largos, en novelas u obras de teatro más que en relatos breves. Probablemente esa es la razón por

¹⁶ Sobre la función y el uso de los juegos de palabras en las conversaciones de la vida diaria en Gran Bretaña, resulta muy revelador el libro que ya hemos citado *Playful Language* de Crystal (1998); en cuanto al uso de la lengua del humor en la clase de Inglés, es interesante el libro de Ross (1998)

la que en los distintos enfoques lingüístico pedagógicos de la literatura abunde el uso de poemas y relatos muy breves o pasajes bien seleccionados, con una clara línea argumental. La solución es evidente, elegir poemas breves y textos narrativos que no tengan una trama muy compleja, en particular relatos o cuentos porque presentan una historia completa¹⁷. El relato corto (*short story*) es un género especialmente atractivo para nuestros alumnos. Según la investigación de Ávila López (1999: 680) con estudiantes de 2º curso de la Facultad de Filología de la Universidad de Sevilla que cursaban Inglés, su preferencia como lectura dentro del currículo, se decantaba en primer lugar por la narrativa breve.

El joven escritor argentino A. Newman (2000), afincado en Granada, dice con cierta sorna que en España hay cierto gusto por “el tocho”. Las palabras de Sánchez Trigueros (2000) en una conferencia sobre Francisco Ayala en nuestro instituto lo confirman. Este profesor comentó que en España no había una gran tradición de relato corto y que este autor era precisamente uno de nuestros mejores escritores de relato corto, tal vez, explicaba, porque coincidía con el entonces galardonado Premio Cervantes, el escritor Monterroso, recientemente fallecido, en que la brevedad no era sólo una cuestión de concisión o de no asumir la dificultad de una novela, sino más bien de “buena educación”. En nuestro caso, hay una doble razón: la cuestión de una longitud apropiada, que debe ser un criterio muy importante en la selección de textos, a la vez que la posibilidad de experimentar la lectura de una variedad de textos narrativos originales con historias completas. De este modo, como argumenta Yorke (1986: 40), se sensibilizan ante el modo en que la estructura organizativa del discurso narrativo, la elección léxica y la gramatical contribuyen al significado y al tono del mismo.

¹⁷ El libro *Short Stories for Creative Language* (Collie y Slater, 1998) es realmente útil para comenzar a trabajar con relatos en la clase; pero también es aconsejable la búsqueda de relatos en colecciones como las que nos ofrece Jones (1987; 1988) o McInerney (1995), o las de autores como Capote (1961); Dahl (1962, 1979); McCullers (1953) o Vonnegut (1977).

- **Dificultades culturales**

Las dificultades culturales que se encuentran en los textos literarios se dan cuando el contexto social, los acontecimientos o personajes sean extraños para la cultura de los lectores, cuando contengan un número significativo de referencias intertextuales que les sean ajenas (como casos extremos se pueden citar obras como *Ulysses* de Joyce o *Waste Land* de Eliot). Si seleccionamos un texto cuyo contexto sociocultural esté algo alejado del de nuestros alumnos, será necesario prever dónde aparecerán las dificultades y decidir cómo solventarlas (v. 5.5.) Incluso textos con diferencias culturales aparentemente no muy significativas, pueden presentar dificultades, por lo que conviene leerlos previamente con ‘ojos de estudiante’ y renunciar a aquellos que puedan causar malentendidos. En ese sentido Ghosn (2002), afirmando que la literatura multicultural se ha convertido en “staple” (de primera necesidad) en las clases de inglés como segunda lengua, nos advierte que deberíamos tomar la siguiente precaución, especialmente si elegimos cuentos populares:

One should exercise caution and look for stories that mirror the prevailing cultural values and tradition of a people, and avoid stories that portray outdated customs and beliefs that may leave the young reader with impressions of ‘funny’, ‘weird’, or even dumb. (Op. cit.: 177)

- **Dificultades para usar textos de forma progresiva en cuanto a su complejidad**

La cuestión de la gradación es una dificultad importante al trabajar con textos originales. Es fácil decidir el orden de las lecturas graduadas que, como su nombre indica, han sido escritas o adaptadas de otras de acuerdo con criterios de dificultad léxica y gramatical. Sin embargo, en el caso de textos originales hay que establecer una taxonomía de dificultades lingüísticas y semánticas para determinar la progresión en que se van a ir introduciendo. En nuestra

investigación hemos comprobado esto de primera mano. En las dos primeras unidades se incluyeron respectivamente los relatos *Eveline* de J. Joyce y *The Black Cat* de E.A. Poe, que según los datos cualitativos, demostraron ser los más difíciles por su complejidad lingüísticas.

Una vez más se pone de manifiesto la importancia de una buena selección, tema que se tratará más ampliamente en el siguiente capítulo. Pero igualmente importante es el tipo de las tareas que se diseñen o escojan para explotar los textos, una tarea sencilla nos permite usar un texto interesante aunque sea complejo. De hecho, a pesar de admitir que los relatos citados fueron los más difíciles, también varios de nuestros alumnos los citan como los que más le gustaron porque sus temas eran interesantes. Según McRae (1991a), el sentido común, la consulta a otros profesores y un buen conocimiento del grupo-clase son las claves fundamentales en la elección de los textos más adecuados.

4.3. DIFICULTADES PROPIAS DE ESTE ENFOQUE LINGÜÍSTICO

Estas dificultades derivan de la propia naturaleza lingüística de la literatura, de sus objetivos y de las técnicas con las que se explotan los textos literarios. Hemos de reconocer que se parte de planteamientos sociolingüísticos, pero con una actitud ecléctica, sin renegar del todo de cierto aspectos formalistas en el sentido en el que los distingue Fabb (1997: 9-10), para el que la atención a la forma es esencial al trabajar con textos literarios. Desde esta perspectiva lingüística y pedagógica, la lengua y la literatura son las dos caras de una misma moneda y es necesaria una mayor integración en nuestras programaciones, por ello cabe considerar las dificultades de la aplicación de este enfoque en la enseñanza de la literatura. Vamos analizarlas a continuación:

- **Vaguedad en los contenidos y objetivos de aprendizaje**

Para muchos profesores e investigadores de la lengua desde posturas claramente estructuralista o funcionalistas, esta orientación aun siendo 'lingüística' no parece tener como objeto unos contenidos delimitados, ni producir un aprendizaje claro y práctico de una serie de estructuras gramaticales o funciones comunicativas. Se preguntan a qué se aspira realmente con el uso de textos literarios y la respuesta que generalmente se da no es satisfactoria (v. la crítica a este enfoque de Edmonson, 1997). Quizás llevan razón en que con este enfoque los alumnos no siempre practican vocabulario o estructuras gramaticales de una forma explícita, pero sí están usando el inglés para comunicarse y, lo que es muy importante, pensando en él. Por el contrario, adquieren vocabulario y gramática de una forma implícita al interactuar con los textos, el profesor y los compañeros. Además practican las cuatro destrezas a través de tareas diseñadas para ello y reflexionan sobre el funcionamiento de la lengua, que es uno de los objetivos básicos de este enfoque, al realizar actividades 'pre- o para-estilísticas' al observar el proceso por el cual el significado es creado.

Sin embargo, para muchos otros profesores e investigadores con un enfoque comunicativo más ecléctico, conscientes de la necesidad de exponer a los alumnos normalmente a un *input* significativo y atractivo en sus clases, pero también a actividades de repetición y juegos con las formas del lenguaje, la literatura resulta una fuente de recursos inagotable.

- **Objetivos de aprendizaje distintos a los más comunes**

Si hemos sabido expresarnos bien, debería estar claro que los objetivos de esta aproximación a la literatura no son los encaminados a crear competencia literaria, sino lingüística o más exactamente, no competencia en el sentido

formalista de Chomsky, sino en el de competencia comunicativa propuesto por Hymes (1971), y después revisado por Canale y Swain (1980); Canale (1983); Bachman (1990) o Savignon (2001), en la línea de ‘capacidad lingüística comunicativa’ de Widdowson (1983a). Tales objetivos en realidad son básicamente cuatro:

1. Mejorar su actitud y motivación hacia el aprendizaje de la SL;
2. Fomentar el desarrollo de sus destrezas al usar inglés auténtico para leer, pensar, hablar o escribir sobre temas de interés para ellos;
3. Ayudarles a mejorar su ‘conciencia’ lingüística, su comprensión de la lengua en uso y de las conexiones entre léxico y gramática;
4. Incrementar su vocabulario.

Además se debe subrayar que tal enfoque no excluye otras actividades o ejercicios lingüísticos comunes en la E/A del inglés. Por el contrario, tiene una orientación integradora de los aspectos positivos de las tendencias tradicionales y modernas que han ofrecido a un tipo u otro de alumnos oportunidades de aprender o adquirir la SL de una forma significativa.

Desde el punto de vista de los profesores de Literatura, en Secundaria en lengua materna o en la Universidad en una primera o SL, la orientación lingüista de la literatura presenta un serio problema: está desvinculada en gran medida de la crítica literaria y los estudios literarios (cfr. Cook, 1994). Se piensa que la literatura no se puede enseñar de una forma apropiada así. Sin embargo, dejando a parte el hecho de que hay profesores de Literatura que ven aspectos positivos en estos enfoques, se debe recordar que para nosotros, profesores de una lengua, el no alcanzar objetivos de aprendizaje encaminados a crear competencia literaria, no es un fallo, pues están lejos de nuestros objetivos en Secundaria. Nuestra meta es ayudar a nuestros alumnos a adquirir capacidades y estrategias que les ayuden a comprender e interpretar los textos

literarios un poco mejor y les permitan apreciar sus formas y contenidos, coincidiendo con Carter y McRae (1996: xxiii) en que “literary texts are so much more than their language”.

- **Exceso de determinación del texto**

Cuando hablamos de ‘exceso de determinación’ de los textos con los que se trabaja, nos referimos al hecho de pretender analizarlos con excesivo detalle buscando un significado fijo. Tal ‘sobredeterminación’ puede estar causada por dos actitudes hacia el texto igualmente extremas:

- I. Con un sesgo estilístico ‘fuerte’, más propio de niveles universitarios, se puede llegar a considerar que el texto “has one central meaning which can only be grasped if the language of the text is analysed in detail” (Carter, 1994 b: 7)
- II. Con un enfoque basado sólo en tareas comunicativas, el texto puede usarse como una mera excusa para realizar un gran número de tareas que lleguen a sobre-explotarlo, hasta el punto de hacerlo aburrido. Como indica McRae, (en Pérez Basanta 1994a:39), “we have to focus on some aspects of the text, we can’t do it exhaustively...killing the enjoyment of its reading”

Ambas posturas parecen compartir, primero, un cierto miedo a las respuestas libres de los lectores/estudiantes y, segundo, la idea de que hay una interpretación válida del texto a la que el profesor debe atenerse. Es obvio que los alumnos de Secundaria van a responder al texto de una forma más o menos precisa y objetiva dependiendo de su nivel de competencia lingüística y de maduración, y que en algunos casos se pueden dar respuestas descabelladas. Temiendo esto, el profesor puede caer en la tentación de llevar

a los alumnos a una interpretación ‘pre-fijada’ y forzada del texto, que puede producir una actitud negativa hacia este tipo de actividades. En realidad, como señala McRae (1991a),

It is very difficult to draw the line between indoctrination, on the one hand, and the development or free expression, individual critical and responsive capacities- in short the acquiring of personal criteria of taste and sensibility- on the other hand (p. 17)

Abundando en esto, Gwin (1990) aconseja que el profesor debería ejercer extremo cuidado en no presuponer cómo los alumnos interpretarán un texto dado a partir de sus propios valores culturales.

- **Aburrimiento**

Los profesores son bien conscientes de que con frecuencia algunas actividades resultan aburridas; lamentablemente, para algunos alumnos cualquier técnica o actividad para ejercitarse en algo que ellos no han elegido o no desean aprender, les causa fastidio. A pesar de tal hecho, tendríamos que anticipar o tener previstas estrategias para evitar el aburrimiento y, si se presenta, que sólo afecte a los que carecen de interés alguno. Una de esas estrategias es dar a los alumnos oportunidades para participar de una manera más o menos explícita en la selección de los textos; otra buena estrategia es evitar la sobreexplotación de un texto o un tipo de tareas, especialmente en los niveles más bajos donde cualquier material creativo debería usarse con un propósito concreto, breve y efectivo (McRae, 1991a: 15).

- **Atención a las palabras en la página**

Con frecuencia en la tradición académica anglosajona de las últimas décadas, los textos literarios se analizan con suma atención a las palabras en la página, obviando que han sido escrito en un momento concreto, y se interpretan sin

consideración alguna al hecho de que los textos están históricamente determinados. Tal tipo de análisis se ha fomentado por la influencia, tanto de la Crítica Práctica y la Nueva Crítica como por la práctica estilística más tradicional desde Jakobson (1958). Al principio, la metodología estilística supuso un cambio rotundo en la forma de su estudio, colocando el texto en el centro del análisis, y dejando fuera todos los aspectos sociales o históricos por considerarlos extrínsecos a su esencia que era la lengua. Así se desarrolló como una disciplina aparte para enseñar y estudiar literatura de una forma más objetiva y científica. Posteriormente, como ya hemos visto en el Capítulo 2, ha ido evolucionando hasta adoptar una postura más funcional y pragmática.

Por otro lado, la práctica estilística y la atención ‘científica’ a las palabras en las páginas con todo su valor empírico, implican un tipo de análisis que exige un conocimiento de la terminología literaria y lingüística que no es ni adecuado, ni realista para la Educación Secundaria (Akyel y Yalçin, 1990; Gower, 1986; Lazar, 1994a).

- **Creencia de que la literatura sólo es adecuada para alumnos avanzados**

Es lógico que cuanto más competentes sean los alumnos, más capaces serán de comprender e interactuar con textos escritos u orales. Por lo tanto, los alumnos más avanzados van a sacar más provecho del uso de la literatura, que les propone asuntos más profundos y en una mayor variedad de registros que los artículos de periódicos o revistas.

Así mismo, las investigaciones recientes sobre lectura y aprendizaje de vocabulario (cfr. Alderson, 2000; Carter, 2001; Coady, 1997; Nation, 1997; Wallace, 2001), demuestran que por debajo de un cierto nivel de competencia (*the threshold level*) no es posible responder a un texto y de ahí que Pérez

Basanta (entregada) postule: “The basic claim is that a threshold vocabulary is needed to read authentic materials”. Admitiendo ese hecho, no obstante se debería considerar otros datos para la utilización de los textos literarios en niveles menos avanzados: sus intereses, sus gustos, su competencia literaria en su lengua materna, su madurez, su conocimiento del mundo y, finalmente, el tipo de tarea que se pide.

- **Inhibición**

La inhibición puede darse tanto por parte del profesor o como por parte de los alumnos. No todo profesor o alumno se siente cómodo tratando ciertos temas personales comunes en la literatura. Para evitar tal inhibición, el profesor puede elegir textos y actividades que no causen una fuerte implicación personal con respecto a sus sentimientos y convicciones o a las de los estudiantes. Una sugerencia es no personalizar demasiado. Así algunos de los investigadores de este campo entre ellos Duff y Malley (1990), McRae (1991a), Lazar (1993), proponen que las cuestiones más personales se traten, si los alumnos lo desean, en tareas de parejas o grupos pequeños donde se sientan menos inhibidos para expresar opiniones o sentimientos.

- **Énfasis en la poesía, relatos breves y extractos de novelas, excluyendo otros géneros**

Una de las críticas más comunes hacia todos los enfoques lingüísticos de la literatura, incluso a la misma práctica estilística, es el que los textos largos son evitados (cfr. Carter, 1994a y b). Una vez más, se ve como un problema serio con respecto a los objetivos de aprendizaje de la asignatura de Literatura pero no para la asignatura de Inglés en Secundaria o Lengua Inglesa en niveles superiores, donde los objetivos son otros y el énfasis en poemas y relatos breves o pasajes de novelas parece lógico y adecuado. Tales textos serán usados principalmente para introducir una mayor variedad. Así deberían tener

la longitud suficiente para permitir su lectura y explotación en uno o dos periodos de clase (que en Secundaria es generalmente de 55 min.). Textos más largos se pueden utilizar para la lectura obligatoria o libre extensiva como parte de los deberes para casa.

- **Exámenes y evaluación**

Probablemente la cuestión del tipo de exámenes y evaluación que requiere este uso lingüístico de textos literarios sea percibida como el aspecto más complejo de los problemas aquí analizados. Por ello, será tratado con más detalle en el Capítulo 5. En realidad, es o debería de ser uno de los aspectos que requerirían una especial atención en cualquier orientación metodológica y, lamentablemente, uno de los que recibe menos dada su complejidad.

Con respecto a los exámenes y la evaluación, el enfoque lingüístico comunicativo de la literatura que se propone aquí tiene que ajustarse al menos a dos principios pedagógicos generales en la corriente principal del enfoque comunicativo en la E/A de una SL:

- a. la evaluación y los exámenes deben ser siempre coherentes con el método de enseñanza seguido en clase (Brumfit, 1991);
- b. Sólo se puede examinar lo que ha sido visto y practicado en clase (cfr. Brown, D. 1993).

Si se tienen claros los objetivos de esta integración de literatura en la clase de lengua inglesa desde dicho enfoque y cómo se debe actuar para conseguirlos, entonces el diseño de pruebas estará directamente condicionado a replicar tanto los textos como las tareas llevadas a cabo en clase. En términos generales, el planear la evaluación de este aspecto del sílabo no debe ser más complejo que la del resto de los elementos que lo conforman.

Con la intención de aportar una base sólida a nivel psicolingüístico y pedagógico de la oportunidad del uso de textos literarios y otros materiales representacionales, que sirva también para reducir miedos o superar dificultades, vamos a ofrecer una justificación a ese uso desde uno de los modelos más reconocidos de la teoría de la ASL.

4.2. JUSTIFICACIÓN DE LA INTEGRACIÓN DE LA LENGUA Y LA LITERATURA DESDE LA TEORÍA DE LA ASL

Se ha considerado el modelo cognitivo de Bialystock (1978) por ser, como se ha indicado, uno de los más válidos para explicar cómo se adquiere una lengua segunda o extranjera (cfr. Ellis, 1997). Este modelo, nos parece, justifica la potencialidad del uso de literatura en nuestras clases, puesto que intenta tomar en consideración todas las relaciones que se pueden establecer entre los múltiples factores que influyen en el proceso de aprendizaje. Y en ese sentido conviene aquí analizar en qué consiste tal modelo y cómo justifica ese uso de la literatura en la mejora de la E/A de una SL. El modelo de Bialystock está organizado en tres niveles:

- Entrada o *input* (cualquier tipo de exposición a la SL),
- Conocimiento (éste puede ser de tres tipos: conocimiento lingüístico explícito o implícito, y lo que ella llama ‘otro conocimiento’, con el que se refiere al bagaje cultural y el conocimiento del mundo que tiene cada persona) y
- Respuesta o *output* (el producto de la producción o comprensión de esa SL, que a su vez puede ser de dos tipos: inmediata o espontánea y deliberada o retrasada; esta distinción coincide con la que McRae (1991a) establece con respecto a la respuesta que el lector puede dar a un texto literario).

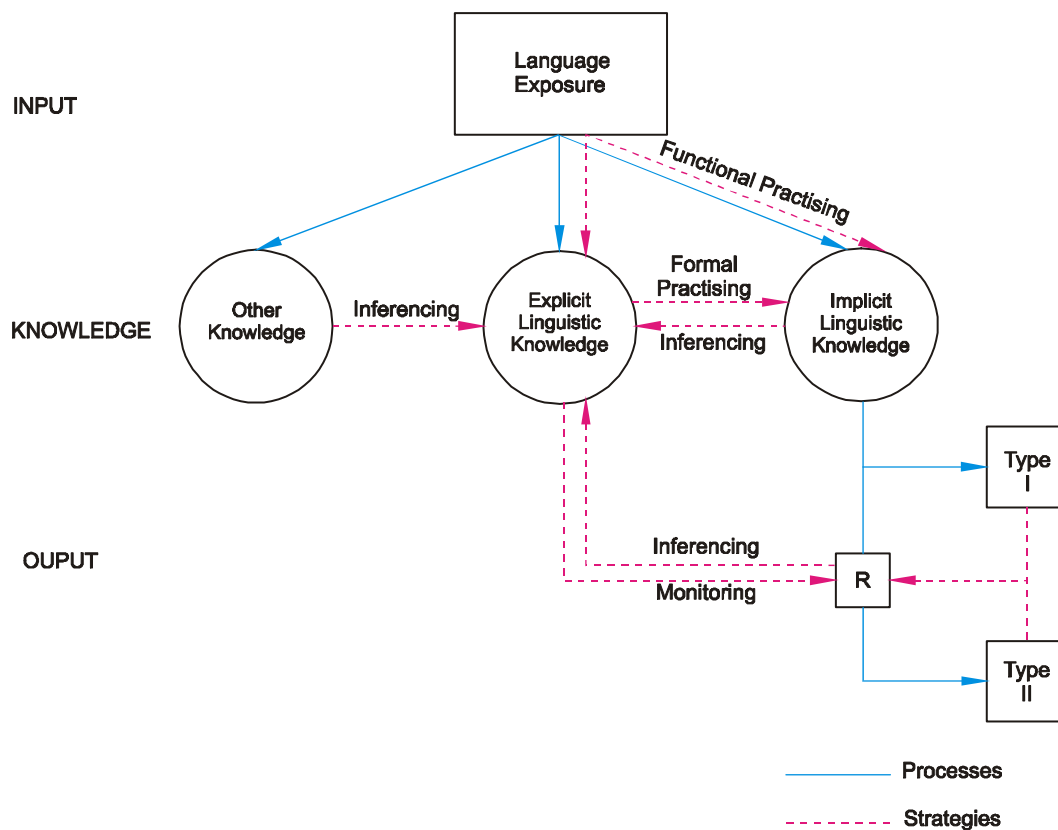


Figura 4.1. Modelo cognitivo de adquisición de una SL de Bialystock (1978)

Esos tres niveles están relacionados entre sí a través de dos tipos de líneas de conexión, que Bialystock denomina: procesos y estrategias. Los procesos los considera relaciones obligatorias, de ahí que se representen con líneas seguidas, entre los distintos aspectos del modelo, mientras que las estrategias son medios opcionales que pueden aplicarse o no, de ahí su representación en líneas discontinuas, de forma consciente o, sobre todo, inconscientemente, ante la información de que se dispone en esos tres niveles. Por otra parte, este modelo también tiene en cuenta las características individuales del alumno con respecto al proceso de aprendizaje de la SL: actitud, aptitud, motivación, personalidad y otras variables que necesariamente van a afectar el grado y la eficacia con que distintos aprendices van a aplicar esos procesos y estrategias a su aprendizaje, lo cual puede explicar las diferencias en el progreso de su competencia lingüística.

El aplicar el modelo de Bialystock al uso de textos literarios en una situación determinada de E/A de una SL, puede aportar un marco bien estructurado que explique:

- a) Las relaciones entre la exposición a un texto literario seleccionado en particular (*input*) y los varios procedimientos, particularmente tareas en parejas y grupos, aplicados al proceso de lectura de ese texto de forma intensiva en clase;
- b) La conexión entre la exposición al texto, los procedimientos y la respuesta de los alumnos (*output*) (tanto su reacción espontánea tras una primera lectura rápida, como la respuesta más pensada y objetiva tras una interacción con los textos y los compañeros por medio de las distintas tareas).

Así este modelo nos ayuda a entender los efectos positivos que una mayor exposición a la lengua figurada o metafórica, creativa o lúdica (*representational*) puede tener no sólo en los conocimientos lingüísticos implícitos y explícitos de la mayoría de los aprendices, sino también en sus respuestas o producción y en su actitud general hacia la SL. Pues tal exposición a textos más o menos literarios se realiza tanto a través de la lectura extensiva como intensiva, que se lleva a cabo por procedimientos basados en una gran variedad de actividades.

Bialystock (1978: 75) explica, refiriéndose a la efectividad de E/A de una SL por inmersión que “the subject matter dealt with during exposure to the target language would increase the learner’s knowledge of that subject”. Tales palabras podrían aplicarse en gran medida al uso de los textos literarios en nuestro experimento. En verdad los estudiantes han tenido que leer, escuchar, hablar, escribir, y especialmente pensar e imaginar a partir de los temas (*subject matters*) de los textos; con lo cual se han visto directa o

indirectamente involucrados de una forma comunicativa en temas que les interesan, y que según argumenta Bialystock, les aportaría, a su vez, importantes ganancias lingüísticas:

Communicational exposure is an important way of improving proficiency by increasing the learner's experience with forms and meanings that can become incorporated into his own use of language (Loc. cit.)

Y ése es precisamente uno de los objetivos principales del uso de la literatura en E/A de inglés: incrementar la experiencia cognitiva de los alumnos mediante la interacción y negociación con las formas y significados de diversos tipos de textos y temas. Porque como Widdowson explica, entrevistado por R. Rossner:

With literary discourse the actual procedures for making sense are much more in evidence than in conventional discourse. You've got to employ interpretative procedures in a way which is not required in the normal reading process. (Widdowson en Rossner, 1983: 31)

Para Bialystock la exposición a una SL a través de la experiencia de inmersión no pretende sólo procesar las formas –conocimiento declarativo- ni el conocimiento explícito de la SL, sino activar al máximo su adquisición, el conocimiento implícito o incidental, el conocimiento procesual y lo que ella llama *other knowledge* o conocimiento del mundo, de los temas tratados a través de la SL. Esta aproximación a la literatura, que aquí se propone, aunque llevada a cabo en el marco de una clase de lengua extranjera, donde alumnos y profesora comparten una primera lengua, por aumentar el tiempo de exposición a la SL provee de una enriquecedora experiencia de contacto con temas de interés, contribuyendo a mejorar esos tipos de conocimiento. Además con la elección de textos adecuados y la integración de actividades de elevación de la conciencia, comunicativas e interpretativas, que les hagan prestar atención a las formas de la lengua, puede mejorar también el

conocimiento explícito sobre el uso de la lengua, favoreciendo que el *input* se perciba y se asimile mejor, es decir, se convierta en *intake* (cfr. Bruton, 1997; Ellis, 1997a; McLaughlin, 1990; Thornbury, 1997). Así se genera no sólo una mejora de la conciencia lingüística de los escolares, sino que también favorece la de su conciencia discursiva, textual y cultural, compensando hasta cierto punto la limitada exposición que tradicionalmente los aprendices han tenido a la lengua extranjera. Por otra parte, la elección de textos de acuerdo con los gustos e intereses de los estudiantes propiciaría un modo más efectivo de aprendizaje ya que se favorece la interacción de esa fuerza creativa y lúdica del lenguaje, a la que nos hemos referido, con una mayor implicación afectiva de los chicos y, por consiguiente, se crearía una actitud más positiva hacia la asignatura de Inglés.

Es interesante señalar que el modelo cognitivo que propone Bialystock podría parcialmente verse reforzado a la luz de dos de las teorías sobre la lectura más aceptadas en la actualidad que están implicadas en el uso de la literatura que hace nuestro enfoque: ‘la teoría de los esquemas’ (*Schema theory*, propuesta por Barlett en 1932 con respecto al aprendizaje y aplicada entre otros por Carrell (1983) a la comprensión lectora) y la de la ‘respuesta del lector’ (“*reader-response*”) propuesta por Ingarden en 1931 y desarrollada por Iser (1976). Así las líneas de ‘procesos’ que conectan el *input* a través del conocimiento implícito con el *output*, podrían resultar de doble vía: entrada-salida y salida-entrada. De modo que se establecerían líneas de procesos cognitivos que afectarían al *input*, ya que al interactuar con un texto y producir una respuesta (un nuevo título, un final distinto, una entrevista a un personaje, un resumen, un debate sobre un tema, etc.) el alumno estaría aportando sus propias experiencias a la información o mensaje recibido, en definitiva estaría generando *output*, lo que contribuiría a reforzar su aprendizaje. Swain, (1995) defiende la ‘hipótesis del producto’ (*output hypothesis*) porque entiende que sirve

a la adquisición de lengua de tres maneras muy importantes: a) supone práctica de la lengua meta, lo que deriva en fluidez; b) promueve la atención a la lengua que se ha de usar para decir lo que se quiere decir; c) genera la reflexión lingüística de los aprendices. Así “as learners reflect upon their own target language use, their output serves a metalinguistic function, enabling them to control and internalize linguistic knowledge” (Swain, op.cit: 26)

De la misma manera, el uso más frecuente de estrategias básicas de aprendizaje que se promoverían con el uso de textos literarios originales (según las palabras que hemos citado de Widdowson) como son las de la predicción y la de inferencia, resultaría en un refuerzo del modelo de aprendizaje de Bialystock, donde tales estrategias se representan sólo como opcionales, pasando a ser ‘procedimientos’ más comunes o ‘estrategias’ más conscientes y consistentes en nuestras clases. Esta opinión nuestra parece refrendada por la consideración que Bachman (1990) da a la competencia estratégica. Según Skehan (1995), el rol que Bachman da a esa competencia no es ya el de meramente compensatorio, interviniendo sólo cuando se produce algún fallo en la comunicación, sino que pasa a ser un rol básico a todo el proceso comunicativo Y lo explica de este modo:

It achieves this role by discharging a mediating role between meaning intentions (the message which is to be conveyed), underlying competences..., background knowledge and context of situation. It carries out this role by determining communicative goals, assessing communicative resources, planning communication, and then executing the plan (Skehan, op.cit.: 93)

Según lo expuesto, el modelo de Bialystock quedaría modificado, entendemos que positivamente, según esta perspectiva de integración de la literatura en la E/A de una SL, tal y como se representa en la siguiente ilustración. Ésta representa un reforzamiento de las estrategias así como un desarrollo de los procesos cognitivos integrando la dimensión emocional y afectiva de los

estudiantes al exponerlos a unos textos que, si bien requieren más esfuerzo cognitivo, ofrecen una temática más “humana” y, en cierta medida, más cercano a los intereses personales del alumno.

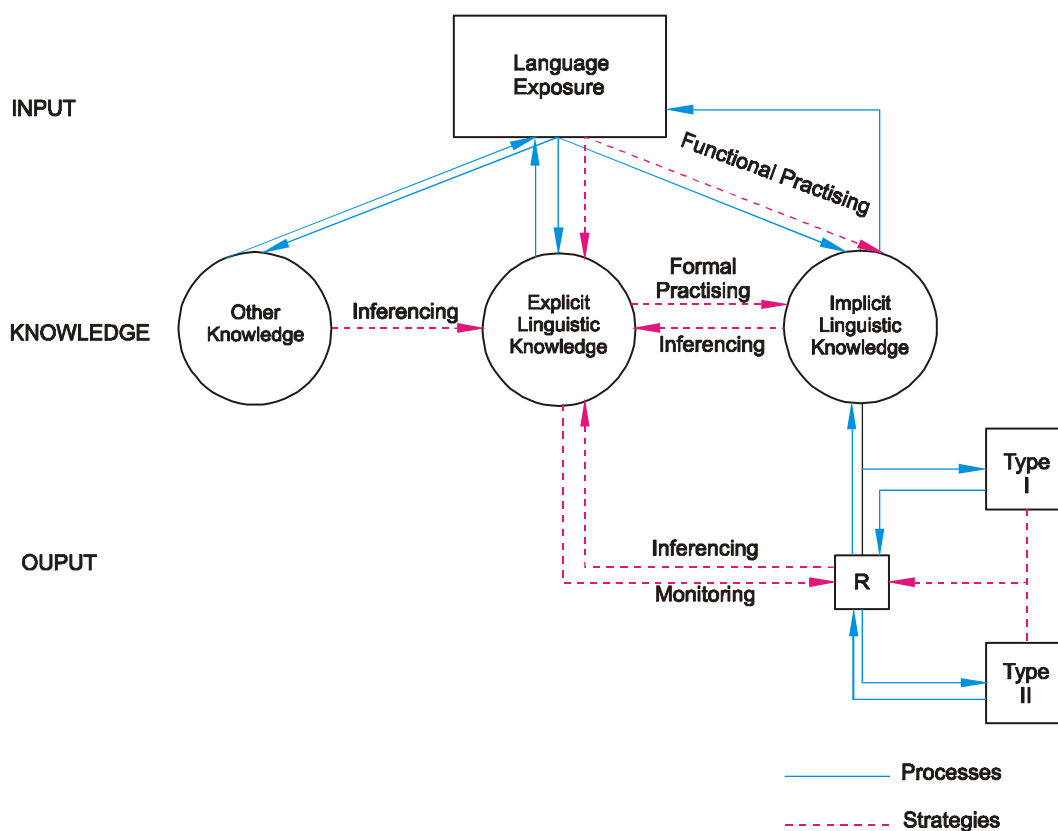


Figura 4.2. Modelo cognitivo de aprendizaje de Bialystock modificado

En este capítulo hemos examinado las dificultades o escollos que, o bien, un profesor de una SL o LE en secundaria puede esgrimir para no usar la literatura en sus clases, o bien se encuentra cuando trata de hacerlo. Pero a la vez hemos propuesto posibles soluciones para superar las dificultades enumeradas. Así mismo, hemos presentado una justificación de la integración de la lengua y la literatura desde la teoría de la adquisición de una segunda lengua (ASL)

CAPÍTULO 5

ASPECTOS METODOLÓGICOS DE LA INTEGRACIÓN DE LA LITERATURA

En este capítulo se van a analizar los principios y aspectos metodológicos básicos que han sido tenidos en cuenta a la hora de implementar la base teórica de una integración adecuada de la literatura en la clase de inglés en la Educación Secundaria. Así examinaremos:

1. Los principios metodológicos.
2. Los contenidos lingüísticos y las categorías estructurales de los textos.
3. Las técnicas y tareas más usuales para la interacción con los textos literarios.
4. Los criterios para la selección de los textos.

5.1. LOS PRINCIPIOS METODOLÓGICOS

Los principios metodológicos en los que se sustenta esta integración de la literatura con 'l' minúscula en la E/A de una SL son básicamente cuatro: el principio de base lingüística, el de proceso, el de trabajo por tareas y el de aprendizaje centrado en el alumno. Pero estos principios deben entenderse dentro de un enfoque comunicativo ecléctico e integrador, que trata de responder a la complejidad del proceso de aprendizaje que hoy se reconoce.

5.1.1. EL PRINCIPIO DE “BASE LINGÜÍSTICA”

La literatura se percibe como un recurso disponible en la clase de lengua tanto para desarrollar las destrezas como para reflexionar sobre la lengua en uso, esto es, como discurso, teniendo como foco el significado de esa lengua en un contexto dado. Como se dijo en el Capítulo 2, este enfoque metodológico de la literatura en E/A de una SL proviene de la estilística y de la crítica lingüística, pero ampliado con la dimensión funcional de la lengua propia de un enfoque comunicativo más integrador (v. Savignon, 2001). En este caso, se trata de una aproximación lingüística más simple y utilitaria: usar textos literarios como recursos para aprender lengua. Por ello se elige, sobre todo, una gran variedad de textos tanto por su nivel lingüístico como por el interés de su contenido, a fin de aumentar la motivación de los alumnos y practicar el inglés de una forma contextualizada y global, teniendo muy en cuenta que una lengua es “grammaticalised lexis, not lexicalised grammar” (Lewis, 1993: vi). Además se trata de hacer que los alumnos, por medio de un aprendizaje por descubrimiento, capten el funcionamiento de la lengua a través de actividades de comprensión, de producción, de reflexión lingüística y, a veces de análisis pre-estilístico, observando cómo las palabras se organizan para significar. Es importante remarcar que, por otra parte, el análisis propiamente estilístico intenta servir a la mejor comprensión e interpretación de la literatura, especialmente de la poesía, usando textos mucho más complejos en donde según Alderson y Short (1989: 72) “It is intended to help determine interpretation through the examination of what a text contains by describing the linguistic devices an author has used, and the effects produced by such devices”.

En general se trata de aplicar a los textos literarios procedimientos lingüísticos característicos de las clases de SL, para que nuestros alumnos progresen en las cuatro destrezas básicas del lenguaje, en particular en la

escritura y la lectura, desarrollando habilidades superiores como las de inferir, imaginar o interpretar, y en el desarrollo de la capacidad de reflexionar o pensar.

En nuestro caso, la literatura no se entiende en realidad sólo como un recurso más para aprender la lengua, sino que le reconocemos un potencial riquísimo; y como otros muchos la consideramos “a resource for linguistic and personal development” (Carter y Long, 1991: 10). Es decir, los textos literarios ofrecen la posibilidad de presentar la lengua en uso en contextos llenos de significado personal, e incluso según Stevick (citado por Stern, 1987: 48) va a añadir otra dimensión -“the dimension of depth”. Tal ‘dimensión de profundidad’ permite una mayor implicación tanto intelectual como afectiva de sus lectores que les lleva a un tipo de comunicación más personal y profunda, que no se encuentra en otros textos de lectura.

5.1.2. EL PRINCIPIO DE PROCESO

Los textos literarios no se ven como productos completos y acabados para ser estudiados, sino como medios para estimular y enseñar procesos de lectura y escritura creativos. En palabras de Carter y Long (op. cit.: 9): “It involves a classroom treatment of literature which does not view the text as a sacrosanct object for reverential study”. Por el contrario, se adopta una perspectiva psicolingüística de la lectura, centrada en el lector y en el modo en que éste procesa lo que lee. Recordemos que para Goodman (1970) leer implicaba una interacción entre lengua y pensamiento y que:

Reading is a selective process. It involves partial use of available minimal language cues selected from perceptual input on the basis of the reader's expectations. As this partial information is processed, tentative decisions are made to be confirmed, rejected

or refined as reading progress (Op. cit.: 260)

Por tanto, se entiende que es necesario que los alumnos realicen tareas que les permitan practicar las distintas destrezas de forma integrada, pero partiendo de la lectura de los textos literarios como un proceso heurístico de investigación y creación. Así los profesores pueden “deconstruir” el texto, fragmentarlo, para que los alumnos puedan después reconstruirlo, devolverle su integridad o armonía, aprendiendo en el proceso de reconstrucción como funciona la lengua meta e, incluso, sus similitudes y diferencias con la lengua madre. Metodológicamente este principio tiene diversas implicaciones:

- No hay una división clara entre textos literarios y no literarios;
- La profesora no es una mera instructora que transmite a sus alumnos la información que ella tiene sobre tal ‘objeto’ o la interpretación que hace del mismo;
- La comunicación en clase no tendrá ya sólo un camino, el de profesora-alumnos, sino que se fomentará otras vías como la comunicación en parejas, grupo más reducidos y más amplios, alumno-alumnos y profesora;
- Los textos pueden ser manipulados para activar la respuesta de los alumnos;
- La aplicación a todo tipo de textos ‘literarios’ de las estrategias y procedimientos habituales (tareas de predicción, de resumir o parafrasear, de simulación, etc.) con cualquier otro texto oral o escrito en la clase de una SL.

Como bien apuntan en la introducción de su libro *Language, Literature and the Learner*, Carter y McRae (1996: 3), “Students are more likely to appreciate and understand texts if they experience them directly as part of a process of meaning creation”

5.1.3. EL PRINCIPIO DE ENSEÑANZA/APRENDIZAJE CENTRADO EN EL ALUMNO

Lógicamente cualquier proceso de E/A se supone que está centrado en el alumno, pero tradicionalmente la enseñanza se ha entendido como un proceso organizado, dirigido, controlado y evaluado sólo y exclusivamente por el profesor, que, en gran medida, ha obviado la necesidad de un proceso más o menos paralelo del aprendizaje. Se ha considerado que lo importante era planificar de forma progresiva toda la información posible y transmitirla al ritmo marcado por el carácter o la energía de cada profesor en clase y en una única ruta, como la concepción estructuralista de la lengua aconsejaba. Con frecuencia, los profesores hemos creído que el explicar algo en clase y practicarlo producía su asimilación y casi dominio automático por parte de los alumnos. En parte, la enseñanza se ha llevado a cabo con cierta ignorancia de la existencia no ya de un proceso de aprendizaje homogéneo sino de procesos de aprendizaje diversos por parte de alumnos diversos; ignorando que aún cuando un profesor explique un concepto de una misma forma para todos, no todos los alumnos perciben y asimilan lo mismo. Es decir, usando términos habituales en la investigación de la ASL que el *input* (lo que se presenta y trabaja en clase, la lengua a la que los alumnos se exponen) no es idéntico al *intake* (lo que cada alumno adquiere o asimila de aquella).

Por todo ello, en las dos últimas décadas se ha producido un cambio de perspectiva muy importante, en especial, por la influencia de diversos trabajos de investigación sobre la actitud, la motivación y otros aspectos relacionados con el afecto en disciplinas como la Psicología, la Psicolingüística, la Lingüística Aplicada, la Pedagogía o la Teoría de la Educación. Así mismo, se entiende que también ha coadyuvado una evolución sociocultural común al menos en todo el mundo occidental, favorecida por las tendencias modernas y post-modernas, con una gran influencia de las ideas de indeterminación de Derridas (1976) o el dialogismo de Bakhtin (1981), en las humanidades y en

las ciencias de tener más en cuenta la multiplicidad, la diversidad, los aspectos personales. De este modo, se ha pasado de considerar sólo el papel de instructor o transmisor de información del profesor, o de la importancia de los materiales y métodos de enseñanza, es decir, de una perspectiva del docente y la docencia a una centrada en el ‘aprendiz’. Ahora interesa analizar cada vez con mayor profundidad las actitudes y las aptitudes de los estudiantes, los procesos de aprendizaje, sus características personales, sus capacidades cognitivas o sus estrategias de aprendizaje y comunicación. Allwright (1979) ya aconsejaba que “perhaps we should stop worrying being better teachers and help our students become better learners” (en Barbero et al. 2001: 29) Esta nueva perspectiva ha supuesto cambios positivos y negativos, a veces demasiado drásticos, que en gran medida, consideramos, se han producido por una falta de moderación o sentido común a la hora de analizar e interpretar la realidad de la situación de la educación y de aplicar las implicaciones prácticas de tales investigaciones.

En nuestro país en el terreno educativo, al menos en Secundaria, el péndulo se ha movido de un extremo a otro de una forma excesivamente brusca, lo cual ha supuesto como antes decíamos cambios y contradicciones. Así, por una parte, se ha producido en la casa un ensalzamiento excesivo de los hijos y en la escuela del alumnado, de sus derechos e incluso de los de sus padres, a la vez que una permisividad con respecto a sus obligaciones, lo cual ha derivado en una relajación de sus deberes y un alargamiento de su adolescencia; por otra, se ha ocasionado una seria pérdida de prestigio de los profesores en general, de sus derechos, capacidades e incluso una grave pérdida de autoridad en clase (v. Gómez, 2002; Merino, 2000). El profesor y psiquiatra Castillo del Pino llega a decir en una reciente entrevista:

Los padres actuales carecen de poder, lo mismo les pasa a los maestros, que tampoco tienen autoridad. No hay ahora mismo profesión que depare mayor

sufrimiento que la de profesor de instituto... Los alumnos les han hecho perder la autoridad y es imposible mantener el orden en las aulas; ya no tienen miedo a las amenazas del suspenso porque hasta los padres, en ese caso, se ponen siempre en contra del profesor. (Preciado, 2002: 34)

No obstante, también se han dado cambios positivos. Los profesores hemos empezado a tomar mayor conciencia de esa diferencia a la que aludíamos antes, entre lo expuesto en clase (*input*) y lo que de ello retiene cada alumno (*intake*), y de la necesidad de superarla, adoptando unos nuevos roles que nos demanda la sociedad y el propio proceso educativo. De este modo, hoy muchos de nosotros nos preocupamos más de cómo organizar y enseñar los contenidos para lograr un aprendizaje más completo y efectivo por parte de todos los alumnos, tratando de atender a la diversidad de estilos cognitivos. Los profesores han adoptado el papel primario o básico de ‘impulsor del aprendizaje’ además del más tradicional papel de transmisor de conocimientos, compartiendo más con los alumnos la responsabilidad de la consecución de los objetivos finales. Estos nuevos roles que hoy asumen muchos profesores, empiezan a surgir con las ideas aportadas ya en los setenta por autores como Stevick (1976) o Clarke y Silberstein (1979), quienes aplicando las ideas del primero a sus clases de lectura, señalan lo siguiente

We utilize a paradigm of L2 classroom activity which minimizes teacher intervention, forcing students to use and develop their new language skills. Within this paradigm we see three roles: teacher, participant and facilitator. (Clarke y Silberstein, op. cit.: 50)

En el contexto de una enseñanza más centrada en el alumno, la relación entre el profesor y los alumnos cambia para hacerse más cooperativa y democrática. El profesor tiene que preparar y organizar el trabajo para ser realizado en las clases de antemano, lo cual exige realmente un gran esfuerzo y tiempo; pero una vez que la clase comienza, es el momento en que los alumnos trabajen y se impliquen en su proceso de aprendizaje de forma más directa. Mientras el profesor, como decíamos, tendrá más una labor de asesor: motivando,

aclarando dudas y colaborando. Esto le va a permitir observar y conocer mejor a sus alumnos en cuanto a sus carencias y capacidades. Tal y como nosotros lo entendemos, este principio de una enseñanza más centrada en el alumno coincide con la idea de Savignon (2001: 25): “The basic principle involved is an orientation towards collective participation in a process of use and discovery achieved by cooperation between individual learners as well as learners and teachers”.

Por otra parte, al hablar de las clases ‘centradas en el alumno’, se debe recordar que hace veinticinco años Widdowson (1975), al referirse al uso de la estilística como una forma muy apropiada de aprender la lengua y la literatura, tanto en lengua materna como en una SL, ya insistía en que no se trataba tanto de transmitir conocimientos como de desarrollar capacidades en los estudiantes:

It is concerned not with the transmission of facts and ready-made interpretations...but (in part) with the development in the learners of interpretive procedures which can be applied to a range of language uses, both literary and non-literary, which they encounter inside and outside the formal learning situation. (Op. cit.: 84)

El traer a colación aquí esta cita parece oportuno ya que este autor ha sido en gran medida el precursor de la integración de lengua y literatura en la E/A de una SL. Y la estilística, como ya hemos comentado, es en definitiva un peldaño más elevado, que exige un análisis lingüístico más profundo propio de niveles universitarios, dentro de la misma orientación lingüística de la literatura que aquí proponemos para la Educación Secundaria. Ésta comparte con aquella a un nivel mucho más modesto el interés por ayudar a los alumnos a desarrollar procedimientos interpretativos aplicables a distintos tipos de textos y a usar los mecanismos de la SL para construir su propia expresión de significados.

5.1.4. PRINCIPIO DE APRENDIZAJE BASADO EN TAREAS

El aprendizaje a través de las tareas ha sido uno de los principios fundamentales dentro del enfoque comunicativo. En particular, el programar las unidades didácticas por temas y las clases basándonos en tareas comunicativas se ha considerado como altamente beneficioso especialmente en los niveles intermedio y avanzado en contextos de segunda lengua (Prabhu 1987). El tipo de ‘aprendizaje por tareas’ que este investigador o Nunan (1989), Willis (1997) o Willis y Willis (2001) entre otros propugnan es en parte adoptado por este enfoque lingüístico de la literatura, y podemos decir que está cimentado en cuatro pilares básicos:

- a. Ha de conducir a los aprendices más allá de las formas lingüísticas al uso de la lengua en un contexto que sea lo más parecido al mundo real;
- b. Ha de integrar las distintas destrezas comunicativas para ofrecer una perspectiva global de la lengua;
- c. Ha de contribuir, por una parte, a lograr una comprensión de los textos adecuada a la intención de su lectura y, por otra, a cumplir unos objetivos comunicativos auténticos dentro de la lógica de un aprendizaje formal;
- d. Ha de hacer que los aprendices perciban las actividades a realizar como relevantes o significativas, adecuadas a sus capacidades, adaptadas a las posibilidades que ofrecen los textos y propias de una clase de SL o del mundo real.

Así, para asegurarnos la interacción personal de los aprendices, es decir, su trabajo efectivo en clase, previamente la profesora ha debido planear, diseñar o preparar no sólo los materiales, sino también las tareas que les mantengan implicados de forma activa entre ellos y con los textos. El contar con materiales representacionales, incluyendo textos literarios, y diseñar las tareas, desde más controladas a más creativas, apropiadas para interactuar con ellos (predecir el tema de un poema a partir de su título, o cómo continuará

después de leer los primeros párrafos de una novela; clasificar vocabulario, etc.), como veremos en el apartado siguiente, va a permitir un trabajo de clase muy variado. Con tal diversidad de tareas, los alumnos reflexionarán sobre el funcionamiento de la lengua en uso y aprenderán a usarla analizando y manipulando los textos; adquirirán y asimilarán no sólo el vocabulario y las estructuras léxico-gramaticales, sino que también enriquecerán sus esquemas mentales (*schemata*) sobre aspectos literarios, sociales, culturales y sobre la naturaleza humana y el mundo en general, siempre y cuando los contenidos sean pertinentes para ellos, pues se ha de procurar que traten de temas o cuenten historias que capten su atención e interés.

De acuerdo con este principio de aprendizaje por tareas, que también se conoce como “aprender haciendo” (*learning by doing*), lo que nosotros entendemos es que el trabajo con los textos ha de ser realizado por los propios alumnos y debe ser variado, comunicativamente significativo, cognitivamente estimulante y afectivamente atrayente. Cuanto más involucrados estén en el trabajo en clase, mejor funcionará su memoria y más efectivo será su aprendizaje.

No obstante, tras la última década en la que se ha estado experimentando e investigando sobre el aprendizaje por tareas, parece observarse que una programación basada exclusivamente en tareas comunicativas, no satisface las necesidades y expectativas de los alumnos, en particular en contextos de LE en los niveles intermedios. Según tales investigaciones, Stern (1992) concluye que cuando se planean los contenidos de un curso hay una tremenda necesidad de adoptar un enfoque metodológicamente más integral.

No single method has been sufficient in itself to deal with the great variety of circumstances, types of learners and levels of instructions that constitute second

language pedagogy. The language that the teacher has to cope with is always more than any one of these, no just sounds or syntax or vocabulary or discourse, but all of them combine (Op. cit.: 14)

Por su parte, Cook (2002), muy crítico con un método exclusivamente basado en tareas, llega a denunciar la falta de confianza en la capacidad de raciocinio de profesores y especialmente de los alumnos que tal método implica.

*Students are not rat who only learn by doing. They have the human capacity for passive learning through attention, observation and reflection... When and why did teachers lose confidence in their ability to instruct and inspire?
This is not to say that every lesson should be a teacher monologue, nor that every teacher monologue is a good one (Op. cit.: 5)*

La integración de la literatura en la clase de lengua ofrece, en gran medida, la posibilidad de adoptar un enfoque comunicativo metodológicamente más integrador, en el que el profesor tendrá ocasiones para instruir, guiar e inspirar, en gran medida gracias a la literatura. Y los estudiantes también tendrán muchas ocasiones para leer y trabajar con tareas de muy diversa índole, combinando esos distintos niveles lingüísticos (fonético, léxico, sintáctico y discursivo) a los que Stern se refiere.

Los cuatro principios arriba expuestos y las implicaciones que de ellos se derivan para usar la literatura en el aprendizaje de la lengua (tanto de una lengua materna como de una extranjera), parecen a simple vista emanar sólo de las actuales tendencias de la corriente principal de la E/A del Inglés. Sin embargo, tales principios, considero, están también influidos por algunas tendencias dentro de los estudios literarios. Analizando la situación de la crítica literaria moderna, Attridge (1987) señala:

For some time literary studies, in Britain and America at least, had tended in the name of critical sensitivity or empirical history, to dissolve the boundaries between literature and other uses of language. (p. 36)

La percepción de Attridge coincide con la de Widdowson (1975: 3), quien refiriéndose al estudio de la literatura desde una orientación lingüística, apunta que “it involves both literary criticism and linguistics”. Tal orientación guarda relación con el uso de la misma para el aprendizaje de una lengua, pues ambos fenómenos se ocupan de esa área de punto de encuentro entre lengua y literatura, que conviene dar a conocer a nuestros alumnos aunque, por supuesto, en nuestro caso ha de ser de forma introductoria.

Por otra parte, la corriente crítica de ‘la respuesta del lector’, como ya se ha señalado, ha significado una notable influencia en el desarrollo de un enfoque lingüístico de la literatura más centrado en la interacción del estudiante con el texto. Y, a su vez, ha proporcionado una base racional en la que sustentar la idea defendida por muchos profesores de Literatura, lingüistas aplicados, e incluso por profesores de una SL de que los alumnos (por supuesto, seleccionando los textos o las tareas adecuados a su nivel) pueden y deben experimentar la lectura de textos literarios de forma directa, de primera mano, sin dejarse intimidar ni guiar por los críticos. Benton y Brumfit (1992: 3) dan cinco razones para explicar el gran impacto que ha supuesto la teoría de ‘la respuesta del lector’ en la enseñanza de literatura:

- Énfasis en la experiencia concreta de la lectura del texto;
- Reconocimiento de la unicidad de cada acto de lectura;
- Definición del valor del texto en términos transitivos: su valor no es sólo algo inherente al texto, también depende de la lectura que hace del mismo cada persona;
- Inclusión o integración con respecto a otras líneas significativas de la teoría literaria contemporánea;
- Preferencia por el proceso antes que el producto.

Como podemos ver, la teoría de ‘la respuesta del lector’ también ha afectado al modo en que se percibe y usa la literatura desde este enfoque lingüístico que nos ocupa. Su énfasis en la interacción personal con los textos, su interés por el proceso o su capacidad de integración, guardan una gran relación con la actitud ecléctica de muchos profesores de Literatura, al menos en el mundo anglosajón, de los profesores de una SL y de los lingüistas interesados en esta orientación hacia la literatura.

5. 2. PROCEDIMIENTOS DE INTERACCIÓN CON LOS TEXTOS

Podemos distinguir dos tipos básicos de procedimientos en la clase de una SL en la que se integra la literatura: unos que están dirigidos a suscitar respuestas a los contenidos de los textos y otros dirigidos a sus formas lingüísticas o, más exactamente, a prestar atención al uso de la lengua en un texto dado para lograr una mejor comprensión del significado del mismo. Yo diría que el primer tipo está más cercano a los procedimientos de comentario de textos en las clases de literatura, mientras que el segundo tipo deriva de los procedimientos utilizados para explotar las lecturas en la clase de una SL.

5.2.1. PROCEDIMIENTOS DE BASE LITERARIA

Éstos están básicamente representados por técnicas de preguntas y debate, encaminadas a conducir a los aprendices tanto a una más profunda comprensión de los contenidos y estructuras del texto (el tema o temas que trata, las características y relaciones de los personajes, la situación local, temporal, social que se retrata o recrea, o la intención del autor), como a provocar una reflexión sobre lo que se dice de forma explícita y lo que se

sugiere o indica de forma implícita.

Técnica de preguntas: Uno de los principios más importantes de la técnica de preguntas a tener en cuenta es una adecuada organización en el orden de las preguntas. Podemos empezar con preguntas más generales, que exijan una lectura rápida y superficial para saber de qué trata el texto (*skimming*), seguidas por preguntas sobre aspectos concretos, que van a exigir una lectura rápida para localizar información específica (*scanning*) bien mientras se lee o tras leer, para pasar a preguntas de predicción sobre lo que va a ocurrir a continuación o al final, y que habrán de ser confirmadas posteriormente. En líneas generales, las cuestiones se pueden clasificar en dos categorías: preguntas de ‘orden bajo’ (*low-order*) u ‘orden alto’ (*high-order*) y preguntas ‘cerradas’ o ‘abiertas’ (Carter y Long, 1991). Conviene distinguir entre estas dos categorías, pues ello nos va a permitir organizar las pregunta en el orden más adecuado.

Preguntas de ‘orden inferior’: aquellas que cuestionan información factual, lo que el texto dice literalmente y, lógicamente, tienen una respuesta correcta; éstas son las típicas preguntas básicas de comprensión sobre un texto.

Preguntas de ‘orden superior’: aquellas que requieren del lector inferir lo que el texto dice ‘entre líneas’, y que no siempre tienen una respuesta correcta y única puesto que depende en parte de la interpretación personal de cada lector.

Preguntas cerradas: aquellas que demandan una respuesta precisa y objetiva.

Preguntas abiertas: aquellas que demandan algún tipo de justificación para probar la veracidad de la respuesta.

En resumen, las preguntas cerradas de ‘orden bajo’ son sobre el contenido factual de un texto; las cuestiones abiertas y de ‘orden alto’ son sobre su contenido ‘implícito’, lo que no está explícitamente dicho, sino apuntado por la forma en que combinan los elementos lingüísticos, es decir, sugerido por lo que se conoce como el “contexto del significado” creado por el uso que de la lengua hace el escritor (Carter y Long, 1991). Veamos ahora un ejemplo de una organización de preguntas sobre el título y los primeros tres párrafos del relato *Long walk to forever* del escritor norteamericano K. Jr. Vonnegut, uno de los grandes especialistas en relatos.

“They had grown up next door to each other, on the fringe of a city near fields and woods and orchards, within sight of a lovely bell tower that belonged to a school for the blind.

Now they were twenty, had not seen each other for nearly a year. There had always been playful, comfortable warmth between them, but never any talk of love.

His name was Newt. Her name was Catherine. In the early afternoon, Newt knocked on Catherine’s front door.”

Organización de preguntas sobre el texto

Antes de leer (preguntas de predicción para estimular la lectura)

-Una pregunta abierta: *Where may it be ‘the long walk’ to?*

-Una pregunta abierta de orden superior: *Why do you think that the title is that?*

(Probablemente las respuestas a estas preguntas no pueden ser confirmadas hasta el final del relato)

Mientras se lee o después de leer

-Preguntas cerradas de orden inferior (preguntas de comprensión básica): *Who are the main characters? How old are they? Where do they live?*

-Pregunta abierta de orden superior: *What is the relationship between Newt and Catherine?*

-Preguntas abiertas (de predicción para crear interés para seguir leyendo): *Why haven’t*

they seen each other for nearly a year? Why did Newt come to Catherine's house? How will she react when she sees him?

Técnicas de debate: Con respecto a estas técnicas, el profesor puede organizar las discusiones para estimular la práctica oral, primero en pequeños grupos con un portavoz distinto para cada ocasión, después con todo el grupo-clase, sobre los contenidos del texto. Resulta muy productivo tener preparada una serie de aseveraciones controvertidas sobre aspectos como:

- Los personajes: sus características, sus intenciones, sus relaciones, sus razones para actuar de un modo u otro;
- El tema o temas fundamentales del texto;
- Las posibles intenciones del autor;
- Las palabras o pensamientos de ciertos personajes y su relación con el tema del texto;
- Algunas frases o pasajes más largos para analizarlas a la vista del tema o temas principales.

Actividades de interpretación: Otra actividad de tipo más literario que se realiza con los textos es la de interpretar aspectos lingüísticos más específicos, particularmente, de algunas figuras retóricas más usuales: el significado de usos metafóricos de la lengua, los valores simbólicos de lugares, acciones u objetos o el punto de vista; pero también se puede hacer con aspectos del contenido tales como un acontecimiento clave en la historia, las intenciones del autor o el mensaje esencial del texto según lo percibe el lector.

Actividades de predicción: Este tipo de actividades de predicción suele ser una estrategia muy útil para guiar a los lectores a ciertos puntos o

eventos que el profesor considere importante en el desarrollo de la historia. Esto contribuye a crear un ambiente de suspense, que sirve para incrementar el interés de los alumnos por el contenido, además de focalizar su atención en el contexto del significado para poder interpretar con mayor facilidad lo que el texto dice literalmente y lo que se puede inferir de ello.

Predecir no es una estrategia exclusiva para los textos literarios, por supuesto, es un procedimiento normal que conviene desarrollar con cualquier lectura tanto en una primera como en una segunda lengua. Hemos de hacer que los estudiantes comprendan que ellos como lectores, que poseen unos conocimientos del mundo, tienen mucho que aportar al proceso lector, que, esto puede ayudarles a comprender en gran medida lo que el texto dice. Según indican Clarke y Silberstein (1979)

The reader brings to the task (of reading) a formidable amount of information, ideas, attitudes and beliefs. This knowledge, coupled with the ability to make linguistic predictions determines the expectations the reader will develop as he reads” (p. 49)

Ahora bien, los profesores de una SL deberíamos utilizar esta técnica de predicción de una forma especialmente cuidadosa por razones como las que sugieren Carter y Long (1991):

- Los hablantes no-nativos predicen peor en una SL que en su lengua materna;
- En general a un lector no le gusta tener que parar de leer en un determinado momento clave;
- Los textos literarios, al contrario de los que no lo son, en particular de los técnicos, unas veces confirman y otras no una predicción.

Ambos profesores concluyen que “learners need training and exercises in prediction”(Op. cit.: 59) cuando se usa la literatura. Es de suponer que tal entrenamiento en predicción es necesario con cualquier tipo de texto, pero de

forma muy especial con los literarios. En la producción literaria se rompe con frecuencia el principio cooperativo de la comunicación, que consiste en que cada interlocutor realice la necesaria contribución tal y como sea requerida. Este principio fue desarrollado por Grice (1975: 47), en cuatro máximas:

- La máxima de la cantidad: haz tu contribución tan informativa como convenga, no más.
- La máxima de la calidad: haz tu contribución sincera, no digas lo que creas que es falso o no tengas suficiente evidencia.
- La máxima de la relación: haz tu contribución relevante.
- La máxima de la forma: sé breve y ordenado, evita la oscuridad y la ambigüedad.

Por tanto, es conveniente preparar a los alumnos a asumir que los textos literarios son textos creativos, que su discurso no responde a una realidad inmediata, y que sus autores usan todos los recursos de la lengua con la intención de no siempre confirmar las expectativas del lector, sino con frecuencia negarlas, sorprenderle o impresionarle.

5.2.2. PROCEDIMIENTOS DE BASE LINGÜÍSTICA

Existe una gran variedad de procedimientos de tipo lingüístico que se han desarrollado a lo largo de varias décadas para mejorar la capacidad lectora de los alumnos en su lengua materna. Pero los que vamos a listar aquí son procedimientos lingüísticos que se han aplicado especialmente a lectura de textos en una SL o LE, y que en los últimos años se han venido utilizando en las clases de introducción a la literatura, donde se trabaja bien usando la literatura para mejorar la competencia lingüística, como es el caso que nos ocupa, o bien para mejorar la comprensión de lo literario prestando mayor

atención a la lengua que lo conforma, como suele ser más frecuente en niveles universitarios. Así los procedimientos lingüísticos más comunes aplicados a la lectura en interpretación de textos en E/A de una SL son los siguientes:

Tareas de reconstrucción: El texto con el que se va a trabajar se presenta incompleto en algún modo y debe ser ‘reconstruido’. Hay diferentes posibilidades, pero siempre con textos no excesivamente largos, las más típicas son los que se conocen como procedimientos de “rompecabezas” (*jigsaw reading*) y de textos mutilados (*cloze*).

La técnica de lectura de rompecabezas (*jigsaw*) consiste en dividir el texto en dos o más trozos, pueden ser párrafos, oraciones alternativas en un párrafo o los versos de un poema, que se dan en copias separadas a cada miembro de una pareja o grupo de alumnos a fin de recomponer el texto original, que después será leído en su versión íntegra.

La técnica de ‘rellenar huecos’ *cloze*, por su parte, surge como una técnica de examen para determinar la capacidad lingüística global de un aprendiz de una SL. Consiste en omitir una palabra cada cierto número, usualmente de 7 a 10, a partir de la primera oración que se deja intacta, de forma que el estudiante pueda situarse mejor para predecir lo que se ha omitido en el resto del texto, atendiendo no sólo al significado sino también a aspectos sintácticos por la posición de la palabra omitida en cada oración. Aplicado a la lectura de textos literarios, el lector de forma individual o con la ayuda de otros compañeros tendrá que leerlo sucesivas veces para reconstruirlo con la palabra apropiada que encaje en el contexto dado. A continuación, se comprueba la idoneidad de las palabras elegidas y se contrasta con la versión original del texto, analizando las variaciones de significado que la elección de una palabra u otro suponen. De forma que los alumnos aprenden no sólo a leer prestando mayor atención

al contexto, sino también a valorar lo que la elección de unas palabras u otras supone y la riqueza de recursos que la lengua ofrece al escritor. Weston (1996: 137) recomienda el uso de esta estrategia, siendo propiamente lingüística, incluso a los profesores de literatura pues puede propiciar “something towards developing critical competence in their students while involving them in creative language production”. No obstante, usando una cita de Wittgenstein recogida en Culler (1975), esta profesora advierte que siempre se debe tener en cuenta que un poema o cualquier texto literario “even though it is written in the language of information, is not used in the language-game of giving information” (p. 121).

Ejemplo: Extracto de *Making Coffee* de Philip Jeyaretnam en el artículo de M. E. Vethamani (1996: 205) (la preparación del *cloze* es nuestra)

The next day I visit my parents. I am always gratified by mother's fuss. Father is gruff, as usual. He.....speaks. No doubt he resents the..... of old age, the dependency into my success has thrust him. Looking those tough hands that once wielded so readily a stout bamboo cane cannot resist a certain satisfaction. This passes however, for I want his more than his resentment. I know is disdainful of the fact Shirley has not accompanied me, that would never tend me as mother him. He cannot understand that it a different world, that not woman, least worthwhile woman, can devote herself a man in the way that once universal. They want their own, their own identities, and Shirley does lot of good in the community, charities, and women's groups, though sometimes I wish she'd spend more time with Weixian (but who of course am I to talk?)

Tareas de combinación o conexión: Las actividades de conectar palabras, oraciones u extractos de textos pueden ser muy variadas. Se pueden preparar con respecto a un solo texto o con respecto a varios textos

relacionados de alguna forma:

- Con respecto a un solo texto, a los alumnos se les pide que emparejen oraciones conteniendo información sobre los personajes o la historia; palabras textuales con los personajes que las dicen; varios títulos con un párrafo inicial o poema; extractos breves con capítulos de una novela o con distintas ilustraciones.
- Con varios textos, distintos títulos con diversos párrafos o poemas breves; comienzos con finales de distintos relatos.

Tareas de expansión: Un texto cualquiera puede ser expandido o alargado de maneras diversas, a veces con la intención de practicar algún aspecto léxico-gramatical que nos interese. Así podemos pedir a los alumnos que modifiquen algunos sustantivos añadiéndole adjetivos, de forma que practican un aspecto, como es su posición antes del nombre o las colocaciones. También se les puede pedir que introduzcan oraciones de relativo para definir o explicar algo de un nombre u otro tipo de oraciones subordinadas que expandan el texto y les dé a los alumnos práctica en la experiencia de la creación lingüística.

Tareas de reducción: Se trata de tareas opuestas a las anteriores, pues se pretende reducir el texto de algún modo al eliminar algunos elementos determinados: oraciones simples, subordinadas, adjetivos, adverbios o incluso hacer un resumen del mismo. Después en grupos pequeños o con el grupo-clase se contrasta los textos resultantes con el original, de forma que tomen conciencia de que pueden existir diferentes lecturas de un mismo texto y que valoren la riqueza creativa del original.

Tareas de transferencia de registro o medio: Un texto dado se puede reescribir en un registro, medio o formato diferente: un párrafo en prosa se puede transformar en un poema o canción y viceversa; un texto

narrativo en un diálogo, una carta, una noticia, una entrada de un diario, etc. Tal transferencia va a obligar a los alumnos a prestar atención la oportunidad del uso de ciertos vocablos o estructuras gramaticales de acuerdo con el medio o el registro. Por ejemplo, el relato *Hills like White Elephants* de E. Hemingway, reproduce en su mayor parte un diálogo entre una pareja. Una de las tareas posibles es pasar un extracto de ese diálogo a una descripción de la situación y la narración de lo que acontece. Así el uso de la primera y segunda persona y de oraciones interrogativas, habrá de ser sustituido por el de la tercera persona y oraciones subordinadas nominales.

Un tipo de transferencia de medio mucho más compleja, pero posiblemente de las más divertidas para alumnos de Secundaria, pueda ser la de usar un texto, en particular, una canción o un poema para representarlo a través de una ilustración gráfica: un dibujo, un cartel o unas imágenes grabadas (*videoclip*). También varios alumnos pueden escenificar una secuencia de una novela u obra teatral para practicar la interacción conversacional.

Tareas de reformulación o paráfrasis: Este tipo de tareas consiste en cambiar el texto de algún modo manteniendo su significado esencial: reescribir la historia en un estilo o tono distinto cambiando palabras o frases para producir una versión distinta. Puede resultar interesante y divertido hacer una versión moderna de un poema clásico o de una escena de una comedia renacentista. Con ello los alumnos pueden observar algunos cambios que la lengua ha experimentado con el paso del tiempo.

Tareas de comparación: Un texto dado se puede comparar con uno o más textos de tema similar para detectar diferencias (léxicas, sintácticas, de punto de vista, etc.) o para observar la forma en que tales diferencias pueden afectar a nuestra valoración del mismo.

Tareas de clasificación u ordenación: Estas tareas pueden realizarse sobre un mismo o varios textos. Con respecto a un texto, los estudiantes pueden ordenar según su importancia los personajes, los temas tratados, las intenciones del autor, títulos o resúmenes del contenido posibles. Con relación a varios textos sobre un mismo tema, se pueden clasificar de acuerdo con un determinado criterio, por ejemplo: el más complejo lingüísticamente, el mejor para niños o para adolescentes, el más divertido, etc.

Tareas de análisis lingüístico: Un texto literario puede escudriñarse en mayor o menor profundidad desde una perspectiva lingüística como si se tratara de cualquier otro tipo de texto. Así desde una perspectiva gramatical, se puede analizar el uso de la voz activa o pasiva, de estilo directo o indirecto, de tiempos pasados o presentes, de determinados elementos deícticos, etc. y sus posibles implicaciones semánticas en el contexto que conforma. A nivel léxico, la identificación de las palabras que designan a un mismo personaje o elemento significativo, clasificación de palabras por sentidos, las palabras contenido que nos dan la clave del tema o temas tratados en el texto, o las colocaciones sorprendentes de algunas palabras. A partir de esa identificación de determinados elementos léxico-gramaticales en un texto dado, los alumnos pueden observar cómo funciona la lengua para expresar algo y reflexionar sobre la razón por la que el escritor escoge unos recursos lingüísticos y no otros, con lo que ello puede aportar a su comprensión del uso comunicativo de la SL.

Tareas de escritura creativa: Para la profesora este tipo de tareas, a realizar en casa tras el trabajo en clase con los textos, ha resultado de las más fáciles de crear y, a la vez, más enriquecedoras y efectivas para los alumnos en la práctica de la expresión escrita. La idea es utilizar el texto seleccionado o bien como una especie de modelo para escribir uno semejante, o más

habitualmente como una fuente de inspiración que estimula la imaginación para crear textos originales muy diversos: cartas, una noticia, la entrada de un diario de uno de los personajes, un poema, un *limerick*,¹⁸ una conversación, el desenlace de un relato antes de terminar de leerlo, o incluso otro final distinto, si no les gusta el original. Se trata de tareas de “recapitulación” (*follow-up*), a realizar después de la lectura completa o casi completa de un texto y la interacción con el mismo por medio de otras actividades que permiten a los alumnos comprenderlo mejor. Por tanto, son tareas que exigen al alumno demostrar su comprensión de lo leído de una manera imaginativa, pero acorde con un argumento, un tema o un personaje dado.

Proyectos: El uso de proyectos para que los alumnos trabajen de una forma global y autónoma sobre un tema de los tratados en las clases, normalmente de interés común para su edad, es algo ya muy establecido en la E/A de inglés (v. Freid-Booth, 1982 o Ribé y Vidal, 1993). Temas tales como: mi familia, mis vacaciones ideales, nuestra vida diaria, conocer Londres, un viaje a Escocia, o un proyecto de ayuda al tercer mundo, etc., son algunos de los que periódicamente desarrollan al concluir una o varias unidades para poner en práctica el vocabulario y las estructuras vistas de una forma global y más auténtica. De igual modo, podemos utilizar uno o varios textos con una temática común como estímulo para producir un trabajo práctico a modo de resumen de lo visto en clase: un reportaje de tipo periodístico, un cartel, una encuesta con sus resultados, una revista, un programa de radio o televisión. Otra opción es realizar el proyecto previamente a la lectura del texto a modo de fuente de investigación sobre algunos aspectos culturales del mismo que puedan resultar complejos. Indudablemente, ese trabajo previo va a ayudar a una mejor comprensión de la lectura.

¹⁸ El *limerick* es un tipo de poema conciso, de cuatro o cinco líneas, humorístico y, normalmente sin sentido, que tiene una estructura bastante rígida: comienza con la frase “There was...” para introducir un personaje inventado, y suele incluir una oración de relativo y una subordinada de tiempo introducida por la conjunción ‘when’. Edward Lear (1812-88) está considerado el más original creador de *limericks*.

5.3. ASPECTOS DE LOS TEXTOS LITERARIOS A CONSIDERAR EN LA CLASE DE INGLÉS

Todos los elementos que constituyen lo que tradicionalmente, y creemos que de forma operativa, se ha llamado la forma y el contenido de un texto, son susceptibles de análisis o de ser trabajados por medio de tareas como las que hemos visto en el apartado anterior. Sin embargo, dependiendo del texto mismo y de las necesidades de los estudiantes en ese momento del proceso de aprendizaje, tomaremos en consideración sólo aquellos que nos parezcan más oportunos. Consideramos que la forma se corresponde con lo que en la teoría de Hjelmslev sería el plano de la forma, tanto su forma de expresión como la sustancia de esa expresión, que se constituye por el estrato de las formaciones lingüísticas y vocales y sus significados, según las ideas de Ingarden (1973), mientras el contenido se corresponde con su doble nivel de forma del contenido y sustancia del contenido (cfr. Linares Alés, 1996: 284), siendo la sustancia de ese contenido, entendemos, tanto la objetividad representada como los aspectos esquematizados que describe este crítico¹⁹.

Mientras McRae (1991a) propone que desde un enfoque lingüístico de la literatura se ha de realizar ante todo un análisis de los elementos lingüísticos del texto, nosotros consideramos que, a pesar de ser su análisis realmente amplio -incluyendo aspectos sociolingüísticos como el registro, el dialecto o el periodo- éste sería tal vez para muchos textos un tanto reduccionista. Compartimos en gran medida la opinión de Linare Alés (Op. cit.: 272) de que “la misma Lingüística ha revisado sus premisas, ha prevalecido la idea de que

¹⁹ Según Linares Alés (Op. cit.: 284) desde la Filosofía Ingarden propuso distinguir cinco estratos en el texto literario: el de las formaciones lingüísticas vocales, el de la unidad de significado, el de significado, el de la objetividad representada, el de los aspectos esquematizado; siendo el de significado el que estructuraría el texto literario. Sin embargo, el autor citado no hace mención al origen de su información. Selden (1988: 189) explica que Ingarden en su obra *The Literary Work of Art* de 1931 concebía el texto como un todo conformado por los estratos indicados y explica el que resulta más original “the schematized aspects”. Estos serían los ‘spots of indeterminacy’ (puntos de ambigüedad) que, difiriendo de los objetos reales, contienen los textos de ficción y que permiten ser rellenados o completados por el lector. Obsérvese la influencia de estas ideas en el concepto de la lectura del texto literario de Iser (1979).

la Literatura es irreductible a su explicación lingüística”, aunque sí entendamos que tal explicación es esencial para una comprensión e interpretación más profunda, que aquí no podemos pretender.

Así, sugerimos utilizar a modo de referente la lista de elementos lingüísticos que propone McRae (1991a: 95-96), que correspondería al plano de la forma, y complementarlas con las categorías de análisis del texto propuestas por Murdoch (1992: 2), que se correspondería a las estructuras textuales y a la sustancia del contenido. Murdoch sólo aplica sus categorías de análisis a textos narrativos tales como novelas y relatos; sin embargo consideramos que pueden adaptarse a la interacción con otros tipos de textos: extractos de obras dramáticas, algunos tipos de poemas e, incluso, a canciones tradicionales, especialmente a las baladas.

Podríamos decir que McRae se interesa especialmente por los componentes lingüísticos, por la conexión entre su forma y el mensaje, que transmiten. Me atrevería a decir que se ocupa de los elementos de la infraestructura del texto. Según McRae (1991a), esos componentes lingüísticos son: grafología, fonología, dialecto, léxico, semántica, sintaxis, cohesión, registro, periodo, función y (estilo).

Por su parte, Murdoch se ocupa, sobre todo, de elementos de la superestructura del texto, del contenido y de la respuesta que el lector da a ese texto. Así plantea la consideración de las siguientes categorías: argumento y suspense, los personajes y sus relaciones, los temas principales, los métodos del escritor, y la respuesta del lector. De estas categorías, entiendo que las tres primeras refieren a aspectos del contenido; la cuarta se ocupa de los métodos y recursos que el escritor emplea para comunicar sus actitudes e intenciones; por último, la quinta categoría se interesa por la respuesta que da el lector a lo

que él considera el mensaje del escritor. Uniendo las dos listas de McRae y Murdoch, hemos obtenido la siguiente taxonomía de los componentes que operan a distintos niveles y que nos ayudarán a descifrar el valor inherente a a cualquier texto.

Taxonomía de aspectos a considerar en los textos literarios

❖ La lista de los componentes lingüísticos del texto de McRae (1991 a):
 grafología, fonología, dialecto, léxico, semántica, sintaxis, cohesión, registro, periodo, función
 (estilo)

+

❖ La lista de las categorías estructurales del texto de Murdoch (1992):
 argumento e intriga,
 personajes y sus relaciones,
 temas principales.
 métodos del escritor,
 respuesta del lector.

El hecho de que la palabra estilo aparezca entre paréntesis, no es baladí; hemos optado por escribirla así por un motivo concreto. Para McRae el estilo de un texto consiste precisamente en la combinación de todos los demás elementos lingüísticos que lo constituyen. En gran medida, guarda relación con la categoría de ‘métodos del escritor’ de Murdoch, aunque la idea de ‘estilo’ del primero es más precisa y analítica en su percepción de la forma de un texto. McRae piensa que es necesario una atención y comprensión de todos los elementos lingüísticos citados para conocer el estilo de una obra,

para llevar a cabo un análisis textual objetivo. Sin embargo, un análisis subjetivo, “which takes us into areas of opinion, discussion, evaluation, acceptance and rejection” parece estar más relacionado con el “critical judgement of content” (McRae op. cit.: 96), es decir, con un análisis de las categorías que menciona Murdoch; tal tipo de análisis es parte del proceso de desentrañar el significado del texto a niveles más altos o amplios. Podríamos decir que McRae adopta una orientación analítica del texto de abajo-arriba (*bottom-up*), mientras que Murdoch lo hace de arriba-abajo (*top-down*).

Para Murdoch ‘los métodos del escritor’ son los recursos que éste emplea para comunicar sus actitudes hacia la trama o tema que desarrolla, entendidos de una forma más general: el uso de ciertos tipos de oraciones, de figuras retóricas o de palabras con un contenido simbólico, así como la distribución del tiempo del relato, la elección de un narrador determinado o de un punto de vista, de unos personajes, objetos y lugares.

Parece oportuno dar una muy breve explicación de lo que se entiende por cada uno de los aspectos que conforman la taxonomía completa que hemos establecido para el análisis más amplio de los textos.

- **Grafología:** la forma del texto impreso, de las palabras y la puntuación.
- **Fonología:** los sonidos de las palabras, la entonación y ritmo de un texto cuando se emite oralmente, incluso en la lectura silenciosa del mismo. En el caso de materiales literario e imaginativos, la mayoría de los investigadores coinciden en la importancia de este aspecto, puesto que el modo en que las palabras son pronunciadas, el ritmo y la entonación dado al leerlas o recitarlas determinarán en gran medida su interpretación.

- **Dialecto:** con este término, McRae (1990) se refiere a “la lengua hablada”, a las variantes del inglés que con frecuencia son reproducidas en los diálogos de relatos, novelas y, por supuesto, obras de teatro, especialmente en textos modernos y contemporáneos. Sería las variaciones de la lengua en relación al usuario de la misma. El dialecto es lo que una persona habla por ser quien es, lo que según Halliday y Hasan (1985: 23) va a depender de “where you come from, either geographically, in the case of regional dialects, or socially, in the case of social dialects”.
- **Léxico:** las palabras y sus colocaciones en el texto. Hoy día se considera que el “léxico está en el núcleo de la competencia comunicativa” (Pérez Basanta: 1999: 263). En gran medida se ha revelado como uno de los focos de más interés de nuestra investigación, resultando, según los datos cualitativos y cuantitativos, el aspecto más decisivo para los alumnos y el que ha experimentado las mayores ganancias. Ello se puede deber a haber seguido la recomendación de Widdowson (1978: 115), “lexis is where we need to start from, the syntax needs to be put to the service of words and not the other way round”. Dicha recomendación nos parece totalmente coincidente con la propuesta por Lewis (1993: 32): “lexis must be the organizing principle affecting both content and methodology”.
- **Semántica:** los significados básicos y simbólicos de las palabras en el ‘contexto’ creado por el discurso que constituye el texto.
- **Sintaxis:** el modo en que las palabras se combinan para formar oraciones simples y compuestas.

- **Cohesión:** el sistema de conexiones, el uso de elementos deícticos, palabras claves y conectivas que dan coherencia y cohesión a un texto.
- **Registro:** el modo y el tono en que en un texto o parte de él se construye según la situación contextual, es decir, dependiendo del tema y del contexto sociocultural representado, determinado por el momento, lugar y estatus social de los personajes y las relaciones que existen entre ellos.
- **Periodo:** este término se refiere a la situación histórica y el tiempo cuando un texto ha sido escrito y sus evidencias lingüísticas, principalmente al uso de arcaísmos en el texto.
- **Función:** el mensaje que encierra el texto, no tanto la intención de su autor, como lo que el lector percibe que el texto trata de hacer.
- **Estilo:** para McRae, tanto si nos referimos al de un texto en concreto como al de un escritor en general, será el resultado de una determinada combinación de los elementos citados anteriormente en un cierto texto o en una serie de textos. En lo que respecta al estilo de un autor, éste vendría a ser como su 'idiolecto'. Según Lorés (2000: 122) "idiolect is related to individual differences in vocabulary, pronunciation and to small degree in grammar", es decir, normalmente se refiere a lengua hablada. Pero entendemos que podría referirse también a la forma personal de un escritor de usar la lengua en el medio escrito.
- **El argumento e intriga:** el esqueleto o estructura que sostiene un texto o el hilo argumental que conecta los principales acontecimientos de su historia, algunos de los cuales crean la intriga necesaria del drama

o relato que permite captar el interés del lector.

- **Los personajes y sus relaciones:** los personajes, sus roles, sus actitudes y opiniones, sus relaciones y reacciones dentro de la historia.
- **Los temas principales:** el asunto o asuntos más importantes de los que trata el texto (éste va a ser el aspecto fundamental para integrar los textos en un sílabo que se organiza temáticamente como es el nuestro).
- **Los métodos del escritor:** como antes hemos visto, para Murdoch, éstos son los recursos que usa un autor, más bien a niveles de la estructura superior del texto que a niveles sintácticos, para comunicarnos sus actitudes hacia la materia que trata, la historia que cuenta o los personajes que crea, por ejemplo: el elegir palabras de un determinado campo semántico; el dar significado simbólico a ciertas palabras, personajes, lugares u objetos; el narrar la historia o parte de ella desde **el punto de vista** de un narrador, de un personaje o de varios; el distribuir el relato de los acontecimientos de forma lineal o no, etc.
- **La respuesta del lector:** la interpretación personal que hace el lector de lo que el escritor quiere decir con el discurso de un determinado texto. Esta última categoría parece referirse a la misma idea de ‘la función del texto’ de McRae, el mensaje del texto según el lector; pero en la idea de ‘función’ entran también las intenciones del autor, mientras que ‘la respuesta del lector’ sólo se preocupa de lo que el lector individual ve en el texto “depending on his own personal history, outlook on human experience, and field of interests” (Murdoch, 1992: 5).

El punto de vista, queda recogido en nuestra taxonomía dentro de los métodos del escritor, pero dada su trascendencia exige una atención especial. Este recurso del autor va a determinar la perspectiva desde la cual hace al lector ver y conocer más o menos los entresijos de la historia. Fowler (1986: 129-134) distingue tres tipos de punto de vista: espacio-temporal, ideológico y psicológico. El espacio-temporal comprende tanto la dimensión temporal del relato (por ejemplo, el recurso de vuelta atrás en el tiempo (*flashbacks*) o adelantar acontecimientos) como la espacial (la relación de la historia con determinados objetos, edificios o paisajes). El ideológico se refiere al conjunto de convenciones o valores que el autor transmite por medio de la lengua del texto. Por último, el psicológico, que es el que normalmente se estudia en un análisis literario, puede ser de dos tipos, interno y externo. Con el punto de vista interno, la historia es contada bien por un narrador omnisciente que conoce los sentimientos y pensamientos de los personajes, o bien por uno de los personajes en primera persona. En el caso del punto de vista externo, un narrador cuenta la historia sin tener acceso a los sentimientos o pensamientos de los personajes.

Consideramos que esta taxonomía puede ser muy útil tanto para los profesores de Lengua como para los de Literatura, quienes pueden planear y diseñar actividades diversas en relación con cualquiera de los componentes lingüísticos y textuales que integran un texto en sus distintos niveles. No obstante, debe advertirse de forma contundente que el contar con esta amplia taxonomía no significa que haya que aplicarla en toda su amplitud. Por el contrario, cada texto demandará un tratamiento específico, y será el profesor el que hará hincapié en aquellos aspectos que entrañan más dificultad para lograr una mejor comprensión y apreciación del texto. Es importante evitar una sobreexplotación del mismo.

5.4. TAREAS RELACIONADAS CON LOS ASPECTOS LINGÜÍSTICOS Y LAS CATEGORÍAS DEL CONTENIDO

La taxonomía establecida se puede combinar con los tipos de tareas comentados en el apartado 5.3. para planificar la explotación de los textos de la manera más fructífera posible, siguiendo siempre este consejo de no agotar el texto, sólo ‘explotar’ los aspectos que nos parezcan de más interés para nuestro propósito determinado:

In using literature in the classroom, exactly what tasks are developed should depend on what features of the text are salient in the story and on what elements of the text are relevant to students' interpretation of it. (McKay, 2001: 323)

De ese modo, diseñaremos actividades teniendo en cuenta las coordenadas, apuntadas en la taxonomía arriba presentada, de tal manera que funcionen como elementos facilitadores para mejor entender un texto literario, para reflexionar sobre el funcionamiento de la lengua a nivel léxico-gramatical y textual, contribuyendo a desarrollar su conciencia “not only of language as a means of conveying information, but as enjoyable in itself”. (McRae, 1991a: 96). A continuación vamos a ofrecer una amplia gama de tareas apropiadas para cada uno de los elementos de nuestra taxonomía.

❖ Tareas relacionadas con la grafología

Este aspecto relacionado con la puntuación y la presentación gráfica del texto es el primero que percibe el lector al enfrentarse a un texto y, sin embargo, sólo en el caso de que el texto presente una forma peculiar, como ocurre con los caligramas, no le suele llamar la atención; podríamos decir que le resulta transparente. Precisamente las actividades relacionadas con la grafología están pues diseñadas para hacer ver al lector la importancia de cuestiones como los tipos de letra, la distribución espacial de un texto, los colores, etc. Incluso hay

aspectos que a primera vista parecen intrascendentes, y que a menudo revelan significados ocultos a los que sólo la interpretación semiótica puede aportar luz. Algunos poemas de e.e. cumming son especialmente sugerentes. Estas son entre otras algunas actividades diseñadas al respecto:

- ✓ Cambiar la puntuación de un texto breve en prosa o un poema y ver su efecto en el significado y en el modo en que se ha de leer con diferentes pausas;
- ✓ Escribir caligramas, es decir, poemas con una forma especial dependiendo del tema;
- ✓ Convertir un breve texto en prosa en un poema o viceversa y analizar el efecto producido por el cambio de su forma gráfica.

❖ **Tareas relacionadas con la fonología**

El análisis y la explotación de las posibilidades del aspecto fonológico de un texto son especialmente productivos y divertidos en el caso de obras poéticas o de teatro, incluso con extractos de diálogos de textos narrativos (v. Gerber, 1990 a y b; Hines, 1995; Maher, 1982; Ramsaran 1985; Vaugham-Rees, 1997). Algunas de las posibilidades de crear tareas para valorar la fonología de un texto son:

- ✓ Escuchar a la profesora o una grabación para marcar los acentos o la línea de entonación de un texto breve;
- ✓ Leer en voz alta para practicar la pronunciación, el ritmo y la entonación (Es recomendable hacerlo tras escucharlo de la profesora o de una grabación);
- ✓ Leer el texto con tonos diferentes para practicar diferentes ritmos y entonaciones;
- ✓ Hacer una lectura coral de un texto, resultando especialmente

apropiado con algunos poemas y dramas;

- ✓ Dramatización de diálogos en grupos pequeños;
- ✓ Interpretar el tono de un texto por el modo en que es recitado o leído;
- ✓ Descubrir y analizar cualquier onomatopeya, aliteración o cualquier otra figura retórica que pueda resultar chocante por algún motivo (Esta tarea aunque especialmente adecuada para la poesía, también es posible con algunos textos en prosa);
- ✓ Identificar la rima de un poema y representarla con el tradicional diagrama de letras;
- ✓ Organizar un recital de poemas, bien de un mismo autor o de varios, sobre un mismo tema con motivo de una jornada escolar especial: el día de los derechos humanos, de la paz, de la mujer trabajadora, etc.

❖ Tareas relacionadas con el dialecto

Dado que el inglés se ha convertido en la lengua universal por excelencia, hasta el punto de que se habla de *a world of 'Englishes'* (Kachru, B. 1994), nos encontramos con que cada vez hay un mayor número de textos literarios que introducen alguna otra variedad dialectal. Por tanto, es lógico que en los niveles más avanzados usemos algunos textos literarios escritos en algunas variedades de inglés, de modo que los alumnos tengan la oportunidad de reconocer esa riqueza de la lengua inglesa. Adaptando aquí la propuesta de McKay (1989) con respecto a la variedad de registros, consideramos oportuno que las tareas que se diseñen para analizar o reconocer el aspecto dialectal de un texto sea sobre todo de comprensión de las formas dialectales. Algunas de ellas pueden ser:

- ✓ Identificar expresiones idiomáticas, de jergas o dialectos en un texto y adivinar su correspondencia estándar;
- ✓ Reescribir las líneas de un texto que se encuentren en un dialecto

regional o social, es decir, en lengua hablada informal, en inglés estándar;

- ✓ Reescribir líneas en inglés formal estándar en lengua hablada informal (esta actividad es conveniente realizarla con alumnos de un nivel intermedio-alto en adelante)

❖ **Tareas relacionadas con el léxico**

Muchos de los profesores e investigadores sobre la integración de la literatura en la E/A de una SL consultados, establecen que es el léxico el componente lingüístico que se va a ver más afectado con tal integración. Por nuestra propia experiencia personal confirmamos tal apreciación. La mayoría de los alumnos, con los que hemos trabajado de una forma continuada con textos literarios a lo largo de un curso, señalan que notan como su vocabulario, especialmente pasivo, se enriquece el trabajar con textos literarios.

Como veremos en el Capítulo 9, en donde se analizan los datos subjetivos de esta investigación, cuando se les pregunta en qué creen que se mejora más, los alumnos responden que donde perciben el mayor progreso es en la cantidad de vocabulario que han aprendido (serie de preguntas 13-14, v. Apéndice 7), lo cual queda también refrendado por los resultados cuantitativos (v. Capítulo 10). Hoy día cada vez más profesores son conscientes de que el incremento del vocabulario repercute de forma significativa en el progreso de sus capacidades de comprensión y expresión. En efecto, Nation (2001) citando a otros autores argumenta lo siguiente:

Research on L1 reading shows that vocabulary knowledge and reading comprehension are very closely related to each other... This relationship is not one directional. Vocabulary knowledge can help reading, and reading can contribute to vocabulary growth. (Op.cit.: 144)

Por tanto, las tareas encaminadas a desarrollar el léxico de los textos son de una gran importancia; posiblemente en este experimento sean las que hemos usado de forma más extendida, utilizándolas prácticamente con todos los textos. Pueden ser muy variadas y, con frecuencia, muy entretenidas y bien aceptadas por el alumno. Entre otras, están:

- ✓ Torbellino de ideas: pedir a los alumnos que sugieran palabras o expresiones relacionadas con el título o tema de un texto y después confirmarlo tras su lectura;
- ✓ Identificar palabras y grupos de palabras que se repiten;
- ✓ Identificar palabras y expresiones comunes a dos textos sobre un mismo tema;
- ✓ Clasificar palabras del texto por campos semánticos;
- ✓ Clasificar palabras por categorías gramaticales;
- ✓ Listar palabras que tienen que ver con un tema del texto y comprobar si aparecen en dicho texto;
- ✓ Conectar palabras, especialmente adjetivos, con personajes;
- ✓ Conectar nuevas palabras con posibles significados o dibujos;
- ✓ Insertar palabras apropiadas en oraciones o pequeños extractos de un texto y considerar las que resulten más adecuada;
- ✓ Usar palabras claves para describir un resumen de un texto o extracto o parafrasear un párrafo;
- ✓ Preparar, en pequeños grupos, un glosario para cada texto,
- ✓ Realizar, en pequeños grupos, un crucigrama o un bingo con el nuevo vocabulario de cada texto.

❖ Tareas relacionadas con la sintaxis

Durante décadas el método de gramática-traducción mantuvo el uso de extractos seleccionados del canon literario, como ejemplos del buen uso de las

estructuras lingüísticas de la SL, para que los alumnos los analizaran y reprodujeran. Este interés por presentar a los alumnos los mejores modelos lingüísticos, tanto a nivel léxico como sintáctico, ha sido la única razón por la que tradicionalmente se han incluido fragmentos literarios en los libros de texto. En los últimos años la visión funcional y pragmática de la lengua, tal y como la concibe entre otros Halliday (1996), ha coadyuvado asimismo a la integración de la literatura en la E/A de una SL puesto que es “lengua en uso”. Por ello, este tipo de discurso permite observar la conexión entre léxico y gramática, “lexicogrammar is a more accurate word” (Halliday, 1994: 51), explotando de una forma mucho más variada y profunda el funcionamiento de la lengua no sólo en su nivel oracional sino también en el supraoracional o textual. Algunas de las tareas que se pueden diseñar a partir de la sintaxis son:

- ✓ Listar los tiempos usados y descubrir el porqué de su uso;
- ✓ Ampliar un texto con determinados tipos de palabras (normalmente adjetivos o adverbios) o frases (normalmente de relativo o frases preposicionales);
- ✓ Eliminar determinados tipos de palabras, frases u oraciones;
- ✓ Rellenar huecos, completar oraciones o extractos más amplios, con la apropiada forma gramatical de palabras, en ejercicios de elección múltiple;
- ✓ Transformar un extracto de estilo directo a indirecto o de pasiva a activa, o viceversa, y reflexionar sobre los cambios que se producen;
- ✓ Usar oraciones o párrafos como modelo de práctica escrita;
- ✓ Marcar en el texto usos desviados de estructuras estándares;
- ✓ Comparar la complejidad gramatical de dos extractos de un mismo texto o de dos textos distintos;
- ✓ Analizar la existencia de paralelismo en un texto (también relacionado con su cohesión);

- ✓ Reformular estructuras más complejas de formas más simples o al contrario.

❖ Tareas relacionadas con la cohesión

Las tareas relacionadas con la cohesión de un texto pueden resultar de las más beneficiosas para ayudar a nuestros alumnos a observar y valorar la importancia de la estructura u organización supraoracional de los textos, es decir, la importancia de una buena conexión entre lo que el texto quiere decir y la forma en que se organiza para decirlo de un modo lógico y coherente. Este tipo de actividades ha de contribuir a que nuestros alumnos no sólo reconozcan, sino que también sean capaces de producir diversos tipos de textos con un adecuado sistema de enlaces. Podemos así diseñar una gran variedad de tareas como por ejemplo:

- ✓ Identificar y listar las diferentes formas en que una palabra dada, normalmente un nombre o un verbo, es referida en un texto;
- ✓ Distinguir entre referencias anafóricas y catafóricas;
- ✓ Reordenar líneas, oraciones o párrafos entremezclados para reconstruir un poema completo, un párrafo o un texto más largo. Ahora bien, teniendo en cuenta la recomendación de Carter y Long (1991:73) de que “these jigsaw activities are not well suited to non-narrative texts”, deberíamos diseñarlas sólo con textos narrativos;
- ✓ Reconstruir un texto escrito a partir de su presentación oral, por ejemplo, de una breve conferencia o dos tipos de dictado conocidos como *dicto-comp* y *dictogloss*²⁰;
- ✓ Añadir palabras de enlace a un texto del que han sido omitidas o que

²⁰ Estos dos términos designan dos técnicas interactivas de dictado. La primera consiste en dictar el inicio de una oración o cualquier otra parte y pedir que los alumnos escriban algo apropiado a continuación (Davis y Rinvolucri, 1988). *Dictogloss*, técnica usada por primera vez por Ilse en 1962 consiste en dictar un texto una sola vez a velocidad normal y pedir a los alumnos en grupos o parejas que lo elaboren (Reeves, 1988: 219)

carece de ellas;

- ✓ Escribir un párrafo, un texto breve completo en verso y en prosa sobre un mismo tema o usando un misma línea argumental (*story outline*);
- ✓ Escribir un texto paralelo a otro sobre un tema distinto;
- ✓ Reconocer y eliminar oraciones que no pertenecen a un determinado texto;
- ✓ Intercambiar ideas y listarlas tras leer varios poemas o textos en prosa breves sobre un mismo tema y crear uno nuevo a partir de aquellas.

❖ Tareas relacionadas con la semántica

El componente semántico de los textos es el más complejo, pues tiene que ver con su significado y éste no es algo tangible, fijo o preciso, sino que está abierto a la interpretación de aquel que los lee; pero a la vez es el que despierta un mayor interés de análisis. Es este aspecto donde posiblemente lengua y literatura están en contacto de una forma más sutil. La crítica literaria tradicional ha entendido que cada texto encierra un significado o significados más o menos fijos, determinados por su autor de una forma consciente (por ejemplo, Leavis, 1948). La crítica marxista y la nueva crítica historicista consideran que el significado está determinado por la ideología de su autor o por sus circunstancias históricas concretas de una forma más o menos consciente (por ejemplo, Lukács, 1970; Bakhtin, 1981). Por su parte, la crítica más relacionada con el psicoanálisis considera que los textos encierran significados ocultos creados por el inconsciente del autor, que a su vez es producto de su historia personal (Lacan, 1977).

Sin embargo, posturas críticas más centradas en la lengua o en ‘las palabras en la página’, entienden que el significado viene determinado por las palabras exactas que conforman el texto. Por tanto para reconocerlo o

descubrirlo hay que leer el texto con la máxima atención (*close reading*) a las palabras que el autor ha elegido, y como las ha combinado. Desde perspectivas críticas post-estructuralistas, tanto la deconstrucción de Derrida (1976), donde la idea de indeterminación del texto se lleva al límite, como las teorías recepcionistas, menos extremas, de la ‘respuesta del lector’, interesadas en el lector y el proceso de lectura de (Culler, 1975; Fish, 1980; Eco, 1979; Iser, 1976) entienden que el significado de un texto no es algo definitivo sino que cada lector lo crea en su interacción con el mismo, aunque influido por convenciones de su comunidad o por las previsiones que ese texto ha ido apuntando. Las tareas diseñadas para trabajar, a un nivel intermedio, con el componente semántico de los textos literarios serán entre otras las siguientes:

- ✓ Conectar palabras polisémicas con sus significados en un contexto dado, bien buscándolos en el diccionario o seleccionándolos en listados de opción múltiple;
- ✓ Clasificar palabras del texto en campos semánticos;
- ✓ Descubrir usos metafóricos del lenguaje y debatir sus significados posibles;
- ✓ Anotar y especular sobre áreas léxicas con posibles significados simbólicos o asociaciones en el contexto;
- ✓ Interpretar el significado de un título, de unas líneas o un párrafo;
- ✓ Clasificar oraciones con verbos modales de acuerdo con sus funciones comunicativas o significados (permiso, certeza, capacidad, posibilidad, sugerencia, etc);
- ✓ Analizar el significado del uso de diferentes tiempos verbales en un texto;
- ✓ Completar oraciones, diálogos, extractos o poemas breves, en los que se han eliminados determinadas palabras o frases y comparar versiones alternativas, evaluando los efectos semánticos del uso de palabras

diferentes;

- ✓ Parafrasear líneas claves de un párrafo, una estrofa o un poema breve para ver como forma y significado están relacionados.

❖ Tareas relacionadas con el registro

Otro elemento lingüístico difícil de percibir por los estudiantes de una SL en un contexto extranjero, como es el caso del nuestro, es el de ‘registro’.

For students who are studying English in settings in which they do not typically hear a great deal of informal English, literature can provide an enjoyable and authentic context for illustrating informal varieties of spoken English.(McKay 1989: 48)

A través de textos literarios ricos en diálogos, que reproduzcan distintas variaciones según el uso dado a la lengua, podemos ofrecerle al estudiante oportunidades de reconocer y comprender cómo el lenguaje varía de acuerdo con la relación que existe entre los hablantes, el lugar dónde se produce ese acto lingüístico y el tema que se aborda. Ahora bien de acuerdo con Sandra McKay (op.cit: 47), “in a foreign setting, the focus of the lesson should be on comprehension of the informal register rather than production”. Como hemos indicado en el apartado anterior, la dimensión sociológica no se obvia, sino que con cierta frecuencia se hace un análisis del discurso de los textos y la profesora comenta aspectos socioculturales e históricos del texto pero siempre de una forma muy sencilla para ayudar a su mejor comprensión. Además, en este apartado de registro también debemos sensibilizarlos de otra variante: el medio en el que se presenta la lengua, escrito u oral, y el tono del mensaje. Así algunas de las tareas para hacer a los alumnos conscientes de la importancia del registro son:

- ✓ Identificar el registro o los diferentes registros que aparecen en un texto y relacionarlos con los contextos sociales que describe;

- ✓ Predecir e identificar el género del texto por su título o por las ilustraciones (si las hubiera); en el caso de un libro por la información que aparece en la contraportada;
- ✓ Analizar las peculiaridades de registro de los diferentes tipos de textos con los que trabajamos;
- ✓ Analizar el tono del texto (cómico, trágico, formal, informal, factual, ficticio...) o de partes de él;
- ✓ Transferir un texto de un medio a otro:
 - de prosa a poesía o viceversa,
 - de un párrafo o poema a un telegrama, una tira cómica, una carta, una nota o un artículo,
 - un titular de un artículo o un poema breve en un eslogan publicitario,
 - un texto narrativo en un guión cinematográfico,
 - un texto narrativo escrito en lenguaje hablado,
 - un diálogo dramático en prosa narrativa, etc.

❖ **Tareas relacionadas con el periodo de un texto**

Los profesores, cuando usamos textos literarios en nuestras clases de lengua inglesa, hemos de ser conscientes del hecho que un texto no está escrito en el vacío; es el producto de un tiempo histórico determinado y de una sociedad concreta. Aunque lejos de nuestra intención está el introducir formas de inglés antiguo, hay algunos textos que, sin entrañar gran dificultad, sirven para ejemplificar un fenómeno tan frecuente en la poesía como los arcaísmos. De hecho, algún soneto de Shakespeare y poemas de Blake son un material imaginativo excelente para niveles no muy avanzado puesto que tratan de temas simples y accesibles para cualquier edad (McRae, 1991a: 112). En nuestro caso, este aspecto textual no merecerá especial atención puesto que la

mayoría de los textos seleccionados para clases de Secundaria pertenecen al inglés contemporáneo. Por ello y a modo de ejemplo, sólo se proponen un par de actividades relacionadas con el periodo de un texto:

- ✓ Identificar las formas antiguas en un texto y sustituirlas por las modernas;
- ✓ Reescribir una versión moderna de un poema o un relato breve.

❖ **Tareas relacionadas con la función o el mensaje de los textos.**

Las tareas que diseñemos para trabajar con la función de los textos serán de naturaleza interpretativa y por ello su resultado será relativamente abierto, dependiendo en gran medida de las lecturas que los distintos lectores hagan del texto según sus propias experiencias y gustos, es decir, de lo que ellos aporten a la interacción con los mismos. Por ello, tras debatir las diversas interpretaciones, seguramente habrá un importante consenso sobre la función o el mensaje fundamental de un texto dado entre los alumnos en sus grupos de trabajo y con el grupo-clase. Muchas de las tareas se pueden establecer a partir de preguntas. Algunas de las más productivas para establecer los debates en los grupos son éstas:

- ✓ Leer el primer párrafo o estrofa para descubrir qué tesis presenta el texto;
- ✓ Hacer determinadas preguntas como: ¿Qué quiere decir el autor con este texto? ¿Cuál es su mensaje? ¿Con qué intenciones lo escribió? ¿Por qué lo hizo?
- ✓ Seleccionar pasajes del texto que mejor reflejen el mensaje del autor;
- ✓ Interpretar por qué el autor le dio al texto un título determinado;
- ✓ Analizar si el final es apropiado al mensaje o la filosofía que encierra el texto;

- ✓ Formular preguntas al texto comenzando especialmente por ‘qué’, ‘cómo’, ‘quién’ y ‘por qué’;
- ✓ Buscar otros textos (especialmente poemas y canciones) que presenten un mensaje parecido para ser leídos y comparados.

❖ Tareas relacionadas con el argumento y el suspense

Posiblemente las tareas relacionadas con el argumento junto con las relativas a los personajes de un texto, especialmente narrativo o dramático, sean conocidas para la mayoría de nuestros alumnos por su experiencia con la literatura en su lengua materna o con las lecturas graduadas en inglés en cursos anteriores. Aquí se van a citar algunas de las más comunes en la explotación de la lectura intensiva y extensiva de un texto y otras bastante más novedosas:

- ✓ Predecir el argumento tras leer el primer párrafo;
- ✓ Predecir la trama tras identificar el género del texto;
- ✓ Contestar ‘verdadero’, ‘falso’ o ‘no se indica’ a afirmaciones sobre el argumento;
- ✓ Escribir afirmaciones sobre el texto en pequeños grupos para ser contestadas por otros grupos;
- ✓ Ordenar varias oraciones o párrafos en desorden a modo de resumen de los acontecimientos;
- ✓ Predecir lo que va a ocurrir a continuación, en el siguiente capítulo o al final;
- ✓ Seleccionar los acontecimientos más importantes de una larga lista provista por el profesor u otros compañeros;
- ✓ Hacer un esquema de los acontecimientos más relevantes;
- ✓ Identificar y discutir sobre los momentos de mayor suspense;
- ✓ Identificar y discutir sobre el clímax o los momentos decisivos del

relato;

- ✓ Hacer un resumen de la historia en un número determinado de palabras;
- ✓ Dibujar y escribir un tebeo con la trama básica de la historia;
- ✓ Contar la historia usando notas o memorizada;
- ✓ Ver la versión fílmica y comparar el argumento con la novela (en lectura adaptada), el relato o, al menos con el extracto, leído. (v. Aparicio Hernández, 1997; Ross, 1991; Shepherd, 1990)
- ✓ Hacer una versión fílmica de la historia. (v. Carter y Long, 1991; Quimbayo, 1989; Ross, 1992; Whitin, 1996)

❖ **Tareas relacionadas con los personajes y sus relaciones**

Conocer bien a los personajes principales y las relaciones que existen entre ellos es la otra actividad que la mayoría de los alumnos entienden como fundamental para comprender un texto narrativo. Tal vez precisamente por ello hay una amplia gama de tareas que pueden dar una gran variedad a ese proceso de reconocer a los personajes más destacados y sus peculiaridades. Entre otras caben señalar las siguientes:

- ✓ Listar los personajes y sus relaciones;
- ✓ Crear una ficha informativa de cada personaje principal;
- ✓ Completar alguna tabla con información o características de los personajes principales;
- ✓ Describir a los personajes principales;
- ✓ Crear un esquema de los pensamientos de los personajes principales;
- ✓ Inventar un mote o alias adecuado a cada personaje según sus características;
- ✓ Relacionar personajes con fotografías;
- ✓ Seleccionar a actores y actrices para representar a los personajes según

su descripción;

- ✓ Dibujar el árbol familiar de alguno de los personajes principales;
- ✓ Dibujar un mapa de los sentimientos y actitudes del personaje principal hacia los demás;
- ✓ Comparar las cualidades de los personajes principales;
- ✓ Relacionar personajes con frases o expresiones destacadas: ¿Quién dice qué? y ¿Por qué?
- ✓ Entrevistar a uno de los personajes principales: los alumnos pueden preparar la entrevista usando evidencias del texto, cada alumno habrá de hacer al menos una pregunta;
- ✓ Hacer una lectura interpretada de partes dialogadas;
- ✓ Representar una versión dramatizada de la historia, interpretando los sentimientos y actitudes de los personajes;
- ✓ Rellenar un formulario para un pasaporte, una matrícula o una solicitud de trabajo para los personajes principales;
- ✓ Hacer un proyecto con información personal de algunos de los personajes del tipo que los alumnos han realizado en años anteriores sobre sí mismos;
- ✓ Escribir una página del diario de uno de los personajes;
- ✓ Escribir o contar un acontecimiento del relato desde el punto de vista de uno de los personajes.

❖ **Tareas relacionadas con el tema o temas principales**

Identificar el tema o temas principales de un texto resulta para muchos alumnos bastante más complejo que identificar a los personajes o la línea argumental. De hecho, algunos confunden la trama con el tema y si se les pregunta de qué va un texto, especialmente dramático o narrativo, tratan de contar lo que ocurre. Por ello es muy importante diseñar tareas que les ayuden

a distinguir entre una cosa y otra. Una de las mejores tareas para ello es la de escribir un resumen del texto en un número muy reducido de palabras (40 aproximadamente). Esta estrategia permite prestar atención al tema principal de la historia al forzar a los estudiantes a seleccionar los aspectos más significativos, de modo que “it may help them to understand the difference between plot and theme(s)” (Carter, 1986: 113). Otras tareas interesantes pueden ser las siguientes:

- ✓ Predecir el tema de un texto por su título o por un breve poema, proverbio o canción usada en la presentación del texto;
- ✓ Diferenciar de forma explícita entre el tema y la trama;
- ✓ Interpretar y discutir sobre los temas principales del texto;
- ✓ Poner por orden de importancia los diversos temas de que trate un texto;
- ✓ Recoger evidencias textuales que justifiquen ese orden establecido;
- ✓ Interpretar el tema principal relacionándolo con una canción, un poema, un dibujo;
- ✓ Preparar una breve charla sobre uno de los temas;
- ✓ Hacer proyectos sobre cualquiera de los temas del texto para ser presentados y mostrados en la clase o el instituto;
- ✓ Comparar dos textos sobre el mismo tema.

❖ **Tareas relacionadas con los métodos del escritor**

En gran medida, muchas de las tareas que se pueden listar en este apartado están relacionadas con algunos de los aspectos lingüísticos de la clasificación de McRae en especial con la de la semántica, la de la cohesión y la del registro. Por tanto algunas de las actividades que hemos indicado en esos apartados podrían servir para analizar el estilo de un autor en un determinado texto. Otras tareas posibles en particular para prosa narrativa y teatro son:

- ✓ Descubrir quién cuenta la historia: un narrador, un personaje o diferentes personajes;
- ✓ Descubrir cómo está contada la historia: en primera persona, en tercera o alternando primera y tercera;
- ✓ Identificar pasajes donde la historia está contada desde el punto de vista de un personaje;
- ✓ Identificar pasajes donde se usa diferentes tipos de discurso (narración, descripción, diálogos, corriente de conciencia) y analizar las diferentes características sintácticas, léxicas y grafológicas;
- ✓ Interpretar el uso de técnicas narrativa distintas: la narración lineal en orden cronológico, la narración de los hechos empezando por la situación final y retrocediendo hasta el principio, la narración con vueltas atrás en el tiempo (*flashbacks*), o la corriente de conciencia;
- ✓ Analizar cómo el autor hace al lector identificarse con un personaje, aborrecerlo o sentirse atraído por él;
- ✓ Interpretar el uso de cierto tipo de oraciones (pasivas, interrogativas, condicionales, de estilo directo o indirecto) o formas verbales (especialmente modales y cambios de tiempos);
- ✓ Interpretar el uso de dialectos o lengua hablada o arcaísmos;
- ✓ Analizar cómo el escritor da cohesión al texto por medio de la repetición de palabras, de paralelismos, de palabras de enlace, etc;
- ✓ Completar o reescribir extractos de un texto o un breve poema y evaluar las diferencias con el original para comprender mejor el porqué el escritor ha usado unas determinadas estructuras;
- ✓ Entrevistar al autor sobre sus métodos.

❖ Tareas relacionadas con la respuesta del lector

Algunas de las tareas que ya se han mencionado para otros aspectos textuales

tienen mucho que ver con la respuesta del lector a un texto, particularmente aquellas en las que se le pide interpretar las intenciones o los métodos del escritor, puesto que los lectores no leen o interpretan en un vacío. Ellos traen y aportan al texto su propia visión, creencias, sentimientos, su personalidad, que en gran medida determinan su interpretación del texto, llevado al extremo Derrida declara: “there are as many readings as there are readers” (McRae y Pantaleoni, 19985-86: 227). Así, por ejemplo, el escribir un simple resumen de una historia puede mostrar diferentes aspectos significativos de la misma para distintos lectores. Otras tareas posibles para sacar a la luz la respuesta de los alumnos a un texto son:

- ✓ Expresar su primera reacción tras leer el título, un primer párrafo o el texto completo;
- ✓ Expresar una respuesta más sopesada tras interactuar con el texto y con los compañeros mediante diversas actividades que les faciliten una mejor comprensión del texto;
- ✓ Escribir una reseña del texto incluyendo sus propias opiniones;
- ✓ Preparar en pequeños grupos preguntas o breves comentarios tras leer el texto y pasarlas a otros grupos para ser debatidas;
- ✓ Debatir puntos de vista opuestos sobre el texto en pequeños grupos y después con toda la clase;
- ✓ Agrupar a los personajes según sus gustos y opiniones;
- ✓ Seleccionar sus líneas o pasaje favoritos y explicar el porqué;
- ✓ Asociar acontecimientos o situaciones con experiencias personales;
- ✓ Fantasear sobre lo que ellos harían si fueran determinados personajes o si vivieran una situación parecida;
- ✓ Escribir una versión diferente de la historia;
- ✓ Dar al texto un título o final distinto de acuerdo con sus gustos;
- ✓ Escribir un guión cinematográfico del texto desde su punto de vista;

- ✓ Grabar un video clip o un montaje fotográfico inspirado por el texto (en particular con poemas y canciones) y mostrarlo mientras se lee en voz alta;
- ✓ Elegir entre diferentes reseñas de un texto aquella que consideran más adecuada;
- ✓ Escribir una carta a alguno de los personajes o al autor expresando su opinión sobre algunas acciones, el final o el texto en general.

5.5. CRITERIOS PARA LA SELECCIÓN DE TEXTOS LITERARIOS

Seleccionar de forma adecuada una serie de textos literarios es probablemente el aspecto más decisivo para lograr el éxito deseado, en el intento de integrar la literatura en la clase de una SL. En efecto, atraer la atención y el interés de los jóvenes va a estar sujeto a que los alumnos se sientan involucrados a nivel personal en la lectura de dichos textos y disfruten de ellos.

Precisamente debido a este hecho, la mayoría de artículos y libros sobre este tema dedican una gran atención a este aspecto y establecen una serie de pautas generales (cfr. Hill, 1986; McRae, 1991, 1994; Murdoch, 1992; Widdowson, 1983) o bien taxonomías más completas (cfr. Littlewood, 1986; Carter y Long, 1991; Lazar, 1993). En la mayoría de los casos, los criterios de selección están concebidos teniendo en mente alumnos con una buena competencia lingüística, pero sus autores coinciden en que también pueden utilizarse con niveles más elementales. En general, se piensa que hay tres aspectos básicos a tomar en consideración al seleccionar los textos: la capacidad lingüística, las necesidades del grupo-clase con el que se va a trabajar y la importancia de los temas para esos alumnos concretos.

5.5.1. CONSIDERACIONES PREVIAS

Para establecer los criterios que nos permitan elegir los textos más adecuados para nuestros alumnos en la enseñanza Secundaria, y posiblemente incluso en la enseñanza Primaria, hay algunos elementos previos que habremos de tener en cuenta. Así, en general, debemos considerar:

- A. Tres aspectos que Lazar (1993: 48) ve como íntimamente relacionados:
- El tipo de programa,
 - El tipo de estudiantes,
 - El tipo de texto literario (su genero y complejidad)
- B. Un principio pedagógico básico:
- El profesor ha de jugar el papel de agente motivador del aprendizaje.
- C. Tres objetivos de aprendizaje fundamentales en la asignatura de Inglés:
- Mejorar la competencia lingüística global de los alumnos de forma progresiva;
 - Procurar un aprendizaje lo más significativo y relevante posible;
 - Fomentar la responsabilidad y autonomía del alumno en el proceso del aprendizaje.

El tipo de programa: Desde nuestro punto de vista, es el menos decisivo puesto que dentro de los contenidos de cualquier sílabo de inglés general (los temas, las funciones comunicativas, los exponentes léxico-gramaticales, los aspectos socio-culturales, las estrategias de comunicación y aprendizaje) se pueden fácilmente integrar los textos literarios tanto como las tareas relacionadas. Esto es en parte así porque la enseñanza de una SL, con independencia del nivel, va a requerir una diversidad de textos para la mejora de la destreza lectora de los estudiantes y para el incremento de su capacidad de reflexión lingüística que, sumado a una mayor implicación personal, son dos aspectos que la misma naturaleza de la literatura fomenta.

El texto mismo: Con respecto al texto, debemos sopesar su dificultad lingüística y estilística en relación al dominio de la lengua que poseen nuestros estudiantes. Además hemos de considerar algunos aspectos importantes relacionados con su contenido temático: el interés y la complejidad de su trama y de sus personajes; el interés de su tema; su dificultad conceptual y el conocimiento sociocultural que puede requerir para ser relativamente comprendido y disfrutado por un grupo de alumnos determinado. Así mismo, hemos de tener en cuenta su ‘accesibilidad’, un concepto clave para Maley y Moulding (1985) o McRae (1991a, 1994a) a la hora de elegirlo. La accesibilidad no depende tanto de una característica inherente al texto mismo, sino a la forma de presentarlo, a la tarea o tareas que se diseñen para hacerlo comprensible en mayor o menor detalle, según se considere oportuno. Sin duda, hay textos más accesibles o fáciles de comprender que otros, pero para el lector de una SL la mayoría de los textos originales, no sólo los literarios, dada su carga idiomática y las alusiones socioculturales, necesitan de un marco de referencia más amplio que les ayude a interpretar lo que se dice entre líneas.

El tipo de estudiantes: Cuando hacemos un análisis de un grupo de alumnos, habremos de tener en cuenta de forma global los siguientes datos:

- La edad
- La madurez personal
- La capacidad afectiva e intelectual
- Los estilos cognitivos y estrategias de aprendizaje
- Las necesidades y objetivos
- Los gustos e intereses
- Las expectativas con respecto a la asignatura
- Las experiencias previas en la lectura, en su lengua materna y en la lengua meta
- Los conocimientos socioculturales y del mundo en general.

EL profesor como motivador del proceso de aprendizaje:

Cualquier profesor, no ya el que decide poner en marcha una experiencia investigadora o incluir cualquier novedad en su diseño curricular, debe asumir entre otros el papel de motivador del proceso de aprendizaje de sus alumnos. Pero es importante recalcar que el profesor debe atender también a sus propios gustos e intereses a la hora de seleccionar los textos, ya que difícilmente podría estimular a sus alumnos, si no se sintiera personalmente “atraído” por esos textos. Si el profesor va a animar a sus alumnos a leer más y mejor, a disfrutar de la lectura, a enriquecer el vocabulario y usar el inglés para comunicar sus apreciaciones y sentimientos sobre los textos, es el primero que debe estar convencido de su valor humano y estético:

The teachers must be given time and opportunity to pursue their own literary interest, so they can set the spark and enthusiasm alive without which the teaching of literature is a lost cause. (Kjeldsen, 1992: 19).

Sin duda, el docente tiene que ayudar a sus alumnos a comprender y disfrutar del texto, animándolos a dar su propia respuesta personal, sin pretender que ellos compartan su apreciación del texto ni adopten su interpretación como la única correcta y posible. No obstante, es también muy necesario y oportuno que les transmita su aprecio y entusiasmo por algunos de los textos (y por la asignatura en general), cuya lectura cree que les beneficiará de un modo u otro, aún cuando dichos textos puedan a priori no ser del gusto de ellos.

Otra cuestión, fundamental en la promoción de la autonomía, es negociar con los alumnos (v. Buckeridge, 1997), con listas más o menos cerradas, los textos que van a ser leídos durante el curso escolar, intentando encontrar un equilibrio entre las preferencias que los alumnos manifiesten y la suya propia.

Some sort of compromise whereby the young learners and the adult teacher could perhaps meet each other half-way..., with a bit of luck, they will begin to find their own way, or allow themselves to be led towards 'better books' (Rönqvist y Sell, 1994: 129).

Ayudar a los alumnos a mejorar su capacidad lingüística global: No podemos dejar de reiterar que éste es posiblemente el primero y más amplio de los objetivos de cualquier profesor de una SL. Una exigencia que no se debe olvidar es que el nivel lingüístico de la mayoría de los textos sea ligeramente superior al del alumnado (I+1, según la recomendación de Krashen, 1985), de forma que su comprensión e interpretación les suponga un reto más que un escollo difícil de superar, y genere una reacción y respuesta positiva ante esa SL.

Por tanto, la selección debe llevarse a cabo dentro de un amplio espectro, en donde se irán ubicando los textos previamente examinados, atendiendo a su dificultad. Así se irá exponiendo a los alumnos a esta gradación de textos para que poco a poco vayan adquiriendo nuevos vocablos y estructuras léxico-gramaticales, así como nuevas estructuras sintácticas y discursivas.

Hacer el proceso de aprendizaje significativo y relevante: Parece que para conseguir efectividad, el aprendizaje debe ser significativo, es decir, la nueva información tiene que apoyarse en lo que los alumnos ya saben, conectando con sus intereses o necesidades, y ser presentada de un modo que provoque una atención motivada. Si los alumnos están en contacto con temas que atraen su imaginación, ello les estimulará a participar en la realización de tareas adecuadas para usar la SL de forma más integrada y entretenida.

Students, if encouraged to use their imagination- although they should always justify their answers by close reference to the texts- should come up with a series of responses

which will have brought cognitive learning, personal experience, linguistic knowledge, cultural awareness and classroom interaction play. (McRae 1991a: 64).

De esa enriquecedora experiencia personal, implicando el intelecto y la imaginación de los estudiantes, es de donde la mayoría de los educadores, psicólogos, pedagogos y psicolingüistas creen hoy en día que proviene el aprendizaje más sólido y permanente (Tierno Jiménez, 1984 edición de 1997). En este sentido, Arnold y Brown (1999: 1) opinan que “the affective side of learning is not in opposition to the cognitive side. When both are used together, the learning process can be constructed on a firmer foundation”.

Fomentar la autonomía y sensibilidad de los alumnos hacia la SL:

Una clase de lengua donde se integre la literatura debe centrarse, según Sinclair (1994: 18), “on the whole person”. Esta necesidad de fomentar un aprendizaje que atienda a ‘toda la persona’ se comprende mejor con la siguiente explicación:

El estudio no es una ocupación del entendimiento, es un trabajo de todo el hombre. Sto. Tomás de Aquino lo expresaba con estas palabras: “No es el entendimiento el que entiende, sino todo el hombre el que entiende por el entendimiento”... En el acto de entender influyen todos aquellos elementos que constituyen al hombre, y en especial: sistema nervioso, sentidos, imaginación, voluntad. (Tierno Jiménez, op. cit.: 67)

Esto exige que los profesores acepten las diferencias individuales de los alumnos y creen oportunidades tanto para sus distintos estilos de aprendizaje como para desarrollar su autonomía. Hacer a los alumnos autónomos en su aprendizaje, objetivo último de toda enseñanza (cfr. Bruner, 1966; Holec, 1981; Kenning, 1996) va a exigirnos no sólo aceptar reacciones y respuestas diferentes ante cualquier texto, sino también animarlos a que elijan libremente textos según sus preferencias y necesidades, en especial para la lectura extensiva libre (cfr. Hafiz y Tudor, 1989; Ellis y McRae, 1991; Kembo, 1993).

La práctica de ese tipo de lectura autónoma es uno de los medios mejores con que cuentan los profesores para fomentar la independencia de sus alumnos en la adquisición de la SL (Krashen, 1993; 1995a). Tal práctica de la lectura libre les ayudará a implicarse de forma más activa y autónoma, lo que es un importante factor en el éxito del aprendizaje de la lengua meta (Hedge; 1985; Nash y Yun-pi, 1993). Tras un periodo de práctica continuada y guiada de la lectura de textos literarios, habremos de llegar al momento en que cada alumno pueda escoger aquellos que más le atraigan, pues como bien señala el poeta y profesor Antonio Carvajal en su succulenta columna del suplemento de Artes y Letras del periódico *Ideal*:

Con los libros pasa como con los medicamentos, que cada lector debe leer lo que realmente le sienta bien y guardarse mucho de seguir los consejos de quienes, llenos de entusiasmo proselitista, pregonan las excelencias de sus autores y libros preferidos..., no todos los estómagos lectores responden de igual manera a ese supuesto pasto espiritual que llamamos, indiscriminadamente, libros (Carvajal 2001: 4)

Según estas consideraciones previas, se ha diseñado una lista de criterios para establecer una selección de textos adecuada. A tal fin, hemos tenido en consideración las siguientes variables: formas de lectura (intensiva y extensiva), estilos de aprendizaje e, incluso diferentes niveles en el dominio de la lengua.

5.5.2. CRITERIOS DE SELECCIÓN DESDE UN ENFOQUE LINGÜÍSTICO EN EDUCACIÓN SECUNDARIA

Se ha considerado oportuno integrar los criterios que parecen más específicos para el desarrollo de la lectura intensiva -textos para trabajar en clase y en detalle- con los propios de la lectura extensiva, tanto obligatoria y colectiva como libre e individual, a realizar casi exclusivamente fuera de clase. Conviene aquí volver a insistir en que los criterios han sido pensados desde una perspectiva de aprendizaje de una segunda lengua o lengua extranjera. No obstante, muchos de ellos pueden coincidir con criterios admitidos por profesores de Literatura para el estudio de la misma, tanto por parte de estudiantes nativos como no-nativos. De hecho, varios de ellos han sido propuestos por investigadores y profesores de literatura (por ejemplo, Durant y Fabb, 1990; Lazar, 1993; McRae, 1991a, 1994a, 1996; Spiro, 1997).

Desde esta orientación lingüística de la literatura, ambas disciplinas, Lengua y Literatura Inglesa, comparten el interés fundamental por la interfaz de la lengua y la literatura, posiblemente lo que Ezra Pound designaba “language charged with meaning”(McRae y Pantaleoni, 1985-86: 2). Sin duda, los profesores de Literatura y de Lengua Inglesa pueden hacer sus clases más interesantes precisamente usando como *input* ‘lengua cargada de significado’.

Lista de criterios para la elección de textos literarios

- 1) Accesibilidad
- 2) Relevancia para los estudiantes
- 3) Argumento interesante: localización, personajes y acontecimientos claramente identificables
- 4) Longitud adecuada para el tiempo disponible para la lectura intensiva o extensiva
- 5) Dificultades lingüísticas: volumen de vocabulario desconocido, dificultades sintácticas y estilísticas
- 6) Dificultades culturales: conocimientos culturales y literarios requeridos
- 7) Dificultad conceptual adecuada a la edad
- 8) Variedad de géneros, incluyendo distintos registros
- 9) Variedad de temas comunes a la experiencia humana, incluyendo diversos trabajos sobre un mismo tema para comparar.
- 10) Variedad de textos atendiendo a la diversidad de literaturas en inglés

Combinación de textos atendiendo a las necesidades e intereses de la profesora y los alumnos.

Analicemos brevemente cada uno de estos criterios:

- **Accesibilidad**

Para McRae (1991a: 18) debe ser siempre la *'key-note'*. En efecto, es un criterio 'clave' para muchos escritores cuando hablan del modo en que se han de elegir los textos, por ello aparece en primer lugar. En este campo de estudio, la accesibilidad se entiende como el potencial que tiene un texto en una SL sobre un tema común a la naturaleza humana de ser comprensible a un grupo

específico de estudiantes por medio de tareas adecuadas. McRae entrevistado por Pérez Basanta (1994b: 39) aclara que “accessible doesn’t mean that all the language should be at the level of students. A text is only as difficult as what you (the teacher) ask students to do with it”. En ese mismo sentido, Bowler y Parminter (1997) apuntan lo siguiente:

*A student’s ability to read or listen successfully is governed by a simple equation: **text level of challenge + task level of support = student success.** A student, a simple task makes the reading or listening achievable for weaker students. With a shorter text the task can be more demanding.* (Op. cit.: 13)

La accesibilidad de un texto va a depender en un alto grado del modo en que éste se presente y de cómo facilitemos a nuestros alumnos un cierto grado de comprensión. En este sentido, un texto puede hacerse en parte accesible a través de una adecuada presentación de tareas bien planeadas por parte del profesor. El término ‘*exploability*’, preferido por Lazar (1993), o el de ‘*readability*’, usado por Schulz (1982), pueden ser interpretados de un modo similar.

- **Interés para los estudiantes**

Este es probablemente el otro criterio más ampliamente aceptado por los escritores consultados. De hecho, refiriéndose a la elección de textos adecuados para el desarrollo de la competencia lectora de una forma general, Clarke y Silberstein (1979: 52) incluso afirman que “there is evidence that relevance is a more important criterion than difficulty in selecting reading”. Un texto será relevante o importante para nuestros alumnos si como McRae dice “strikes a chord with students” (Pérez Basanta, 1994b: 39). Por su parte, Brumfit y Carter (1986: 32) señalan la necesidad de que sean textos que provoquen una respuesta inmediata: “we need to select texts to which our students can respond immediately without the mediation of the teacher”. Tal

vez esta aseveración sea un poco exagerada para estudiantes con un nivel inferior al *'upper-intermediate'*, al que no llegan la gran mayoría de nuestros alumnos al finalizar el Bachillerato actual. Pero es cierto que “All the aesthetic pleasure a reader naturally derives from a literary text would disappear ... [if] students were not able to relate to themselves the experiences and emotions evoked in the text” (Içoz, 1992: 10).

Prueba de esta afirmación es que uno de los textos elegidos para el grupo experimental de 1º Bachillerato, que a las profesoras consultadas les parecía de los más accesibles, *True Love* de Asimov, no resultó sin embargo favorito entre los alumnos. Según los alumnos me comentaban en la entrevista (Apéndice 7), el texto no les resultaba ‘real’ o ‘cercano’ y lo atribuían a que la situación les resultaba demasiado fantástica y ajena, lo que venía a confirmar la necesidad de elegir temas acordes con sus experiencias o emociones cotidianas. Es precisamente esa atracción emocional que un texto dado puede provocar en unos lectores particulares, lo que estimula y facilita su implicación en el tema que plantea y su identificación o empatía con alguno de los personajes. Y así según indica Mckay (1986):

The perspective of reading as interaction presupposes that a reader is willing to interact with a particular text. Then the motivational factors involved in reading become critical, ...For some students literature may provide the affective, attitudinal, and experiential factors which will motivate them to read (p. 192)

Además, cuando elegimos textos literarios “with a clear appeal to the learners, they will approach the work at a deeper level and uncover the underlying theme” (Littlewood: 1986: 190). El interés por el tema les hace sentirse más decididos a desentrañar su significado, penetrando en lo que el autor llama el primer nivel de lectura, las estructuras sintácticas, más fácilmente incluso de lo que cabría esperar. Coady (1979) también abunda en esta misma línea argumental:

The subject of reading materials should be high interest and relate well to the background of the reader, since strong semantic input can help compensate when syntactic control is weak. The interest and background knowledge will enable the student to comprehend at a reasonable rate and keep him involved in the material.
(Op. cit.: 12)

En efecto, esta investigación corrobora tales afirmaciones, una gran mayoría de los alumnos entrevistados afirmaban que si el tema les atraía, no sólo leían con más atención e interés de principio a fin, sino que incluso perseveraban en la lectura a pesar de las posibles dificultades. En caso contrario, se les hacía muy pesado y con frecuencia abandonaban. El hecho de que varias alumnas consideraran que uno de los textos más sugestivos de los que habíamos trabajado era *Eveline*, de James Joyce, cuyo tema apela claramente al mundo de los sentimientos de las adolescentes, revela que, a pesar de ser posiblemente el más difícil a nivel lingüístico, estilístico y cultural, consiguió establecer una verdadera empatía entre escritor y lector.

- **Argumento o historia interesante**

Este criterio como tal no aparece en casi ninguna de las taxonomías de los investigadores consultados, sólo McRae (1991a: 48) incluye la idea de “una buena historia” como un criterio oportuno pues los mejores textos siempre contienen “some elements of story”, siendo éstos una parte fundamental de la experiencia humana. El escritor reafirma esta idea con una cita de George Steiner: “no tribe on earth is so wretched that it does not express its dreams, its hopes, its ambitions, its fears in stories” (Steiner in McRae. Op.cit. :49). Por otra parte, también Hill (1986) es partidaria de que los textos elegidos, particularmente para los niveles más bajos, sean “a good read”, lo que ella equipara a tener una trama interesante. La importancia de una buena historia es también primordial para aquellos que defienden la práctica de contar cuentos - *storytelling*, en la E/A de una SL tanto por su contenido como por su estructura discursiva (cfr. Luque Agulló,1998; Morgan y Rinvolucrí, 1983;

Pendersen, 1995; Strodt-López, 1996; Tsukamoto, 1983).

Otra variedad, muy en consonancia con nuestro objetivo de incluir una amplia gama de textos imaginativos, es la de los relatos orales, que son de una gran efectividad para atraer la atención de los alumnos y desarrollar la destreza de la comprensión oral. Aún cuando esta lista ha sido elaborada teniendo más en mente la comprensión escrita, la relación entre leer y escuchar debería ser motivo de un tratamiento en profundidad. (cfr. Brown, 1987; McCarthy, 1994-5; Rinvoluti, 1983; Stockade, 1995). En cualquier caso, tanto si practicamos la comprensión oral como escrita, leer o escuchar una buena historia es absolutamente una de las experiencias más gratificantes que alguien pueda tener. Es fundamental que los textos, leídos o contados, tengan una trama argumental interesante para que nuestros alumnos disfruten y se apasionen con ellos. Y al conectar ambas destrezas incluso mejoran sus capacidades comprensivas e interpretativas (cfr. Amer, 1997). Se da el caso de que textos que los alumnos confiesan no haber entendido bien, si se leen en clase en voz alta bien por parte del profesor bien por parte de otros alumnos más aventajados, son finalmente comprendidos.

Y ahora cabe preguntar: ¿qué puede hacer que una historia sea buena o interesante para los estudiantes quinceañeros?. Se considera que el contar con personajes, localizaciones y situaciones fácilmente identificables para ellos son ingredientes básicos. Particularmente si el héroe o la heroína del relato es de una edad cercana a la suya y vive experiencias similares a las que ellos pueden vivir o soñar, su lectura les gustará. Otro factor importante es el de la intriga. De hecho, los relatos de aventura, detectives o miedo están entre los géneros favoritos para la mayoría de los jóvenes en todo el mundo occidental, al menos, y Roal Dahl, el imaginativo escritor de lo inesperado, entre sus autores preferidos. En nuestro caso, la experiencia de la lectura de relatos adaptados

(*The way up to Heaven, Taste, Poison*) y originales de este escritor (*The Landlady o Mrs. Bixby and the Colonel's Coat*) a lo largo de los últimos ocho años demuestra que tiene una capacidad excepcional para atraer el interés de los alumnos a pesar del paso del tiempo.

- **Longitud adecuada al tiempo de que se dispone**

Es esencial que los textos elegidos para ser leídos y/o escuchados en clase sean lo suficientemente breves para ser abordados en un periodo de clase, aunque puedan ser luego releídos a través de distintas tareas (*skimming, scanning*, en silencio, en voz alta, a coro, interpretados, etc.), si queremos una explotación más exhaustiva. La mayoría de los profesores de esta escuela coinciden en que los textos breves son la mejor opción, pues como Michael Knight (1985: ix) señala: “it should not be forgotten that length is as serious a barrier to the language learner as complexity”. En efecto, varios de mis alumnos, preguntados sobre los textos que han encontrado más difíciles de leer, han respondido: “los largos”; pues, según explicaban, se les hacían muy pesados y no podían mantener su atención, ni seguir su argumento durante mucho tiempo seguido. Brumfit (1986: 190) indica que “length is still a crucial pedagogical factor”, que tiene que ver con cualquier tipo de lectura. Por esta razón los cuentos breves tradicionales y modernos, los poemas, los extractos escogidos de novelas o dramas, son los más adecuados para trabajar en nuestras clases.

Particularmente, considero, siguiendo a Yorke (1986) y Zyngier (1988) que **los relatos breves** son una fuente extraordinaria de tareas para incrementar el vocabulario y encontrarse con la gramática en contextos realmente significativos, incluso para estudiantes que están en una etapa relativamente temprana de su aprendizaje. Este tipo de relatos permite desarrollar sus capacidades interpretativas y responder de forma personal a

textos completos de cierta longitud. Por otra parte, cierto es que hemos de transmitir a nuestros alumnos la convicción de que la comprensión de un texto mejora conforme se avanza en su lectura (cfr. Goodman y Burke, 1973). Y es precisamente el sentimiento de logro, el ser capaces de leer un texto literario original en inglés completo, lo que en el caso de muchos alumnos resulta más gratificante. Estos datos parecen concordar con la defensa que la psicolingüística hace sobre la necesidad de utilizar lecturas con unidades semánticas completas:

Psycholinguistic theory emphasizes the importance of using semantically complete reading...reading errors change significantly as the reader progresses into a passage, supporting the position that the reader builds on a previous store of knowledge by adding information from the reading (Clarke y Silberstein, 1979: 50)

No obstante, podemos usar extractos de novelas, obras de teatro o relatos más largos siempre y cuando, como apunta McRae (1990: 9) “the passage will involve something recounted, a story, a circumstance, a character, sensations”; siempre que esos pasajes presenten: “a clear and readily identifiable setting, and/or situation, and/or character” (McRae,1991a: 44). Aparte de esos principios básicos, Cook (1986) es partidario de tener en cuenta unos requisitos más específicos, así los extractos:

- Deberían contener una parte introductoria;
- Deberían evitarse textos ricos en alusiones a aspectos precedentes;
- Deberían seleccionarse textos que creen de forma interna su propio ambiente;
- Deberían elegirse extractos que no presenten aspectos inusuales o periféricos de los personajes;
- Deberían contener un reducido número de palabras enlace;
- Debería tomarse en consideración la densidad de desviaciones

léxicas y gramaticales;

- Deberían tener mérito literario por sí mismos y no depender de su conexión con el texto completo

Con respecto a la lectura extensiva, los textos habrán de ser notablemente más largos, pero su longitud debería estar igualmente determinada en función del tiempo real que los alumnos pueden dedicarle como parte de sus deberes, en el caso de lectura obligatoria, o les quieran dedicar, en el caso de lectura opcional. Además, habrá de tenerse en cuenta que el profesor no va a estar presente para ayudarles en el proceso de lectura individual; por ello, debería evitarse escollos lingüísticos, estilísticos o culturales. Aunque en algunos casos el interés del tema pueda hacer que los estudiantes superen algunas de esas dificultades, los textos elegidos para la práctica de la lectura extensiva deberían ser siempre lo suficientemente ‘transparentes’ a nivel lingüístico y cultural para evitarles un sentimiento de frustración. En cualquier caso, como dos de nuestros objetivos en Bachillerato son el que nuestros alumnos desarrollen una actitud positiva hacia la lengua inglesa y un cierto hábito de lectura, sería adecuado elegir textos relativamente breves que puedan disfrutar sin excesivo esfuerzo. Por ello los relatos cuya longitud no sobrepase las veinte páginas, los poemas y tebeos suelen ser la mejor opción.

- **Dificultad lingüística**

A fuer de ser tachados de reiterativos, no podemos dejar de insistir una y mil veces en la importancia de elegir textos cuya dificultad no impida a nuestros alumnos leer con cierta fluidez. Si los lectores carecen del suficiente conocimiento de la lengua, no podrán usar algunas estrategias compensatorias (deducción) al enfrentarse a textos de gran densidad léxica o complejidad estructural, e inevitablemente tratarán de leer palabra por palabra. La teoría psicolingüística sobre la lectura de Smith (1971), Coady (1979), nos advierte de

los peligros de este tipo de lectura.

Letter by letter or word by word reading will prove extremely detrimental because the meaning of one word will be forgotten before the next word is built and thus no meaningful relationship will be established between the words (Op. cit.: 6)

Es precisamente la dificultad lingüística de un texto, provocada por el volumen de vocabulario desconocido, por la complejidad y densidad de estructuras gramaticales o estilísticas, lo que los editores tratan primero de controlar y adaptar cuando producen colecciones de lecturas graduadas para los distintos niveles progresivos de aprendizaje. El proceso de simplificación de novelas o dramas originales afecta principalmente, según explica Hedge (1985), a los tres niveles lingüísticos:

- 1 Un control léxico: se usan listas de vocabulario básico inglés para sustituir otros vocablos menos usuales o conocidos;
- 2 Un control estructural: oraciones simples o coordinadas sustituyen a oraciones compuestas;
- 3 Un control de la información.

Dentro de este último tipo de control, no sólo se simplifican o reducen los personajes, las situaciones o alusiones culturales, sino que también se modifica el estilo o estructura textual de la obra original. Así, episodios descriptivos son omitidos, o la más compleja técnica de *flashback* es sustituida por el relato cronológicamente lineal de los acontecimientos; incluso se añaden líneas introductorias aclarando aspectos sobre un personaje o una situación. Pero es en particular la dificultad que causa el volumen de vocablos desconocidos, la más obvia para los estudiantes. A fin de que los alumnos sean capaces de elegir los textos según su competencia léxica, Sinclair (1994: 20) sugiere que “if there are more than six words on the first page you don’t know, put the book back”. Este evidente problema léxico queda confirmado por las

respuestas que todos los alumnos del grupo experimental han dado con relación al aspecto que les causa una mayor dificultad, e incluso ansiedad, en la comprensión de un texto. Ante este hecho, en nuestra modesta opinión podemos apuntar las siguientes soluciones:

- Ayudar a los alumnos a confiar más en sus conocimientos;
- Entrenarles para transferir los recursos y estrategias que tienen en su lengua materna a la SL (sus esquemas mentales, su conocimiento del mundo);
- Entrenarles en el uso del diccionario, al que pueden recurrir en todo momento de la lectura;
- Animarlos a asumir riesgos, a inferir significados por el contexto, desarrollando sus capacidades intelectivas e imaginativas;
- Hacer hincapié en la relativa indeterminación del texto literario.

Nos parece muy importante que los profesores insistamos en la ambigüedad de significados y “the flexibility and openness of the reading experience, the possibility of individual reaction and response which literary texts, as many other representational materials offer” (McRae, op. cit: 19). Se trata de modificar la conducta de muchos de nuestros alumnos cuando se enfrentan a un texto de una SL, hacerles pasar de una ‘lectura con el dedo’, prestando atención a cada palabra, a apoyarse en otros aspectos, la puntuación y los elementos deícticos, que ellos conocen y que son importantes para establecer la cohesión y coherencia de un texto. Esto significa aceptar este útil consejo, más fácil de dar que de poder seguir:

We must move our students from lineal reading to reading-across, ‘a small step in classroom, a big step for mankind’... This is a very important psychological movement, when reading in this way silence is not necessarily disinterest, it probably means students are involved in thinking, developing text awareness. (McRae, 1995: 15 de febrero)

También Brumfit y Carter (1986: 34) parecen ser de la opinión de que es necesario confiar más en las posibilidades de nuestros alumnos cuando afirman que “it’s dangerous to be too simplistic about what is accessible to whom”. Siendo un poco más cautelosos que estos escritores, cuando trabajemos con alumnos en los institutos no ya en ESO, sino también en Bachillerato, debemos tener expectativas realistas y basadas en la retroalimentación que los mismos alumnos nos aportan en las entrevistas realizadas a tal fin, ya que de otro modo frustraríamos sus expectativas y mataríamos su gozo en la lectura. Esto es precisamente lo que ha ocurrido con unos pocos alumnos del grupo experimental. Según confesaban en sus entrevistas, en ocasiones se han sentido decepcionados, incluso frustrados, al sentirse incapaces de entender algunos textos, en especial *Eveline*, *Hills like White Elephants* o *Black Cat*, lo que les ha llevado a dejar su lectura o encontrarse a disgusto en clase al no poder participar como otros compañeros. Por tanto, debemos escoger textos cuyo vocabulario y estructuras estén más o menos al alcance de sus posibilidades. Como sugiere Littlewood (1986: 18) “it is a question of estimating the general difficulty of the language in relations to the pupils’ language competence, on the basis of intuition and past experience.”

Sin embargo, Hill (1986) y Hedge (1985) consideran que los profesores de inglés como SL deberían usar métodos más objetivos o empíricos para calcular la capacidad de sus alumnos de enfrentarse a un texto. Hedge propone varios:

- 1) Usar la fórmula de legibilidad establecida para los niños nativos: (1) la media de sílabas por palabra y (2) la longitud media de las oraciones; pero como la escritora misma admite los resultados puede que no sean tan fiables para aprendices de una SL. En nuestro caso, al ser españoles tendrán menos dificultades con las palabras largas, que normalmente tienen etimología latina.

- 2) Usar *cloze tests*, que consiste en un extracto de un texto con 50 palabras omitidas. Si los estudiantes consiguen alrededor de un 60% de aciertos, pueden leer el texto solos; entre un 44% y un 60%, podrán hacerlo con la ayuda del profesor; pero por debajo del 44%, el texto debería considerarse demasiado difícil para ese grupo de alumnos.
- 3) Usar *pool assessment*, es decir, la valoración de otros profesores. Éste ha sido el método que se ha usado habitualmente en esta investigación.

A modo de resumen de lo comentado sobre la dificultad lingüística, consideremos por último la opinión de Hedge, siguiendo a Brumfit (1981):

It is not much the intrinsic difficulty of the reading matter that needs to be judged as how well a class of students or individuals within that class can cope with the books... Enjoyment at an imaginative level and interest at an intellectual level do not correlate exactly with any linguistic grading system. (Hedge, 1985: 50)

Tendríamos que elegir textos cuya lectura permitiera a la mayoría de nuestros alumnos alcanzar un cierto grado de lo que, como ya dijimos, M. Csikszentmihalyi ha llamado *'flow'* (flujo): el uso de energía psíquica sin apenas esfuerzo (Arnold y Brown, 1999: 15). Basándose en esa misma idea, Krashen (1995) realiza una enérgica reivindicación del *free voluntary reading (FVR)*. La importancia de este tipo de lectura libre y voluntaria parece demostrada: “reading is currently perhaps the most often mentioned flow activity in the world” (Csikszentmihalyi, 1990: 117 en Krashen, op. cit.: 192). Para que nuestros alumnos experimenten no sólo la lectura, sino también la interacción con un texto literario original como ‘flujo’, probablemente el texto y las tareas sobre el mismo no deben ser tan fáciles que les produzca aburrimiento, ni tan difíciles que les provoquen ansiedad.

- **Dificultades culturales**

Una de las razones más aceptadas para integrar la literatura en las clases de lengua es el hecho de que su lectura, por una parte, amplía su conocimiento

del mundo y de la naturaleza humana en general: “Literature helps a man to be acquainted with the broader perspectives” (Chattopadhyay, 1983: 37) y, por otra, incrementa la percepción cultural que los alumnos tienen sobre el país o países donde se produce. Eso es así porque los textos literarios son considerados productos valiosos de una determinada cultura pues en ellos se recrean contextos socioculturales de sus sociedades (McNamee, 1982; Kachru, Y. 1995; Kramch, 1998). Por tanto, es lógico que los profesores sean conscientes de las referencias culturales que los estudiantes van a encontrar al leer un texto, de modo que diseñen estrategias para hacérselas comprensibles. Tales dificultades pueden surgir de los siguientes aspectos:

- a. De los aspectos sociales más tradicionales y globales de la cultura de la SL, en este caso, la anglosajona (de su acervo social, político, económico, religioso, sus valores, creencias, costumbres, instituciones y roles sociales)
- b. De referencias socioculturales de una sociedad (pensemos en toda la diversidad de pueblos cuya lengua es el inglés que las literaturas en inglés pueden representar)
- c. De referencias particulares a aspectos locales de un país o una ciudad (un ejemplo extremo es cualquiera de los relatos de James Joyce recogidos en *Dubliners*, pues todos ellos contienen muchas referencias locales sobre Dublín y la sociedad en la que Joyce vivió)

Las dificultades de este tipo también pueden aparecer de forma más sutil: referencias literarias a la literatura más o menos canónica; chistes más o menos populares, expresiones idiomáticas de moda tomadas de internet, anuncios publicitarios, los deportes, la música o los medios de comunicación (sólo pensemos en ciertas expresiones populares en España derivadas de anuncios publicitarios o programas de televisión como “el primo de Zumosol”, “no lo encuentra ni Paco Lobatón”, “¿Dónde está Curro?”, o actualmente “los chicos O.T.”, refiriéndose a los participantes o seguidores de ese fenómeno de masas que ha sido el programa de Operación Triunfo). Algunas veces el

mismo título de un libro, un relato o un poema contiene una referencia cultural que habría de ser explicada para comprender mejor su verdadero significado, por ejemplo, la breve novela de Truman Capote, *Breakfast at Tiffany*, el relato de James Joyce, *Araby*, o el de Hemingway, *Hills like White Elephants*, o la comedia de Shakespeare, *Twelfth Night*, entre otras muchas.

En general, todos los investigadores consultados recomiendan elegir textos que no sean muy distantes del propio trasfondo cultural de los lectores. Brumfit (1986: 190) señala a este respecto que los textos deberían ser cercanos a las expectativas culturales y sociales de los aprendices. De modo similar, Içoz (1992: 10) indica que “If the students’ ideas, experiences, beliefs, needs and world view are completely at variance with what they are asked to read and evaluate, it is useless to expect them to be motivated”. No obstante, no deberíamos ser demasiado rigurosos con respecto a las diferencias culturales que pueden darse en un texto, los profesores pueden usarlas para presentar en clase aspectos de la cultura meta y, con un objetivo educativo más global, hacer a los alumnos conscientes de la riqueza y belleza de la diversidad. De hecho, las diferencias socioculturales de los textos literarios pueden contribuir de forma positiva a presentar al alumno situaciones y mundos inéditos. Considero que Kjeldsen (1992), profesor danés de Educación Secundaria, tiene toda la razón cuando afirma que:

It is a fatal mistake to lower one’s demands of work and effort from students just because they may not be familiar with the culture, the ideas and the language they meet in the texts and find them difficult and strange, This is exactly the reason why they must read these texts. They must be confront with a world different from their own so that their intellectual abilities will be stretched and developed as far as their individual potential will allow. (Op. cit.: 14)

Aunque es, sin duda, enriquecedor ser confrontado con mundos distintos, un profesor siempre ha de sopesar los problemas que las referencias culturales pueden crearles a sus alumnos y decidir si serán capaces de resolverlas por

ellos mismos o necesitarán ayuda. Lazar (1993: 67-70) sugiere varias estrategias útiles para que los estudiantes puedan superar ese tipo de dificultades. Menciono a continuación aquellas que hemos utilizado para algunos de los textos trabajados en clase:

Estrategias para superar dificultades culturales y ejemplos concretos:

- ✓ **Personalizar:** atraer a los alumnos al tema del texto haciéndolo relevante a su propia experiencia (por ejemplo: imaginar qué harían ellos cuando fueran ancianos, antes de escuchar la canción de los Beatles “*When I’m sixty-four*”);
- ✓ **Aportar información o glosarios** (por ejemplo, antes de leer el poema de C. Rosetti, *The Months*, se aportó un breve glosario y se explicaron ciertas diferencias en el clima entre Andalucía y El Reino Unido)
- ✓ **Hacer inferencias:** pedir a los alumnos que infieran cierta información cultural del texto (por ejemplo: en la lectura del relato de Vonnegut, *Long Walk to Forever*, el personaje masculino que es un soldado dice que él es un “*A.W.O.L.*” al presentarse de repente en casa del personaje femenino; más adelante le reprocha a la chica el que un solo beso le va a costar “*thirty days in the stockade*”. Los alumnos debían deducir su significado (las siglas significan ‘desertor’ y ‘stockade’ se refiere al ‘calabozo’) por el contexto situacional.
- ✓ **Comparar diferencias culturales:** (contrastar las cualidades de una buena esposa o esposo entre una sociedad urbana occidental y una rural africana antes de leer un extracto del poema de P’Bitck *My name blew like a horn among the Payira* o el relato *Efuru* de Flora Nwapa (en Tomlinson, 1986 ed.1994).
- ✓ **Hacer asociaciones:** hacer que los alumnos asocien ideas con palabras o frases que tengan connotaciones especiales o sentidos figurados para los hablantes nativos (por ejemplo, con el título de *Hills like White Elephants*, una vez que se explica el significado que puede tener tal expresión para los hablantes ingleses, se les pide a los estudiantes que asocien a la misma cosas que puedan ser ‘*white elephants*’)
- ✓ **Dar información cultural como parte de una actividad de comprensión lectora u oral** (por ejemplo, antes de la lectura de *Eveline*

dar una breve charla sobre aspectos culturales de Irlanda para que tomen nota)

- ✓ **Realizar actividades de extensión:** actividades posteriores a la lectura del texto en las que se pide a los alumnos que hagan una reflexión crítica sobre los aspectos culturales del texto (por ejemplo, tras leer *Eveline* se les pidió a los alumnos que se imaginaran la situación vivida por la chica y analizaran las razones culturales que la llevan a tomar su decisión)

Por otra parte, con respecto a **los conocimientos literarios** requeridos para leer textos originales, los profesores de una SL esperan que sus estudiantes de Bachillerato tengan ya una cierta competencia literaria en su lengua materna, que obviamente les ayudaría en gran medida a leer e interpretar los textos ingleses. A veces, por el contrario tenemos una tendencia a presuponer un nivel literario bastante bajo en nuestros jóvenes. Sin embargo, gracias a la lectura de las clases de lengua española a lo largo de su escolarización, y en algunos casos por su propia afición a la lectura de libros y tebeos, es muy posible que estén más acostumbrados al discurso narrativo y poético de lo que imaginamos. En las entrevistas realizadas a los alumnos del grupo experimental, más de la mitad de los estudiantes manifiesta que no le gusta leer, pero el resto asegura que le gusta leer, en especial los libros que ellos eligen. En los institutos puede resultar de gran ayuda para los profesores de Inglés, consultar con sus compañeros de la asignatura de Lengua y Literatura Castellana sobre el grado de competencia literaria y hábito de lectura que ellos consideran tienen los alumnos.

- **Dificultades conceptuales apropiadas a la edad de los estudiantes**

Los alumnos deben estar no sólo lingüísticamente, sino también intelectualmente preparados para captar las ideas o conceptos que encierran o desarrollan los textos elegidos para poder disfrutarlo y conmovirse con ellos.

Por tanto, es conveniente elegir textos adecuados a su madurez intelectual y afectiva. Hay que tener cuidado de no elegir textos simples en exceso, ya que pueden provocar un rechazo por parte de estudiantes jóvenes que se sienten tratados como menores de edad. De hecho, en las respuestas de muchos alumnos sobre las lecturas del libro de texto, muchos se quejan de contenidos poco sustanciosos. Ahora bien, tampoco se deben seleccionar textos demasiado complejos, que contengan temas inapropiados para su edad o que expresen ideas que estén fuera del alcance del normal desarrollo intelectual de los adolescentes. No obstante, la experiencia de estos años me ha enseñado que con frecuencia los alumnos responden mejor a temas propios de edades superiores que al contrario; les gusta ser tratados como adultos. Haciendo una comparación con el cine, la gran mayoría de los alumnos de nuestros han visto películas que están catalogadas para adultos (casi todos han visto *“Salvar al soldado Ryan”*, *“La delgada línea roja”*, *“American Beauty”*, *“Las normas de la casa de la sidra”* o incluso *“Open eyes wide shut”*!). Así, los alumnos entrevistados aseguraron que los temas de los malos tratos a la mujer, el aborto o el adulterio, tratados en los últimos relatos les parecían de gran actualidad y muy interesantes.

Pero tampoco debemos caer en la tentación de exponerlos a textos de gran calidad ‘Literaria’, nótese la ‘L’ mayúscula, sobre temas o conceptos con una exigencia cognitiva superior al que es normal para su edad, porque ni van a apreciarlos, ni van a desarrollar un interés en leer Literatura. De hecho, un texto sólo tendrá valor literario para la mayoría de los adolescentes, si pueden entender su lengua de una forma global y relacionar de algún modo su contenido con su vida y su mundo (Hill, 1986; Widdowson en Johns, 1996).

En un breve y divertido artículo titulado “Jamón de bellota” aparecido en el periódico local, José M^a Osuna (1992) narraba una anécdota en relación

con la lectura de Literatura y unos jóvenes bachilleres, que viene a colación con lo que estamos tratando. Una tarde el Sr. Osuna caminaba por la calle Alhamar cuando oyó a un grupo de estudiantes de BUP hablando sobre dos libros que habían tenido que leer para su clase de Literatura, *El Quijote* y *El Buscón*. Al pasar junto a ellos no pudo evitar oírles decir: “la literatura es un rollo...Y El Quijote un peñazo”. Estuvo a punto de pararse a discutir con ellos, pero le vino a la mente la imagen de él mismo cuando estudiaba Bachillerato y también consideraba a los clásicos, a los que tanto admira ahora, un tostón. Comentaba que su cambio de parecer se produjo poco a poco en el transcurso de los años, gracias a la lectura de libros más adecuados para su edad adolescente, recomendados por su padre, tales como Defoe, Poe, Scott, Twain -lógicamente se refiere a traducciones de sus obras. Así concluye diciendo que igual que cuando somos bebés no se nos da “jamón de bellota, aunque esté delicioso, así tampoco podemos empezar leyendo el jamón de bellota de la literatura, es decir, Cervantes (o Shakespeare, Joyce, Henry James, T.S. Eliot, Keats, D.H. Lawrence...) porque nos atragantaríamos”

Algunos profesores y escritores aconsejan, como una posible solución para evitar la dificultad conceptual, usar libros juveniles (de literatura juvenil), porque aunque están escritos para hablantes nativos, son novelas destinadas a una clientela juvenil como son nuestros alumnos. (cfr. Lazar, 1994b; McKay, 1986 o Rönquist y Sell, 1994). No obstante, los profesores hemos de mantener siempre un equilibrio en la selección que hagamos entre textos más y menos exigentes a nivel lingüístico e intelectual, de modo que se ofrezcan oportunidades de aprendizaje a todos los estudiantes, de ampliar sus capacidades cognitivas y afectivas al máximo, de hacerles pensar e imaginar, aún cuando esto suponga un gran esfuerzo. Hay muy pocas cosas importantes en esta vida que pueden lograrse sin un duro esfuerzo y aprender una lengua extranjera no es una de ellas.

We should help our learners to accept that they would not grasp everything at first, and they gradually achieve greater facility as their processing of the book advances and its characters, theme and overall socio-cultural context become familiar to them (Rönquist y Sell, 1994: 127).

Creo que el papel de la lectura está plenamente aceptado como una de las mejores formas de acelerar el proceso del aprendizaje en general. Y pocos como McRae para encontrar argumentos más convincentes:

Reading, in any age, means reading the world, attempting to interpret, to come to terms with, to assimilate, perhaps even one day to understand what surrounds us, in order that we be better equipped to live in the world... It can be the most complete and therefore the most satisfying of learning and educational experiences. Deeper satisfaction than instantly available ones can convince teachers and learners alike that reading (even though difficult first) is not a lost cause (1991a: 19-20)

- **Variedad de géneros, incluyendo registros formales e informales**

Otra variable a la que debemos atender es la posible presencia de distintos registros. Exponer al aprendiz a una variedad de registros, al menos el registro formal a informal estándar, va a ayudarlo a entender cómo los hablantes nativos usan expresiones, palabras o estructuras en ciertos contextos y no en otros, y cómo la lengua oral y escrita difieren. La distinción entre habla y escritura es fundamental para Carter (1995). Este profesor recomienda hacer de este tema uno de los focos de atención de los estudios lingüísticos en el futuro inmediato, hecho que se está constatando con la edición de importantes diccionarios como el *COBUILD* y numerosas publicaciones al respecto gracias a las oportunidades que ofrecen los corpus informáticos (cfr. Carter y McCarthy, 1995; McCarthy, 1998; McCarthy y Carter, 1994).

Es en el nivel educativo de Bachillerato donde los alumnos deben ya

tomar conciencia de tal diferencia entre lenguaje escrito y oral, de manera que aprendan a usar la lengua madre y la lengua meta de un modo más apropiado al medio que empleen. Precisamente en 1º de Bachillerato se empieza a desarrollar de una manera más explícita y sistematizada la expresión escrita en la asignatura de Primera Lengua Extranjera, distinguiendo distintos tipos de textos: breves relatos, poemas, cartas informales narrando acontecimientos más o menos recientes, descripciones de personas, de lugares y del tiempo, exposición escrita de una opinión, ensayos breves sobre un tema de actualidad, analizando aspectos a favor y en contra, redacción de una noticia o un suceso, incluyendo lo que alguien ha dicho al respecto o diálogos. Mientras que en ESO se trata de desarrollar fundamentalmente las capacidades comunicativas, especialmente las orales, en Bachillerato las destrezas escritas y la reflexión lingüística pasan a tener un mayor peso, en parte, por el efecto del examen de Selectividad y en parte por la necesidad de hacer de la LE un medio para adquirir conocimientos, para estudiar y progresar intelectualmente de una forma más autónoma.

Por lo tanto, usar textos que ilustren una variación de registros básicos, lenguaje formal e informal estándar, oral y escrito, va a ayudar a los estudiantes a conseguir en mayor o menor medida un objetivo fundamental: ser conscientes de que la LE varía de registro según el contexto social, el asunto tratado y el medio empleado. Jenkins (2002) señala: “there are a lot of different Englishes...Native speakers change using their language very often. English speakers use a different English depending on the medium, oral or written”. Los profesores hemos de buscar materiales que nos permitan mostrar la importancia de este hecho para una buena comprensión del mensaje, para ello “literature can provide a resource for developing in learners an important ability to use a knowledge for the interpretation of discourse” (Widdowson, en Rossner, 1983: 34).

Por ende, si elegimos algunos textos ricos en diálogos que ilustren el registro informal o íntimo, podemos hacer que los chicos exploren e interpreten algunas características de este tipo de inglés (ver McCarthy y Carter, 1994; McKay, 1989 o Short, 1991) tales como expresiones idiomáticas, repeticiones, marcadores y frases típicas de este discurso: *'you know'*, *'sure'* o *'stuff like that'*. Es precisamente el inglés informal, que no suele aparecer con la frecuencia debida en los libros de textos y otros materiales referenciales, el que la mayoría de los jóvenes aprendices de una SL está más predispuesto a utilizar. Las chicas y los chicos de estas edades parecen percibir que ése es el mismo tipo de lengua que ellos usan cuando hablan con sus amigos a diario. Sin duda, la afición de estos jóvenes por la música pop en general y muy particularmente hoy día por estilos como el *hip-hop* o el *rap*, se debe en gran medida al tipo de registro que se utiliza en sus canciones. Incluso McRae (1995) señala que las canciones de *rap* constituyen unos textos representacionales valiosos por ser una rica fuente de lengua figurativa e idiomática de gran frescura, que debe ser aprovechada para acercar a los alumnos a la creatividad de la SL.

Otra razón para trabajar la función transaccional e interaccional de la lengua a través de la literatura es la ausencia de diálogos auténticos en los libros de texto. Denuncia que Widdowson formula de la siguiente manera:

Interaction proceeds as if communication never created a problem. There is not plot, mystery, no character. There's no misunderstanding. The meaning of dialogues in textbooks is self-contained within the language. In drama and in real conversation the meaning is created by the interaction (Widdowson, en Rossner, 1983: 33)

Con respecto a la variedad de géneros incluidos en el diseño de nuestra experiencia, hemos considerado oportuno introducir: poemas breves (*haikus*, sonetos, *limericks*, baladas, etc.), canciones tradicionales y modernas, proverbios, dichos, extractos de novelas y obras de teatro, historias muy

breves y en especial relatos de humor, de detectives, de ciencia ficción, de miedo, de suspense, de amor y de crecimiento personal –de sentimientos. Estos tres últimos suelen ser los géneros preferidos por los alumnos. En las encuestas realizadas a una muestra de alumnos de COU, en mayo de 1995, y años más tarde, en mayo de 2000, a un grupo de 2º de Bachillerato, las historias de amor y relatos extraños, con suspense y un final inesperado fueron señaladas como las favoritas (v. Apéndices 9 y 10). En otros estudios realizados en España entre los estudiantes avanzados de inglés, éstos han elegido las historias de crecimiento personal en primer lugar (Ávila, 1999)

- **Variedad de temas comunes a la experiencia humana con estilos distintos**

Siguiendo a la mayoría de los escritores consultados, se ha insistido a lo largo de este capítulo en la necesidad de incluir textos que traten de una gran diversidad de temas comunes a la experiencia humana, tratando de cubrir cuantos más intereses mejor. Pero aquí nos vamos a referir por el contrario a la elección de diversos tipos de textos con una orientación temática similar (el amor, la soledad, la amistad, las relaciones personales entre hombres y mujeres, etc.) para ser comparados en cuanto a su léxico, estructuras sintácticas y textuales, para sensibilizarlos en cuanto a qué consiste el estilo, a la vez que para mostrar el vocabulario por temas o campos semánticos. Con alumnos de niveles más avanzados, se puede ir más lejos haciendo a los alumnos conscientes de que las variedades de estilo contribuyen a crear sutiles diferencias de significado. Así pues y según McRae (1991a: 51) “Thematic grouping has the advantage that it can leave room for the foregrounding of stylistic or syntactic features, where the contrary may not necessarily be true”.

La orientación temática en la selección de textos literarios apunta a tres aspectos complementarios:

- 1) Interesar a los jóvenes lectores tanto como se pueda en lo que se lee;
- 2) Provocar sus reacciones y respuestas;
- 3) Ilustrar como ideas, sentimientos y emociones semejantes pueden ser expresados de modos distintos.

Por último, con este criterio, se pretende ir más allá de la mera comprensión, promoviendo otra estrategia de orden superior como es la evaluación que va implícita en la comparación de los textos.

That is to say the students, consciously or subconsciously, are rating texts (as they compare them)... They are building up a subjective ability to distinguish between texts and the way they work on the reader. This process moves (luckily) from a subconscious to an explicit comparative evaluation of what has been read (McRae, op.cit.: 52)

- **Variedad de textos atendiendo a la diversidad de las literaturas en inglés**

Posiblemente se crea que la exposición a las nuevas literaturas en inglés es un propósito demasiado ambicioso para un nivel de Secundaria Obligatoria. Sería, sin embargo, enriquecedor para estudiantes de Bachillerato concienciarse del hecho de que el inglés no es un vehículo exclusivo de comunicación de las Islas Británicas y los Estados Unidos. Muy al contrario se trata de una lengua más universal, gracias a la cual muchos otros países y pueblos se comunican y desarrollan sus literaturas. De aquí la opinión de Kachru (1986):

“The proposal that the notion of English literature should be broadened and termed ‘literatures in English’ (as suggested by the distinguished Indian critic C.D. Narasimhaiah) is very relevant and meaningful” (Op. cit.: 142).

Por este motivo, sería útil trabajar con algunos extractos de “nuevas literaturas en inglés”, término ya aceptado por la comunidad académica (cfr. Vethamani, 1996), y así compensaríamos un poco el hecho de que la gran mayoría de

libros de textos y de recursos en E/A del inglés han ignorado u obviado el inglés de otras partes del mundo, que no pertenecen a lo que se conoce como el círculo interior o BANA (British Isles, Australia and North America).

Hoy en día, muchos partidarios de la integración de la lengua y la literatura opinan que hay que incluir estos textos, en especial para alumnos más avanzados (cfr. Brumfit y Carter, 1986; Durant, 1992; Içoz, 1992; Knight, 1985; Maher, 1982; Wright, 1993; Vethami, 1994, 1996; Maley, 2002b). No es sólo una cuestión de acabar con actitudes colonialistas o de ser tolerantes con las producciones menores en esta lengua (tal vez así lo perciban muchos profesores ingleses nativos), sino que es una cuestión de justicia, de dar el reconocimiento debido a otros buenos escritores y obras en inglés. Pues como indican Carter y Long (1991: 192) en una multitud de países donde el inglés es la primera o segunda lengua, “a rich literature exists which is characterised by its own national identity and which represents a challenge to Western colonial discourse”.

No deberíamos olvidar que donde quiera que se habla una lengua allí puede surgir una literatura, en el caso del inglés, “a genuine attempt must be made to enter the international community of English literatures” (Maher, 1982: 21). Por ello, parece conveniente aquí citar al menos algunos escritores de los más reconocidos de la literatura ‘colonial’ y ‘post-colonial’, muchos de ellos citados por Maley (Sept 14, 2002a) en la ponencia *The Empire writes back! Creative writing in English from the outer circle* de las últimas Jornadas Pedagógicas de la Enseñanza del Inglés de *Granada English Teaching Association (GRETA)*:

R. Tagore, S. Rushdie, A. Roy, Kamala Das o R.K. Narayan (India)

Chinua Achebe, Flora Nwapa o W. Soyinka (Nigeria)

D. Brutus o N. Gordimer (Sur Africa)

J. Kariuki o J. Ngugi (Kenya)

A.M. Hokoro (Tanzania)

Okot P'Bitek (Uganda)

S.K. Mariam, Anita Desai, Catherine Lim (Malasia)

Pia Sudham, Sontow (Thailandia)

Shiva, Samuel Selvon o V.S. Naipaul (Trinidad)

G. Nichols, W. Harris o E. Mittelholzer (Guayana)

R. Mais, G. Campbell, A. L. Hendricks o A. Salkey (Jamaica)

G. Drayton, G. Lamming, A.C. Clarke o Derek Walcott (de la isla de Sta. Lucia (Barbados))

Maley explica que muchos de estos escritores escriben de forma más natural en inglés que en su propia lengua materna, dándose una situación realmente contradictoria: “It’s paradoxical using a second language to identifying themselves when they want to escape from it!”. En su poema *A Far Cry from Africa*, el último escritor citado Walcott, a quien se le ha reconocido su proyección universal con el premio Nobel de Literatura, exclamaba “*How to choose/ Between this Africa and the English tongue I love?*” Estas líneas, sin duda, nos recuerdan el extracto del poema de la poetisa india Kamala Das antes citado.

En la tercera edición de *The Concise Cambridge History of English Literature*, editada por G. Sampson, se incluye un capítulo dedicado a la literatura de *the West Indies and the New African States*, escrito por R.C. Churchill (1968) en el que ya éste decía:

If we may risk any general reflection at this very early stage, it is one that concerns the novelist in particular... It is the natural ambition, of course, of any serious novelist, to have the universal appeal of the poet and the philosopher... Of European novelists, few are more ‘universal’ in their best work than Tolstoi, Dickens y Joyce... Naipaul, Harris, Clarke, Salkey and other West Indian novelists...will not find themselves considered by posterity as any less universal in their appeal. (Op.cit.: 933)

Incluso más adelante al hablar de la literatura de los países africanos donde se habla el inglés como segunda lengua, Churchill llega a afirmar que el mismo “Dr. Johnson would be pleased to find that the Press of his own University of Oxford is playing a part in the publication of African Literature” (Op.cit.: 937).

- **Negociación en la elección para promover la autonomía**

Este último criterio pretende subrayar la importancia de que el profesor llegue a acuerdos razonables en la elección de las lecturas con sus alumnos. En primer lugar, el profesor debe transmitir su entusiasmo en cuanto a los textos que le han emocionado. Este entusiasmo es esencial para conseguir que los alumnos “se enganchen” a su vez con la literatura. En palabras de Carter y Long (1991: 28), lo fundamental para tener éxito en la integración de la literatura “...is a teacher’s enthusiasm for literature and his or her ability to convey this enthusiasm to the students and to help respond with the same enjoyment and pleasure”. Esto contribuirá a su vez a promover en el alumno un sentimiento de igualdad y respeto hacia la clase como comunidad democrática.

En segundo lugar, incidirá de forma muy especial en el desarrollo de la autonomía del aprendiz. Es indudable que el estudiante que lee textos de su interés lo hará dentro y fuera de la clase. Como muy acertadamente sugiere Hedge (1985):

A sensitive (and sensible) teacher can guide students to absorbing books which motivate further reading. The content of reading ideally chosen to provide enjoyment and interest, is inseparable from the development of good reading skills (Op. cit.: 36).

En este capítulo se han considerado los principios metodológicos en los que se basa el enfoque lingüístico de la literatura o, tal vez, se podría decir, más apropiadamente, el enfoque literario del aprendizaje de una segunda lengua. También se han comentado los procedimientos, actividades y tareas usados de forma más habitual en la explotación de los textos literarios; se han examinado los aspectos lingüísticos y literarios (categorías estructurales) que se pueden analizar o usar como punto de partida para diseñar las actividades y se ha establecido una taxonomía de criterios de selección de los textos para la Educación Secundaria. De todo ello, cabe destacar por su originalidad el apartado 5.4. donde se ha presentado un pormenorizado listado de tareas adecuadas para explotar cada aspecto lingüístico y categoría estructural de los textos

CAPÍTULO 6.

LA PRAXIS DE LA INTEGRACIÓN DE LA LENGUA Y LA LITERATURA: PROGRAMACIÓN Y EVALUACIÓN

En este capítulo se atiende a la praxis de la integración de la lengua y la literatura. Se presenta la programación de un curso integrando la lengua y la literatura y se analiza la forma de evaluar dicho enfoque. Además se examina la conexión del uso de la literatura en relación a dos objetivos importantes: el desarrollo de la capacidad lectora y de la autonomía del aprendizaje. Esta programación para 1º de Bachillerato constituye la intervención en la que se basa nuestra investigación. En concreto los aspectos de los que aquí nos ocupamos son:

- 1.** La programación de un sílabo integrando la lengua y la literatura.
- 2.** La programación e implementación de una unidad didáctica.
- 3.** La conexión entre la lectura intensiva y extensiva y la literatura.
- 4.** El desarrollo de la autonomía a través de la utilización de la literatura.
- 5.** La evaluación.

6.1. PROGRAMACIÓN DE UN CURSO INTEGRANDO LA LENGUA Y LA LITERATURA

Al programar un curso en la educación reglada en Enseñanza Secundaria en

nuestro país, los profesores, en nuestro caso de Inglés, han de partir de unos criterios y unas normas generales establecidos por la Ley de Ordenación General de la Enseñanza Secundaria (LOGSE) a nivel nacional. Estos criterios y estas normas a su vez han sido desarrollados en unos diseños curriculares básicos en cada comunidad autónoma que tiene transferidas las competencias educativas, como es el caso de Andalucía. Dichos diseños curriculares precisamente acaban de ser modificados²¹ para dar mayor impulso a la integración de los aspectos socioculturales en la enseñanza de la SL.

De acuerdo con esa Ley General y con su desarrollo posterior según la Consejería de Educación de Andalucía, el Departamento de Inglés en un instituto tiene autonomía para implementar ese diseño curricular base de acuerdo a las necesidades de su alumnado, entendido de una manera general. A su vez en cada departamento los profesores que lo conforman también disponen de cierta autonomía para aplicar un programa atendiendo a las propias características de los grupos de alumnos concretos. Ahora bien el grado de autonomía de los distintos profesores ha de ser relativo pues, ante todo, debe haber un consenso entre ellos para que el alumnado sea tratado de manera equitativa y justa. De esta forma todos los estudiantes de un mismo instituto han de recibir en cada nivel contenidos similares, transmitidos con una metodología y unos niveles de exigencia de trabajo muy parecidos, que garanticen un tipo de progreso y una evaluación semejantes.

Cuando se toma la decisión de llevar a cabo una investigación del tipo que nos ocupa, hemos de sopesar los pro y los contra de la misma. Asimismo, el profesor que realiza una investigación ha de asegurarse del conocimiento de

²¹ Por lo que respecta a la Enseñanza Secundaria Obligatoria (ESO), el Decreto 106/1992 del 9 de junio publicado en el BOJA nº 56 de 20 de junio de ese año, ha sido modificado por el Decreto 148/2002 del 14 de mayo, publicado en el nº 75 del 27 de junio.

En cuanto a Bachillerato, el Decreto 126/1994 del 7 de junio, publicado en el BOJA nº 115 del 26 de julio, ha sido corregido por el Decreto 208/2002 de 23 de julio, publicado en el BOJA nº 97 del 20 de agosto.

la misma por parte de los compañeros, con los que habrá de coordinarse, de la directiva del centro y en especial de los alumnos afectados, así como contar con la aquiescencia de éstos. Como señalan reconocidos investigadores, (por ejemplo, Nunan, 1992; Wragg 1994) hemos de cumplir ciertos requisitos metodológicos y éticos que aseguran la investigación poseerá la necesaria fiabilidad y validez²². En nuestro caso, se ha procurado cumplir esos requisitos y diseñar una programación de Bachillerato incluyendo el uso de textos literarios originales, ateniéndonos a la planeada a nivel colegiado por nuestro departamento. En dicha programación se organizan los contenidos por temas, teniendo en cuenta el interés de los alumnos, sus edades y los propios del profesor. En estas unidades temáticas se establecen los aspectos léxico-gramaticales, tanto a nivel oral como escrito, que se van a desarrollar. Así mismo, se tiene en cuenta el tratamiento de las cuatro destrezas básicas, desarrolladas a través de las tareas. Y, por último, se atiende a un programa de lectura extensiva para desarrollar la autonomía.

A partir del diseño curricular base, el departamento eligió un libro de texto adecuado que facilitara la labor al profesor y a los alumnos en la organización diaria del trabajo. Su elección estuvo influenciada también por unas normas generales del centro, atendiendo a criterios pedagógicos establecidos por el Equipo Técnico de Orientación Pedagógica²³, y aprobadas en el Claustro y el Consejo Escolar. Según esta normativa, los libros de texto

²² De una forma muy concreta McDonough y McDonough (1997: 67-68) habla de las siguientes cuestiones con respecto a la recogida, interpretación y publicación de los datos:

- a) Acceso a la situación en la que la investigación tiene lugar;
- b) Protección de los informantes/sujetos;
- c) Protección de la validez de los datos recogidos;
- d) Propiedad de los datos;
- e) Acuerdos sobre la revelación y publicación de los datos;
- f) Códigos de práctica con respecto a la generalización y aplicación a otros contextos.

²³ Este es un nuevo órgano colegiado de los institutos al que pertenecen los jefes de los departamentos, el orientador o psicopedagogo del centro, el director y el jefe de estudios. A éste le compete, además de lo a indicado, establecer los criterios para la elaboración de la programación, para la promoción de nivel y de etapa.

deben elegirse siguiendo una misma orientación pedagógica a lo largo de cada etapa, ESO y Bachillerato, y con una progresión y temporalización de contenidos lo más razonable posible, por lo que deberían pertenecer a una misma editorial y no sustituirse en cuatro años. Así en el curso anterior (1999-2000) elegimos los libros *Pre-select* y *Select* de la editorial *Oxford University Press* (O.U.P.) para 1º y 2º de Bachillerato respectivamente, ya que en los cursos de 3º y 4º de ESO se había venido trabajando durante varios años con textos de esta editorial con resultados satisfactorios.

Los criterios de selección específicos del libro de texto establecidos por nuestro departamento han tenido en consideración las propuestas realizadas por Grant (1987); Salaberri (1988), Ribé y Vidal (1992), nuestra propia experiencia y la de nuestros alumnos. Estos han sido los siguientes:

- Presentación cuidada y atractiva;
- Buena relación calidad precio;
- Buena organización de los contenidos por temas a lo largo de los libros de los dos niveles;
- Adecuada progresión de los mismos;
- Buena distribución de los contenidos en cada unidad;
- Material de trabajo y estudio complementario (cuadernillo de trabajo, apéndice gramatical y glosario);
- Material oral y visual complementario (cintas de audio, video y *cd roms*);
- Libro del profesor con explicaciones oportunas, ideas y materiales extras;
- Variedad de textos orales y escritos con temas de interés para los alumnos de estas edades;

- Buenas ilustraciones;
- Diversidad de actividades y tareas para trabajar las cuatro destrezas;
- Actividades de reflexión lingüística;
- Diversidad de tipos de textos (cartas informales y formales, redacciones expresando opinión a favor o en contra sobre un tema de actualidad, descripciones de personas, procesos y lugares, relatos breves, etc) para desarrollar la expresión escrita;
- Variedad de ejercicios para aprender y repasar los aspectos léxico-gramaticales que se van estudiando
- Unidades de repaso para consolidar la lengua y las destrezas trabajadas previamente
- Exámenes o tests de auto-revisión de los aspectos más importantes de cada unidad

Organización temática del libro de texto: Como se ha mencionado arriba, el citado libro de texto de 1º de Bachillerato, *Pre-Select*, es de los autores David Bolton y Tim Falla y fue publicado en 1998 (en el Apéndice 3 se ha recogido la tabla de contenidos completa), cuya organización temática es la siguiente:

- 1 *Teenage times* (La vida de los jóvenes: la familia, los amigos, hábitos, preocupaciones, e intereses).
- 2 *Science fact and fiction* (Ciencia y Ficción).
- 3 *Sounds good!* (La música y el espectáculo: experiencias de una vida).

Revision A (El arte y los artistas).

- 4 *Risks and adventures* (Riesgo y aventura: viajes y planes para vivir una aventura).
- 5 *Growing up* (Haciéndose mayor: las relaciones personales)

6 *Home and away* (El entorno: en casa y fuera de ella)

Revision B (La ciencia: pasado, presente y futuro)

7 *Disasters* (Los desastres: fenómenos naturales, el tiempo, las noticias)

8 *The gender gap* (Diferencias de género)

9 *Money matters* (Asuntos de dinero: estudios y trabajos:)

Revision C (La literatura: arte y cultura)

6.1.1. PROGRAMACIÓN DE TEXTOS LITERARIOS POR UNIDADES TEMÁTICAS

Cuando se trata de introducir la literatura en la clase de una SL en el nivel de enseñanza secundaria que nos ocupa, resulta evidente que la mayoría de las obras literarias ‘canónicas’ no parecen ser las más adecuadas para usar con los aprendices de esta lengua meta, particularmente los que se encuentran en las primeras etapas, de inicial a intermedia. No obstante, algunos extractos de esos textos podrían usarse con grupos de Bachillerato siempre y cuando el profesor los haga accesibles con tareas adecuadas.

Este enfoque admite el uso de todo tipo de materiales representacionales, pero en nuestro caso los más utilizados han sido: para la lectura intensiva y la interacción en clase: poemas breves, canciones populares y modernas, extractos de novelas u obras de teatro no muy complejas, y relatos muy breves; mientras que para la lectura extensiva, las lecturas adaptadas, los tebeos originales para jóvenes (v. Musiol, 1995), los relatos y cuentos e, incluso, alguna novela muy breve son más apropiados.

En la programación concreta de esta investigación se incluyen a veces textos que no tienen una relación directa con el tema de la unidad, pero sí con

el aspecto gramatical que se trata de practicar y asimilar. En otras ocasiones se integran textos que son trabajados en las fechas en que se va a impartir una determinada unidad por estar relacionados con algún día o celebración importante en el calendario escolar (por ejemplo, el Día de los Derechos Humanos, el de Sto. Tomás de Aquino, patrón de las Humanidades y los profesores de Secundaria, el Día de San Valentín o el Día de la Mujer trabajadora). Prácticamente la totalidad de los textos literarios incluidos en esta programación están recogidos en el Apéndice 1.

PROGRAMACIÓN DE 1º DE BACHILLERATO

UNIDAD 1 *Teenage times* (La vida de los jóvenes)

Textos literarios

a) lectura intensiva

- Un extracto de un texto adaptado: *The Fun they had* (sobre la escuela)
- Una cita de A.Huxley
- Canciones: *Father and Son* de Cat Stevens y *My Bonnie* (en relación con la lectura de Eveline)
- Un mini-texto: *Every civilized person* de Leszek Szkunitk, traducido por A. Maley.
- Poemas: *The Adversary* de Phyllis McGinley; *Classifying* de Judith Nichols;

b) lectura extensiva

- Un relato: *Eveline* de James Joyce

UNIDAD 2 *Science fact and fiction* (Ciencia y ficción)

Textos literarios y otros materiales creativos

a) lectura intensiva

- Un poema: *Southbound on the Freeway* de May Swenson
- Tres refranes: "All that glitters is not gold"; "Strike while the iron is hot"; "If you believe is god, if you don't is a stone"
- Un mini-texto: *He never sent me flowers* de Leszek Szkunitk, traducido por A. Maley.

b) lectura extensiva

- Un relato: *The Black Cat* de E.A. Poe

UNIDAD 3 *Sounds good!*.(La música y el espectáculo)

Textos literarios y otros materiales creativos

a) lectura intensiva

- Un poema: *I Hear America Singing* de Walt Whitman
- Canciones: *So Young* de The Corrs y la canción en inglés favorita de cada alumno.
- Algunos refranes relacionados con música o sonidos.
- Un haiku

b) lectura extensiva

- Un breve relato: *Hannah* de Malachi Whitaker (lectura extensiva en clase)

UNIDAD DE REVISIÓN *Revision A* (El arte y los artistas)

Textos literarios y otros materiales creativos

a) lectura intensiva

- Dos poemas: *Ku Klux* y *I, Too* by Langston Hughes; *Not waving but Drowning* de Stevie Smith (en relación con el Día de los Derechos Humanos 10 de diciembre)
- Varias citas de personajes importantes.

b) lectura extensiva

- Un breve relato: *Christmas Meeting* by Rosemary Timperley (en relación con el arte y en particular con la navidad)

UNIDAD 4 *Risks and adventures* (Riesgo y aventura)

Textos literarios y otros materiales creativos

a) lectura intensiva

- Dos refranes: *"Nothing ventured nothing gained"*; *"A rolling stone gathers no moss"*
- Extracto de un cuento: *Robin* de *Selected Tales and Sketches* de Nahaniel Hawthorne.
- Una cita sobre la educación de Comenius
- Un mini-texto: *A great temptation* de Leszek Szkunitk, trad. por A. Maley.
- Extracto de una novela: *The Prime of Miss Jean Brodie* de Muriel Spark (en relación con el día de Sto. Tomás de Aquino)
- Dos chistes sobre la escuela.
- Una canción: *Vincent* de Ian McLean

b) lectura extensiva

- Dos relatos breves: *The Star* de Alasdair Gray; *A Telephone Call* de Dorothy Parker (en clase).

c) Película

- *The Mask of Zorro*

UNIDAD 5 *Growing up* (Haciéndose mayor: las relaciones personales)

Textos literarios y otros materiales creativos

a) lectura intensiva

- Varios Poemas: *I Know* de Ulrich Schaffer; *Growing Pain* de Vernon Scannell; *Growing Up?* de Wes Magee; Poemas de auto-descubrimiento (*Self-discovery*); *When you go* de Edwin Morgan.
- Una canción: *An then he kissed me*.
- Extracto de una obra de teatro: *A Night Out* by Harold Pinter.

b) lectura extensiva

- Un relato: *Long Walk to Forever* de K. J. Vonnegut. (En torno al día de San Valentín)

UNIDAD 6 *Home and away* (El entorno: en casa y fuera de ella)

Textos literarios y otros materiales creativos

a) lectura intensiva

- Poemas: varios *Limericks* y varios *haikus* (por su referencia a lugares y el uso de oraciones de relativo); *Patient* de Francis King.
- Extracto de una obra de teatro: *A Separate Peace* by Tom Stoppard.

b) lectura extensiva

- Short story: *The Landlady* de Roal Dahl (lectura voluntaria).

UNIDAD DE REVISIÓN *Revision B* (La ciencia: pasado, presente y futuro)

Textos literarios y otros materiales creativos

a) lectura intensiva

- Canción: *When I'm sixty-four...* de The Beatles.
- Un texto breve sacado de una serie de relatos sobre el detective Professor Fordney.
- Un mini-texto: *She waited* de Leszek Szkutnik, traducido por A. Maley
- Un haiku
- Algunos chistes.
- Dichos de diversos científicos

b) lectura extensiva

- Un relato: *True Love* de Isaac Asimov.

UNIDAD 7 *Disasters* (Los desastres: fenómenos naturales y el tiempo)

Textos literarios y otros materiales creativos

a) lectura intensiva

- Un extracto de un libro de ensayos *Idle Thoughts of an Idle Fellow* de Jerome K. Jerome.
- Varios poemas: *The Months* de Christina Rossetti; *Dust of Snow* de Robert Frost; *Yes is a pleasant country* e *in Just-* de e.e. cummings; varios haikus.

b) lectura extensiva

- Un relato: *The open Window* de Saki (lectura voluntaria)

UNIDAD 8 *The gender gap* (Diferencias de género)

Textos literarios y otros materiales creativos

a) lectura intensiva

- Dos relatos muy breves: *A Room of His Own* del libro *Feminist Fables* de Suniti Namjoshi; *Popular Mechanics* de Raymond Carver. (Ambos para trabajar con ellos en torno al Día de la Mujer Trabajadora)
- Varios Poemas: *Man and Wife* y *Ending*, recogidos en el libro *Short and Sweet Vol 1* de Alan Maley; *40 - Love* de Roger McCough.
- Varias expresiones idiomáticas sobre sentimientos y emociones.

b) lectura extensiva

- Un relato: *Hills Like White Elephants* de Ernest Hemingway.

UNIDAD 9 *Money matters* (Asuntos de dinero)

Textos literarios y otros materiales creativos

a) lectura intensiva

- Un mini texto: *A very important man* de Leszek Szutnik traducido por A. Maley.
- Varios refranes y citas sobre el dinero
- Dos anuncios publicitarios
- Un poema: *I'm nobody!* de Emily Dickinson

b) lectura extensiva

- Un relato: *Mrs. Bixby and the Colonel's Coat* de Roald Dahl.

UNIDAD DE REVISIÓN *Revision C* (La literatura: arte y cultura)

Textos literarios

a) lectura intensiva

- Dos poemas: *Daffodils* de W. Wordsworth; *Ars Poetica* de Archibald MacLeigh
- Un extracto del Acto 2, escena 1 de *Romeo and Juliet* de Shakespeare (como introducción a la película)
- Varias citas sobre la literatura y la poesía.

b) lectura extensiva

- Un relato: *The Story-teller* de Saki (lectura voluntaria)

c) Película

- *Shakespeare in Love*

Con algunos de los textos incluidos en esta programación, en particular los de lectura extensiva opcional, sólo se pretende que sean leídos y se complete una ficha en casa. Pero la mayoría de ellos promueve en la clase una interacción con los mismos y con los compañeros que ayuda a los alumnos a comprenderlos y les sirvan de base de una comunicación más genuina. Para ello, o bien se han diseñado actividades de elevación de la conciencia lingüística, de análisis del discurso y tareas comunicativas, o bien se han seleccionado de los libros de recursos consultados (todos citados debidamente en las fotocopias de los textos y en la bibliografía de este trabajo). Así mismo, nos interesa también fomentar una capacidad literaria básica, se han incluido actividades que podríamos llamar pre-estilísticas, que pretenden facilitar la interpretación de los textos y el disfrute de su relectura. Como ejemplo de ello vamos a presentar una programación completa de una unidad.

6.2. ORGANIZACIÓN DE LA CLASE E IMPLEMENTACIÓN DE UNA UNIDAD DIDÁCTICA

La organización de la clase busca la integración de las cuatro destrezas y la reflexión sobre el funcionamiento de la lengua de una forma lo más flexible posible. Pero en ella la lectura tiene un peso más específico que las demás, pues se considera que es la base de las otras capacidades, el punto de inicio para la reflexión lingüística, el análisis pragmático de los textos y la asimilación de vocabulario y estructuras. (cfr. McRae y Boardman, 1984; Lazar, 1993).

6.2.1. ESQUEMA BÁSICO DE TRABAJO

Teniendo en cuenta los principios pedagógicos arriba apuntados, el esquema pedagógico que proponemos para la explotación de estos textos, estaría

articulado en cinco etapas:

1. **Introducción (*warm-up*):** actividades previas a la lectura que tratan de activar los conocimientos previos o ‘esquemas’ de los alumnos y estimulan su interés por el tema;
2. **Lectura del texto orientada** a algún tipo de propósito, normalmente se trata de leer el texto para conocer su significado general y básico o para conocer algún aspecto más concreto;
3. **Re-lectura** del texto para realizar diversas actividades facilitadoras de tipo lingüístico y pre-estilístico, relacionadas con el léxico, la sintaxis, la estructura discursiva y/o el estilo del mismo;
4. **Interacción con el texto y los compañeros**, como proceso investigativo, escudriñando en la forma y/o el contenido textual, e intercambiando información y opinión con los otros componentes de la clase, siempre según la capacidad lingüística de los estudiantes;
5. **Post-lectura y refuerzo**, tareas comunicativas de simulación, *role plays*, discusión, interpretación o creación, donde se utilizan más la destreza oral y la escritura.

6.2.2. PROGRAMACIÓN E IMPLEMENTACIÓN DE UNA UNIDAD DIDÁCTICA

La programación, que a continuación ofrecemos es la de la unidad 5 *Growing Up*. Nos hemos decidido por ésta por ser posiblemente una de las que mayor interés tiene para nuestros alumnos por tratar de las relaciones personales, en especial del amor. Está diseñada para ser trabajada en torno al día de San Valentín. En ella se ponen en práctica algunas de las tareas listadas en el Capítulo 5 en relación a los distintos aspectos lingüísticos y categorías textuales de los textos literarios. Esta unidad se programa para ser trabajada durante diez sesiones de clase en febrero, en torno al Día de San Valentín, de ahí la elección del texto para la lectura extensiva. La mayoría de los alumnos se interesa por los temas que trata, sino en los debates con el grupo-clase, sí al

trabajar en pequeños grupos.

A) Los objetivos

- Hablar sobre acontecimientos pasados anteriores a otros también pasados en relación a los temas de la unidad;
- Contar lo que otra persona dijo, preguntó, ordenó o pidió;
- Comprender y producir mensajes orales y escritos sobre el amor y las relaciones personales;
- Mejorar la conciencia lingüística en cuanto a los aspectos formales y el uso del pasado perfecto y el estilo indirecto;
- Incrementar la conciencia textual en cuanto a la estructura narrativa, un poema, mensaje y felicitación amorosa;
- Aumentar la conciencia sociocultural con respecto a las relaciones amorosas y la celebración del Día de San Valentín;
- Incrementar el vocabulario de los temas tratados;
- Aumentar la creatividad en relación a la expresión de los sentimientos relacionados con el amor y las relaciones familiares;
- Mejorar la competencia comunicativa global a través del tema de las relaciones personales y familiares;
- Mejorar la autonomía de aprendizaje a través de actividades de reflexión sobre las estructurales léxico-gramaticales y textuales vistas y de producción oral y escrita donde puedan transferir sus propios conocimientos relativos al tema, dando respuestas personales.

B) Los contenidos

Comunicación oral y escrita:

Funciones comunicativas: Leer, escuchar, contar y escribir sobre acontecimientos pasados anteriores a otros también pasados; lo que otra persona dijo, preguntó, pidió u ordenó; sentimientos, en particular amorosos.

Nociones generales: relaciones personales y sentimientos, en particular amorosos.

Fonética: Ritmo y entonación de oraciones en estilo directo e indirecto.

Gramática: El pasado perfecto y el estilo indirecto (introducción) con oraciones declarativas (say, tell, answer, reply, agree, promise, complain), interrogativas (ask); peticiones (ask) y ordenes (tell).

Léxico: vocabulario relacionado con las etapas de la vida; las relaciones familiares y personales: el amor; algunos verbos más preposición relacionados con el campo semántico de las relaciones amorosas: ask out, be, fall in love with, get on with, grow up, look after, make a fuss of.

Tipos de textos para desarrollo de la expresión escrita: un relato de amor; un poema, mensaje o felicitación de amor para S. Valentín; una entrada o anotación en un diario.

Aspectos socioculturales: Las relaciones personales y familiares, en particular el amor; la celebración del Día de San Valentín

C) Actividades y tareas:

- Un mapa mental (mind map) de la relaciones personales,
- Torbellinos de ideas sobre el tema del “amor”;
- Un cuestionario sobre el amor;
- Reflexionar sobre la estructura y el uso del pasado perfecto y el estilo indirecto;
- Ejercicios de gramática: unir frases independientes en compuestas, transformar de estilo directo a indirecto ;
- Dicto-gloss de los poemas *I know* y *When you go*;
- Completar diversos textos (una canción; un texto sobre un recuerdo);
- Recomponer el poema *Growing Pain*;
- Comparar poemas: *Poems of self-discovery*.
- Preguntas de comprensión de distinto tipo (cerradas/abiertas, de bajo/alto orden) sobre los textos.
- Resumen de un poema;
- Lecturas interpretada (role plays) del extracto de la obra de teatro y de partes del relato de la lectura extensiva;
- Cambio de registro o medio: pasar un texto en prosa a verso; pasar una parte de un diálogo a narración (oral y escrita);
- Personalización y cambio de registro: pasar parte de un diálogo (entre madre e hijo) a un registro más informal (donde el hijo diga lo que ellos dirían en esa situación).
- Expresión de opiniones sobre los textos leídos;
- Debates sobre distintos aspectos de los mismos;
- Composición creativa: una entrada a un diario personal; un mensaje de amor en formato *e-mail*, breves poemas; una felicitación de S. Valentín.
- Escritura expositiva: una redacción “*What would you do for love?*”; ensayo de opinión: *For and against having a twin/ brothers or sisters/ For and against being an only child*.
- Lectura extensiva en casa

IMPLEMENTACIÓN DE LA UNIDAD

Clase 1

Paso 1.- Presentación de la unidad (Uso de la estrategia metacognitiva de organización adelantada (*advanced organizer*)). Los alumnos observan los contenidos e infieren de qué temas se va a tratar y qué contenidos lingüísticos se van a trabajar. (tiempo aproximado: 5').

Paso 2.- Mapa mental sobre las relaciones personales y la edad (*mind-map*) (se va dibujando conforme ellos aportan ideas) (5')

Paso 3.- Lectura y actividades relacionadas (*Reading and related tasks*) (pp 40-41 del libro de texto; tiempo: 35')

- Warm up: lectura de un extracto del poema *Heredity* de Hardy: se lee a partir de las preguntas:

Why do you think the poem has this title? What can the 'family face' be?.

*I am the family face
Flesh perishes, I live on,
Projecting trait and trace
Through time to times anon,
And leaping from place to place
Over oblivion.*

- Introducción de la lectura (en parejas o tríos): comentar las siguientes preguntas:
 - a. Have you got brothers or sisters?
 - b. How well de you get on with them?
 - c. What sort of things do you do together?
- Lectura y audición de un extracto del artículo *Forever together?* (*While-*

reading): Una lectura rápida para decidir sobre la veracidad de dos ideas sobre el texto.

-Actividades de comprensión: verdadero/falso;

- Léxico (*vocabulary work*): encontrar palabras según varias definiciones.
- Gramática (*grammar work: language awareness and practice*):

Reflexión

- a. Find in the text any new tense and underline any example of it.
- b. What is its form? Affirmative/negative/Interrogative
- c. What is the short form of 'had'?
- d. What does it mean?/When is it used?

- Práctica (individual)

-Un ejercicio para conectar oraciones simples y formar subordinadas de tiempo usando los tiempos verbales *past perfect* y *simple past*.

-Un ejercicio de completar un texto breve.

Paso 4.- Debate (*Discussion*) (debate basado en el tema de la lectura en pequeño grupo y posteriormente con el grupo clase) (7'):

Would you like to be an only child? Would you like to have a twin brother or sister Why? Why not?

Paso final.- Los alumnos reflexionan sobre lo que se ha trabajado en clase (*Reflecting on work done*) (3')

Deberes.- (escritos en la pizarra para que tomen nota):

- a) Ejercicios de su cuaderno de trabajo del vocabulario y la gramática para afianzar lo visto en clase;
- b) Redacción en 50 palabras expresando la opinión sobre uno de estos temas *having a twin/ having siblings/ being an only child; .*

Clase 2

Paso 1.- Revisión de los deberes en parejas (la profesora ayuda con las dudas), Los alumnos en parejas colaboran en la corrección de los textos Se pide un par de voluntarios para que escriban su texto en la pizarra. Se resuelve cualquier duda (8')

Paso 2.- Comprensión oral y escritura: *Dicto-gloss* del poema *I Know* (15')

- Dictado (se dicta todo seguido como si fuera prosa). Corrección previa en grupos. Corrección con el grupo clase.
- Análisis del discurso (se trabaja como si fuera prosa para acabar escribiendo una versión en verso y compararla con el original):
 - Is that oral or written language?
 - Who may have written it? To Whom? Or Who may 'I' / 'you' be?
 - What may be the context of situation?
 - Rewrite it as if were a poem, then compare your version with the original one.

Paso 3.- Lectura y tareas comparando el poema anterior y *Growing Up?* (18')

- Lectura: Read this other poem and compare it to the previous one:
 - What do they have in common?
 - What is the relationship between the 'I' and 'you' in the first one and the 'I' and 'they' in the second one?
 - How does the 'I' of each poem feel 'glad', 'upset', 'surprised', 'resentful'? Think about any other possible adjectives and use the dictionary to find the English. term.
 - In the second poem the voice say "It's happened". What does it refer to?
- Gramática:

Use this model to write other possible sentences with the actions referred to in the poem to express the way that adolescent had behaved before: -
Before he really grew up, he had eaten with his mouth open.

Paso 4.- Simulación (simulation) (12'): Choose one of these two situations and prepare the conversation (4 exchanges per person)

Simulation 1

Role A You are a young person who wants to go to a “bottellón” and stay out late at night.

Role B You are either the father or mother and think that it is disturbing and dangerous.

Simulation 2

Role A. You are a young person who likes playing computer games and is not working all he should.

Role B. You are either the father or mother and are worried about his/her school work.

Paso final.- Los alumnos reflexionan sobre lo que se ha trabajado en clase (2')

Deberes.- (Escritos en la pizarra para que tomen nota):

- a) Workbook exercises (Ejercicios de vocabulario y gramática del libro de trabajo);
- b) Expository writing: Extend your composition from the previous day to turn into a “for and against essay” (Escritura expositiva: ampliar el texto del día anterior, usando como modelo la sesión de escritura del libro de texto, para transformarlo en un ensayo de opinión con ventajas y desventajas).

Clase 3

Paso 1.- Revisión de los deberes (se corrigen los deberes en parejas, la profesora ayuda con las dudas, Los alumnos en parejas colaboran en la corrección de los textos. Se pide un voluntario para escribir su redacción en la pizarra. Se resuelve cualquier duda) (8’)

Paso 2.- Lectura e interacción con cinco poemas breves (*Interaction with five related poems*): *Poems of self-discovery* (45’)

Task 1. Here you have five poems selected by a person who has collected them in a book with the title *Search the Silence: Poems of self-discovery*.

- Read them and try to explain why they have been included in that collection and why the book may have that title.
- Try to give a title to each poem (pairwork)

Task 2. Grammar and vocabulary (pairwork).

- 2.1. In which person is each poem written? One of the poems is written in the third plural person. Why?

- 2.2. Answer the following questions justifying your answers with words or expressions from the corresponding poem or with a logical explanation:
 - Which poem has mainly a pessimistic tone?
 - Which one is written as advice?
 - Which one describes a real fact as a metaphor of some moment in the poet’s life?
 - Which one uses a literary reference? Which one is that reference?

Task 3: Graphology: analyse the way some of these poems are written and try to find answers for these questions:

- Why is 'Peyote Man' in capital letter?
- Why does the poet write first 'a great light' and then 'the great light'?
- What is special about punctuation B and C?
- Why may the poets have written these poems so?
- Why may the author of poem C have written 'jesus' and 'i' in small letters?
- Which compound word has she created?

Task 4: Interpreting the poems. (En pequeños grupos de tres o cuatro personas. A cada grupo se le asigna un poema y al final un portavoz comentará su interpretación)

-Taking into consideration your answers above, try to interpret the poems with the help of these guiding questions. Justify your answers with evidences from the poems.

Poem A: Why do you think the poet has made a metaphor of something that happened to him at fourteen? What is the connection between that event and the metaphor? What is the theme of this poem?

Poem B: Who are the 'Peyotes'? May the poet be one of them? What is their essential belief? What do you think of it?

Poem C: In which sense is pessimistic this poem? What is the author point of view? Why may she have such a perspective?

Poem D: Who or what is 'Dulcinea'? Why do you think the poet has used that literary character? What does he try to express with that literary reference?

Poem E: Which are the main pieces of advice of this poem? What do you think about them? Who may give such pieces of advice? To whom? Would you advise such things to other people? To whom?

Paso final.- Reflecting on work done (Los alumnos reflexionan sobre lo que han hecho en clase) (2').

Deberes.- (escritos en la pizarra para que tomen nota):

- Choose one of these tasks:
 - Think about any poem or song you like (Spanish or English) that can be included in this collection. Copy it and explain why it can be included.
 - Try to write a short poem which could be included in this collection.

Clase 4

Paso 1.- Revisión de los deberes en parejas (la profesora ayuda con las dudas), Los alumnos en parejas colaboran en la corrección de los textos. Se pide un par de voluntarios para hablar de la elección de un poema o canción para incluir en la colección y otro para leer su poema. Se resuelve cualquier duda (8')

Paso 2.- Interacción con un poema (Lectura y trabajo con un poema): *Growing pain*. (35')

Task 1: Reading and rearranging the poem (Mientras se lee: reordenar al leer el poema)

I went upstairs, switched on his light,
And found him wide awake, distraught,
Sheets mangled and his eiderdown
Untidy carpet on the floor

I said 'Why can't you sleep?' A pain?
He snuffled, gave a little moan,
And then he spoke a single word.

Nothing I had read or heard
Instructed me in what to do.
I covered him and stroked his head.
'The pain will go in time.' I said.

He seemed quite happy there until
Three weeks afterwards, at night,
The darkness whimpered in his room.

'Jessica.' The sound was blurred.
'Jessica?' What do you mean?

The boy was barely five years old
We sent him to the little school
And left him to learn the names
Of flowers in jam jars on the sill
And learn to do what he was told.

'A girl at school called Jessica,
She hurts -' he touched himself between
The heart and the stomach 'She has been
Aching here and I can see her.'

Task 2: After-reading (Después de leer) interacting with the text in small groups:

▪ Comprehension:

- How old was the boy?
- Did he like the school?
- What did he learn at school?
- How did the adult find the boy in his bed?
- Why?
- What did the boy tell him/her?

▪ Análisis de discurso:

- Where are they?
- Who are the people speaking?
- What are they speaking about?
- In the poem who could the 'we', 'I', 'He' and 'She' be?

-What is the poem about?

▪ Análisis pre-estilístico:

-Is there any metaphorical use of language?

-What can the following expressions mean?:

‘the darkness whimpered’

‘the sound was blurred’

‘She hurts...she had been aching here’

‘the pain will go, in time’

-Does the title reflect the story?

-Could it have a different one?

Paso 3.- Debate (debatir y personalizar):

-How do you think the adult feel?

-Have you ever had a similar experience to the child’s? Tell your partner about it.

Paso final.- Reflecting on work done (Los alumnos reflexionan sobre lo que han hecho en clase) (2’).

Deberes.-

▪ Choose one of these tasks

-In relation to the poem: The adult said “Nothing I had read or heard instructed me in what to do” Can you suggest anything he/she could do to help the child?

-For and against essay in 80 to 100 words: Advantages and disadvantages of being in love.

Clase 5

Paso 1.- Revisión de los deberes: (Los alumnos en parejas colaboran en la corrección de los textos. Se pide un par de voluntarios, uno de cada tarea, para que escriban su texto en la pizarra. Se resuelve cualquier duda. Se entregan las redacciones) (10')

Paso 2.- Torbellino de ideas sobre el amor. (El poema del niño y su primer amor y la redacción sobre las ventajas y desventajas de estar enamorado nos da la clave para centrarnos en las relaciones amorosas) (5'):

- Personal opinion: Do you think a child can fall in love?

- Torbellino de ideas (brainstorming): What words come to you when I say 'love'?

Paso 3.- Comprensión oral (Audición y tareas con una canción). Listening to the song *And then she kissed me* (25 min.)

Task 1: Let's listen to the beginning of the song and try to answer:

- What type of music is it?
- Who's singing?
- What can the title of the song be?

Task 2: Listen to the whole song and fill in the missing words. Use the verbs below:

Ask, be, can, cry, dance, feel, give, have, hold, kiss, know, look, love, say, see, shine, take, think, walk, want, whisper.

- a. Check with your partner.
- b. Listen again and check it.
- c. Vocabulary work: what words or expressions are related to love?

- d. Imagine a boy is singing the song instead of a girl. How would it change?
- e. Listen and sing the song.

Paso 3.- Conscious-raising task (tarea de elevación de la conciencia lingüística) (5’):

- Find sentences in the song in which the girl told or asked something to the boy or vice-versa and translate them into Spanish.
- What were the exact words the boy or girl said?

Paso 4.- Estímulo para iniciar en casa la lectura extensiva: *Long Walk to forever* (Estrategias metacognitiva y socio-afectiva; grupo clase) (8’)

- Why do you think the title is such?
- Do you like love stories? Mention any of your favourite ones.
- Read the first nine lines of this short story and answer these questions:
 - Who are the two main characters?
 - How old were they?
 - What had their relationship been?
 - Why hadn’t they seen each other for nearly a year?
 - Why might Newt have come to see Catherine now that she’s about to get married?

Paso final.- Reflecting about work done. (2’)

Deberes.-

- Find an English love song you specially like; write it down and complete this information:

What is the song about? What is the ‘love message’ of the song?

Who sings the song to whom? A boy to a girl or vice-versa?

Lexis: What love words or expressions are used?

Grammar: Is the past perfect used? Are there any sentences in which a

person says, tells or asks something to another? Copy the sentence(s)

- Start your compulsory extensive reading.

Clase 6

Paso 1.- Revisión de los deberes (Los alumnos en parejas colaboran en la corrección de los textos. Se pide un par de voluntarios, uno para comentar la tarea y otro para que cuente como se inicia el relato. Se resuelve cualquier duda.) (8')

Paso 2.- Comprensión oral y escritura: Dicto-gloss of the poem "When you go" (20')

- Dictado: Dictation and correction (se dicta todo seguido como si fuera prosa; Corrección en pequeños grupos. Corrección con el grupo clase).
- Análisis del discurso (se trabaja como si fuera prosa para acabar escribiendo una versión en verso y compararla con el original):
Who is speaking? To Whom? Or Who may 'I' / 'you' be?
-What may be the context of situation?
-Is there any metaphoric use of language?
- Fonética: Practising intonation and rhythm.
- Gramática: Consciousness raising task: Find in the poem any sentence in which either lover asks or says something:

*I asked if you heard the rain in your dream
You only said, I love you.*

-Do these sentences have a similar form?

-In which sense are they different?

Paso 3.- Reflexión y explicación gramatical: explanation of reported speech while raising students' awareness (Explicación de la profesora tratando que los alumnos deduzcan los cambios que se producen con los ejemplos del libro de texto) (25'):

-What changes can you see from direct to reported speech?

-Why do you think those changes happen?

-Does anything similar happen in Spanish?

- Gramática: Grammar and practice: (Los estudiantes leen una conversación entre un chico y su madre y después completan un texto donde se cuenta la conversación): media transfer: from a conversation to a narrative text using indirect speech.

Paso final.- Reflecting about work done. (2')

Deberes.-

- a) Grammatical exercises on reported speech (ejercicios de su 'workbook');
- b) Creative writing: write a short message of love you could use for your S. Valentine's card;
- c) Extensive reading.

Clase 7

Paso 1.- Revisión de los deberes (Los alumnos en parejas colaboran en la corrección de los textos. Se leen las oraciones y los pequeños textos. Se resuelve

cualquier duda.) (8')

Paso 2.- Interacción con un extracto de una obra de teatro: Reading and interacting with the extract of the play *A Night Out* (pairwork) (45'):

- Análisis del Discurso:
 - What is the context of the situation?
 - What is the mother's attitude? -And her son's? Find evidences in the text.
 - Find in the text any reported speech examples.
- Lectura interpretada (role play): Practising pronunciation and intonation. After preparing it, a voluntary pair will role play it.
- Escritura (Writing): Rewrite part of the conversation in reported speech using the example from your textbook. (From "I'm sorry... I raised my voice." To "Don't be so ridiculous")
- Corrección: Editing the resulting text on the blackboard.
- Debate:
 - What do you think of this situation?
 - Can parents control their children although they are adults?
 - What things Shouldn't parents control?

Paso final.- Reflexión sobre el trabajo hecho (Reflecting about work done) (5')

Deberes.-

- a) Rewrite part of the play extract with the son having a more challenging attitude (3 exchanges per person).
- b) Create your Saint Valentine's card for St. Valentine Contest.

- c) Finish reading *Long Walk to Forever* except for the last page.

Clase 8

Paso 1.- Warm up: Se inicia la clase escuchando el comienzo de la canción “*All you need is love*” y un brevísimo debate (5’):

-Is love all you really need?

-What other things can be more important or as important as love?

Paso 2.- Revisión de los deberes: (Los alumnos en parejas colaboran en la corrección de los textos. Se leen los diálogos y pequeños textos. Se resuelve cualquier duda. Se entregan las tarjetas de San Valentine) (8’)

Paso 3.- Interacción con el relato que han venido leyendo en casa: Working with the short story *Long Walk to Forever* (I) (40’)

- Reacción personal (expresar opiniones; grupo clase):

-Do you like the story so far?

-Why do/don’t you like?

- Comprensión (*Using past perfect to practise it*) (preguntas de cerradas a abiertas):

-Where had Newt and Catherine grown up?

-Why hadn’t they seen each other for nearly a year?

-What had been their relationship?

-Why had Newt suddenly come to see her?

-Why had Newt never talked about love to Catherine before?

-Why do you think he had decided to do it now?

- Análisis lingüístico (trabajo en parejas o tríos):

Vocabulario y estrategias:

- What do these words or abbreviations mean? 'a private first class', 'furlough', 'A.W.O.L', 'stockade'
- What are they related to?
- What words are related to 'getting married'?
- Try now to recall how you have worked out the meaning of the words above, then discuss your strategies.
- We will write the different strategies on the blackboard and the students take notes of the ones they think can be helpful.

Gramática y significado:

- Who says the following things and why?
 - “Now can we take a walk?”
 - “If I'd loved you,... I would have let you know before.”
 - “Do you have any idea how offensive you're being?”
 - “I won't touch you.”
 - “I don't believe you.”
 - “Dream of your wonderful husband-to-be?”

Paso final.- Reflecting on work done (2').

Deberes.-

- a) Report what Newt or Catherine said: rewrite the ten sentences I have extracted in reported speech.
- b) Predict the end of the story: How do you think it will finish? How would you like it to finish?. Write a possible end.
- c) Decide which words, expressions and structure you should learn and plan how to do it.

Clase 9

Paso 1.- Revisión de los deberes (*Homework revision*) Los alumnos en parejas colaboran en la corrección de las oraciones y los textos. Se corrigen las oraciones en la pizarra y se leen un par de finales posibles. Se listan las palabras y expresiones que la mayoría considera debe aprender. Se resuelve cualquier duda.) (10')

Paso 2.- Interacción con el final del relato: Working with the short story *Long Walk to Forever* (II) (30')

-Reading the last page of the story (Two voluntary students will dramatise it) (Grupo clase).

- Reacción personal:

-Do you like the end?

-Why do/don't you like it?

-Do you prefer your end or the original one?

- Análisis Textual:

-In which tense is told the beginning of the story? And the rest of it?
Why?

-Why do you think most of the story is mainly written in a dialogic form?

- Escritura creativa : Choose one of these tasks (pairwork):

-Imagine you could make a film of this story, who would you choose o play the roles of Catherine and Newt? Where and when would you set the film?

-Write either a short poem or the chorus of a song which could be heard at the end of this film.

Paso 3: Debate (personalización) (grupo pequeño, grupo clase) (12')

-What Should Katherine do now? What about Newt?

--What would you do in a similar situation?

-What would you do for love?

Paso final: Reflexión sobre el trabajo realizado (3').

Deberes.-

- Expository writing: What would you do for love? (50 words)
- Creative writing: choose one of these tasks:
 - An entry for Newt's or Catherine's diary after that day.
 - An e-mail Newt could send to Catherine or vice-versa when he returns to "Fort Brag".

Clase 10

Paso 1.- Revisión de los deberes: (Los alumnos en parejas colaboran en la corrección de los textos. Se leen un ejemplo de cada tarea creativa. Se resuelve cualquier duda. Se entrega la redacción sobre lo que harían por amor) (8')

Paso 2.- Tareas globales y de auto-evaluación (32'):

- After-reading (small group work: 4 students):
 - a) Write a summary of the story in 40 words using the indirect speech and compare it to your partner in the group. Then a class version summary is written on the blackboard.
 - b) Write ten true/false/don't know statements about the story and exchange them with another group, answer them individually.
 - c) Reflecting on learning. Now think about how well you have understood the

story: Have you ticked most statements correctly? Evaluate your summary in relation to the class summary from 1 to 10 points?

Paso Final.- Reflexión y práctica final sobre lo realizado en la unidad con la hoja de auto-control (self-check sheet) del libro de texto y fotocopia de ejercicios para el estilo indirecto. (15').

6.3. INTEGRACIÓN DE LA LITERATURA Y DESARROLLO DE LA CAPACIDAD LECTORA

El hecho de integrar la literatura en nuestras clases de lengua supone lógicamente que la destreza de la lectura va a adquirir un papel básico. Muchos profesores con una gran experiencia reconocen la importancia de la competencia lectora en la formación del aprendiz de una SL, Pérez Basanta (1993c: 305) señala: “La mayoría de los profesores coincidimos en que ésta es, sin duda, la destreza preferente”. Precisamente tres de los objetivos (el 3º, el 4º y el 5º) que establece el decreto 126/1994²⁴, consensuados con la participación de muchos profesionales de Educación Secundaria, están directamente relacionados con la lectura y sus distintas posibilidades: leer de forma inteligente y autónoma para adquirir información, incrementar la capacidad de reflexión lingüística, mejorar el conocimiento de aspectos socioculturales de la lengua meta y, a su vez, proporcionar una fuente de disfrute y ocio. Además, Grabe y Stoller (2001: 187) nos recuerdan lo siguiente: “In academic settings, reading is assumed to be central to alternative information and gaining access to alternative explanations and interpretations”.

Es por todo ello que la integración de la literatura en la programación de la asignatura de Inglés se considera muy recomendable. Ahora bien, ello no debe significar el descuido de la práctica de las otras destrezas, sino muy al contrario su integración y desarrollo a partir de la interacción con los textos

²⁴ Los tres objetivos de la Primera Lengua Extranjera en Bachillerato a los que nos hemos referido son éstos (Consejería de Educación y Ciencia, 1997):

3º Leer de forma comprensiva y autónoma textos diversos en lengua extranjera con el fin de acceder a información, adquirir más conocimientos en relación con otras áreas de interés y como fuente de disfrute y de ocio.

4º Reflexionar sobre el funcionamiento de la lengua extranjera con fines comunicativos en situaciones variadas y de complejidad creciente con el fin de mejorar las producciones propias y comprender las elaboradas por otras personas.

5º Conocer rasgos y aspectos fundamentales del medio sociocultural transmitido por la lengua extranjera para comunicar mejor y comprender e interpretar culturas distintas a la de Andalucía.

literarios por medio de su lectura en clase y en casa. La comprensión lectora de textos literarios originales va a ser como el “trampolín” desde el que lanzarse al uso de la SL. Dada la importancia que la lectura adquiere en este enfoque lingüístico de la literatura, conviene conocer qué entendemos por “leer en la SL” y cuáles son las perspectivas desde las que ha sido abordada esta capacidad.

¿En qué consiste leer? ¿Qué es leer? Hoy en día se dan, como en tantas ocasiones dentro de la lingüística aplicada, dos posiciones contrarias, que en realidad nos parecen complementarias, acerca de la naturaleza de la lectura. Por una parte, existe un amplio consenso entre algunos investigadores de este campo en cuanto a que leer es fundamentalmente una actividad en la que intervienen dos procesos básicos de forma unitaria: decodificar signos y comprender su significado. Otros investigadores sin embargo consideran que leer es una actividad que exige una multiplicidad de destrezas y estrategias (Alderson, 1990; Coady, 1979; Grabe, 1991; Harrison y Dolan, 1979; McKay, 1979). Tal vez esta disparidad de opiniones se deba a los distintos enfoques que se hayan adoptado en las investigaciones; en algunas se ha analizado más en detalle cómo se lee y en otras se ha tratado de descubrir de una forma más global qué comprende el lector de lo que lee. Opinamos que lejos de ser excluyentes, responden a la distinción entre dos nociones sobre el constructo de la lectura: proceso y producto.

Alderson (2000) explica esta distinción de forma muy clara: el proceso de lectura es propiamente lo que hacemos al leer, la interacción entre el lector y el texto; el producto es el resultado de nuestra lectura, lo que llegamos a comprender. Mientras que el producto es algo a posteriori, unitario, concreto, observable -se puede exteriorizar al responder a preguntas de comprensión sobre un texto o al resumirlo-, el proceso es algo normalmente silencioso e

interno, por tanto, difícilmente observable y mucho más complejo:

During that process, presumably, many things are happening. Not only is the reader looking at print, deciphering in some sense the marks on the page, 'deciding' what they 'mean' and how they relate to each other. The reader is presumably also 'thinking' about what he is reading: what it means to him, how it relates to other things he has read, to things he know, to what he expects to come next in texts like this (Op. cit: 3)

Es sin embargo a esa gran variedad de operaciones mentales, que ocurren cuando leemos, a la que se está prestando más atención hoy en día, con una doble intención:

- a) Conocer mejor todas las destrezas que usamos al leer para poder ponerlas en práctica y desarrollarlas en la clase;
- b) Concienciarse de la necesidad de crear instrumentos más adecuados con que evaluar no sólo los productos, sino también los procesos.

Por ello, diversos investigadores han creado distintas taxonomías de micro-destrezas (Mumby, 1978 llega a listar 19 distintas) o de estrategias de lectura (Grabe, 1991, se refiere a seis componentes del proceso lector); dándoles a veces un nombre u otro sin que en realidad se establezca una distinción clara entre estrategias y destrezas del proceso lector. En definitiva y, al margen de la terminología empleada (destreza o estrategia), estos procesos son “the mental activities that readers use in order to construct meaning from a text” (Aebersold y Field, 1997:15). En el caso que nos ocupa, la lectura de textos literarios, hemos encontrado de particular interés y utilidad los ocho parámetros propuestos por Davis (1968):

- ✓ Recordar los significados de las palabras;
- ✓ Inferir el significado de una palabra según el contexto;
- ✓ Encontrar respuestas a preguntas que han de ser respondidas

- explícitamente o parafraseadas;
- ✓ Relacionar ideas del contenido;
- ✓ Hacer inferencias por el contenido;
- ✓ Reconocer el propósito, la actitud, el tono y el humor de un escritor;
- ✓ Identificar la técnica de un autor;
- ✓ Seguir la estructura de un pasaje/texto.

6.3.1. MODELOS DE LECTURA

La mayoría de los modelos de lectura asumen la metáfora de la mente como ordenador, destacando la contribución de diferentes mecanismos de procesamiento de información implicados. Tradicionalmente se habla de tres modelos de lectura: de abajo-arriba (*bottom-up*), de arriba-abajo (*top-down*) y modelos interactivos. Horning (1993) se ha referido a ellos como: procedimientos basado en lo impreso (*print-based processes*), basados en el significado (*meaning-based processes*) y combinados (*combined processes*) (cfr. Martín Morillas, 1997: 17).

Modelo de lectura de “abajo-arriba” (de las letras en la página a la mente del lector): Inicialmente se llamó decodificar. Dicha explicación está asociada al estructuralismo y al behaviorismo o conductismo, propio de los años 40 y 50 del siglo anterior. Se entendía que para poder leer, un niño debía reconocer primero todas las letras. Por tanto leer consistía simplemente en que el lector reconociera los estímulos gráficos. “In this traditional view, readers are passive decoders of sequential graphic-phonemic-syntactic-semantic systems, in that order” (Alderson, 2000: 19). Hoy día la interpretación del proceso de lectura de abajo-arriba considera que el lector no es un mero agente pasivo que reacciona ante el estímulo del texto, sino que es

él de forma activa quien construye el discurso basándose en el mismo texto, prestando atención a las unidades más pequeñas, las letras: “the single immutable and non-optional fact about skillful reading is that it involves relatively complete processing of the individual letters of print” (Adams, 1991: 105); de ahí que también se conozca este modelo con los nombres de “*text-based*” o “*data-driven*” (Silberstein, 1994: 7).

Modelo de lectura de lectura de “arriba-abajo” (de la mente del lector al texto): Este modelo, propuesto originalmente por Goodman (1969), fue desarrollado por Smith (1971) en toda su amplitud, para volver a ser revisado posteriormente por el propio Goodman (1982), quien corrige una perspectiva excesivamente simplista de la complejidad del proceso lector, que exige una mayor automaticidad en el reconocimiento de los elementos gráficos para poder conjeturar significados y avanzar con cierta garantía. Originalmente este modelo procede de una interpretación psicolingüística de la lectura, según la cual el lector debe participar de forma activa en la búsqueda del significado como si de un acertijo se tratase (*guessing game*). Clarke y Silberstein (1979) apoyan esta idea con la siguiente argumentación:

Smith (1971) has argued that letter-by-letter or word-by-word reading will prove extremely detrimental because the meaning of one word will be forgotten before the next word is built and thus no meaningful relationship will be established between the words.” (Op. cit.: 6)

El propio Smith (Op. cit) señala que ‘lo que el cerebro le dice al ojo es más importante que lo que el ojo le dice al cerebro’. Asimismo, este modelo está estrechamente relacionado con la teoría psicolingüística de “los esquemas” mentales (*Schema-theory*), redes mentales de información que constituyen el trasfondo cultural de las personas, el cual se activa ante cualquier nueva información recibida actuando como catalizador del mensaje (cfr. Carrell, 1983). Cada lector lee e interpreta un texto según sus esquemas mentales; y

por ello a este modelo de lectura también se le califica como “lectura basada en el conocimiento”, “*knowledge-based or conceptually-driven*” (Silberstein, 1997: 8). Así entendido, leer es un proceso selectivo que viene determinado por la capacidad que tiene el lector, gracias a su bagaje cultural, para inferir lo que un texto dice.

Modelos interactivos de lectura: Estos suponen la síntesis de los otros dos y hoy día son los más aceptados. Eskey (1979: 69) reclama que “Good reading must be something more systematic than guessing” y Silberstein (Loc. cit.) señala que “successful reading requires skill in both top-down and bottom-up processing”. Según Alderson (Op.cit.: 19), el propio Goodman ha rechazado que su modelo de interpretación de la lectura sea exclusivamente ‘top-down’: “His model assumed that the goal of meaning is the construction of meaning which requires interactive use of grapho-phonetic, syntactic and semantic cues”. Martín Morillas (1997: 20) apostilla: “Proficiency in reading is a matter of efficiency in sampling the display, and making predictions on the basis of as little information as possible”. En efecto veinte años antes ya Coady (1979), explicando ese modelo, comentaba que el buen lector creaba internamente el mensaje del texto, pero si se producía cualquier inconsistencia adoptaba diversas estrategias para solventarla, entre ellas la de releerlo, decodificando las palabras con mayor atención. E incluso añadía: “Let us view reading as essentially consisting of a more or less successful interaction among three factors: higher-level conceptual abilities, background-knowledge and process strategies” (p. 7). Como podemos deducir esas “*process strategies*” son las ‘destrezas inferiores’ o de “abajo- arriba” (*lower-level skills*) a las que nos hemos referido en otras ocasiones. Éstas son usadas en los procesos de decodificación y reconocimiento de las unidades mínimas del texto, e interactúan con las ‘destrezas superiores o de arriba-abajo’ (*higher-level skills*), tales como inferencia, predicción o interpretación. Además un buen lector

debe contar con la capacidad de reconocer las palabras de forma automática, como indica Adams (1994).

Only to the extent that the ability to recognize and capture the meaning of print is rapid, effortless, and automatic can the reader have available the cognitive energy and resources on which true comprehension depends. (p. 840)

En el proceso lector son esenciales pues las siguientes variables: la automaticidad, que le va a permitir liberarse de prestar atención a aspectos formales del proceso lector, y que es fruto del un buen dominio lingüístico, y unos adecuados esquemas mentales. Day y Bamford (1998: 14) lo resumen así: “The construction of meaning depends on the reader’s knowledge of the language, the structure of texts, a knowledge of the subject of the reading, and a broad-based background or world knowledge”.

El lector de una SL al parecer no va a contar con tal automaticidad, aún cuando sí pueda tenerla al leer en su lengua materna, hasta que no tenga el suficiente dominio de esa lengua meta. Tras analizar una gran diversidad de estudios e investigaciones sobre las relaciones entre la capacidad lectora en la L1 y la L2, Alderson (2000) concluye:

That second-language knowledge is more important than first-language reading abilities, and that a linguistic threshold exists which must be crossed before first-language reading ability can transfer to the second-language reading context. However it is clear that this linguistic threshold is not absolute but must vary by task: the more demanding the task, the higher the linguistic threshold.” (Op ci.: 39)

Stanovich (1980) defiende la existencia de un ‘modelo interactivo-compensatorio’ de lectura, según el cual el lector va a utilizar unas destrezas u otras según las características y exigencia del texto al que se enfrenta. Si se produce cualquier dificultad en el proceso de decodificación o en el de comprensión, el lector va a compensarla con algún tipo de estrategia

relacionado bien con las destrezas superiores bien con las inferiores. Así, y por los resultados de mi propia investigación, la mayoría de los alumnos al preguntársele qué hacen para entender mejor un texto, responden que actúan fundamentalmente de dos formas:

- a) Releen la oración o el párrafo que les ha causado dificultad, prestando mayor atención a las palabras;
- b) Asumen el riesgo, y siguen leyendo, para a partir de un contexto más amplio, tratar de encontrar claves contextuales que le ayuden a interpretar aquellos aspectos en un principio incomprensibles.

La conclusión de Alderson, en lo que respecta a la importancia de la tarea para determinar el nivel de conocimiento lingüístico que exige la lectura de un texto, y la idea de Stanovich de un modelo interactivo-compensatorio de lectura, han sido considerados en esta tesis. En primer lugar, se ha tenido en cuenta las limitaciones de la competencia lingüística del grupo, y a tal fin se ha procurado diseñar o seleccionar tareas accesibles para la mayoría de los alumnos según las dificultades de los textos. A su vez, se ha considerado las exigencias de los modelos interactivos, en tanto en cuanto se ha procurado ofrecer textos con temas familiares, elegidos por los alumnos atendiendo a sus gustos e intereses, que les faciliten el acceso a su bagaje cultural. Por ello, y teniendo en cuenta las exigencias de la perspectiva psicolingüística, hemos adoptado los objetivos que proponen Clarke y Silberstein (1979, 50), y que son:

- ✓ Entrenar a los estudiantes a determinar previamente sus fines y expectativas hacia una actividad lectora.;
- ✓ Enseñarles a usar estrategias lectoras apropiadas a la tarea;
- ✓ Animarles a asumir riesgos, a adivinar o a ignorar sus impulsos de ser siempre totalmente correctos;

- ✓ Darles práctica y apoyo para usar el mínimo número de claves sintácticas y semánticas para obtener el máximo de información al leer.

Así, se incrementa la práctica de la lectura intensiva en clase, especialmente integrándola con las otras destrezas, y la lectura extensiva como tarea autónoma. Los textos designados como obligatorios después de ser leídos en casa son revisados en clase a fin de comprobar su adecuada comprensión, así como sacar a la luz problemas léxicos o sintácticos si los hubiera. En resumen, y siguiendo a Grellet (1981), la lectura intensiva implica leer textos más breves para extraer información específica, “this is more an accuracy activity involving reading for detail” (p.4); mientras que la extensiva se refiere a la lectura de textos largos para una comprensión global, “this is a fluency activity” (loc.cit.) Analicemos ahora los efectos de estos dos tipos de práctica.

6.3.2. LECTURA INTENSIVA

La lectura intensiva, según Mumby (1979: 143) “involves a close examination of the text to get the full meaning”. Esta definición de lectura intensiva supone no sólo leer, sino analizar un texto detenidamente hasta lograr desentrañar su significado. Está basada en la idea de prestar atención a ‘las palabras de la página’, y proviene de la Crítica Práctica de Richards (1926) y en el concepto del ‘significado objetivo’ del texto de la Nueva Crítica americana, propuesto entre otros por Ransom (1937) o Wimsatt y Beardsley (1946).

Features of the text itself are taken to be primarily responsible for guiding interpretation. How the text is organized (what words, structures it uses, how images and ideas are patterned) direct you towards a specific meaning... What is important is to focus on details of the language and layout. (Montgomery et. al. 1992: 9)

Según esta idea del ‘significado objetivo del texto’ se reclama una forma de

leer y de hacer crítica más objetiva prestando más atención a las palabras y estructuras que el texto presenta, pero también reclama la experiencia de ‘primera mano’ del lector con respecto al texto. Sin embargo, hoy día según los enfoques interactivos de la lectura que, como hemos visto, son los más ampliamente aceptados, “*meaning is not seen as being fully present in a text waiting to be decoded. Rather meaning is created through the interaction of reader and text*” (Silberstein, 1994: 7). De acuerdo con esta perspectiva, la lectura intensiva consiste en interactuar con un texto de forma detallada para crear su significado, atendiendo tanto a los conocimientos generales como los específicos del tema que el lector posee. El mismo Mumby (Op. cit.: 143-144) considera que este tipo de lectura desarrolla unos objetivos que atienden a la interacción del texto y el lector al entrenar a los alumnos a:

- 1) Responder al sentido primario de las palabras y las oraciones;
- 2) Reconocer sus implicaciones en el contexto;
- 3) Seguir las relaciones entre pensamiento, oraciones y párrafo;
- 4) Integrar la información del texto con su propia experiencia y conocimiento.

En esa interacción han de intervenir dos destrezas cognitivas básicas del proceso lector: identificación de la información e interpretación de la misma (Grabe, 1991).

Las **actividades de lectura intensiva más comunes** en una clase de SL que se aplican a cualquier texto referencial pueden ser igualmente practicadas con los textos literarios, especialmente:

- ✓ leer rápido para obtener una comprensión básica y general de un texto (*skimming*);
- ✓ leer para obtener información de datos concretos (*scanning*);

- ✓ leer atentamente para lograr una profunda comprensión de un texto,
- ✓
- ✓ leer para valorar o enjuiciar el contenido de lo escrito,

- ✓ leer para estudiar y memorizar,

6.3.3. LECTURA EXTENSIVA

Day y Bamford (1998: 5), en su libro ya clásico sobre esta aproximación, *Extensive Reading in the Second Language Classroom*, explican que el término de lectura extensiva en A/E de una SL se remonta a Harold Palmer en 1921. Para este autor significaba fundamentalmente leer de forma rápida prestando atención al significado en lugar de a las palabras del texto, de forma que aún cuando se trataba de leer con el propósito pedagógico de aprender una SL, a la vez los textos eran leídos para obtener la información o el placer propios de la lectura en el mundo real. Esa concepción prístina de la lectura extensiva ha variado muy poco pues como Alderson (2000: 28) indica “Reading is, for many people, an enjoyable, intense, private activity from which much pleasure can be derived... Such reading (is) called extensive reading in the teaching literature.” Para Silberstein (1994) este tipo de lectura, a la que denomina “*sustained silent reading*”, consiste en leer una gran cantidad de textos buscando sólo su comprensión general.

En estos momentos, es fundamental destacar la importancia del papel que la lectura extensiva ha adquirido dentro de la E/A de una SL. Gracias a una amplia variedad de investigaciones que han probado los efectos positivos de este tipo de lectura (cfr. Davis, 1995; Díaz Arroyo, 1998; Kembo, 1993; Kim y Krashen, 1997; Mason y Krashen, 1997), se ha pasado de considerar la lectura extensiva como algo marginal en el proceso de aprendizaje a valorarla como uno de los recursos más productivos para mejorar la competencia

lingüística global, con un enorme poder en el incremento de la adquisición de vocabulario, factor decisivo tanto para la mejora de la comprensión como de la producción de una lengua (Grabe y Stoller, 1997; Ellis y McRae, 1991). El título del libro de Krashen *The Power of Reading* publicado en 1993 es altamente revelador, y en él la “hipótesis de lectura” está íntimamente relacionada con la ‘hipótesis del *input*’ (Krashen, 1985) que, a pesar de críticas importantes (ver McLaughlin 1987 o de Cook, 2002), goza de una gran aceptación por parte de un amplio sector de la Lingüística Aplicada. Según la ‘hipótesis de la lectura’, ésta es la fuente responsable de “...our literacy development, that is, our reading comprehension ability, much of our vocabulary competence, spelling ability, and our ability to use complex grammar constructions .(Krashen, 1995: 187-188)

Esta hipótesis es además coincidente con otras propuestas, la hipótesis más general de que aprendemos a leer leyendo (v. Goodman, 1982, Silberstein, 1994) y la que defiende la integración de la literatura con ‘l’ minúscula en las clases de una SL por aportar materiales de lectura más interesantes los estudiantes, investigada en esta tesis (cfr. McRae, 1991a, Sinclair, 1994, McRae y Carter, 1996; Widdowson, en Johns, 1996).

La lectura libre y voluntaria parece jugar un papel determinante en el desarrollo de la capacidad de leer y escribir, tanto en una primera como en una SL. Siguiendo diversos estudios dentro y fuera de un aprendizaje formal, entre ellos el de Krashen y Cho (1994), Krashen (1995) mantiene, que para aprender una SL, cuanto más se lea por placer textos adecuados al nivel de los aprendices, en especial narración de entretenimiento²⁵, más se mejorará la capacidad lectora. Esto se explica, según el citado escritor, por las características especiales de este tipo de textos de literatura, que está en una

²⁵ la lectura de novelas de ficción ligera, en particular el género del romance, que propone Krashen para aprendices adultos es precisamente la que la mayoría de las personas elige para entretenerse. Los libros de escritoras como Danielle Steel o Barbara Cartland son leídos por millones de personas.

posición intermedia entre las tres dimensiones que ofrece Biber (1988) para análisis de textos (informativa/envolvente, elaborada/dependiente del contexto y abstracta/no-abstracta).

The fact that fiction has at least some of the characteristics of elaborated texts helps make it comprehensible, and the features it shares with conversation (situated and non-abstract) allow the reader to acquire a substantial amount of language that will be useful in understanding conversation” (Krashen, op.cit.: 194)

La lectura extensiva o la lectura silenciosa, entendemos, en parte coincide con la formas de leer que Carver (1990) llama ‘*rauding*’ o lectura normal: “‘typical’ reading done under conditions wherein the individual has no difficulty comprehending each sentence” (en Alderson, 2000: 12) y que las distingue de otros cuatro modos de lectura: memorizar, estudiar, *skimming* y *scanning*.

En nuestra investigación, la modalidad de la lectura extensiva no ha estado exenta de dificultades, debido a diferentes razones. En primer lugar, hemos trabajado con alumnos con escasísimo hábito de lectura en la lengua extranjera, y con una competencia lingüística en algunos casos muy limitada para enfrentarse a textos originales. Estos factores son incluso percibidos y manifestados por los alumnos en las entrevistas personales realizadas. Ante esta problemática, y siguiendo el consejo de Hedge (1985:68) de que “‘intensive and extensive practice should be mutually dependent’”, se diseñó una programación ‘literaria’ equilibrada tratando de relacionar la práctica de la lectura intensiva (básicamente ‘*skimming*’, ‘*scanning*’, análisis lingüístico, del discurso y pre-estilístico) con la extensiva, cuya obligatoriedad se compensaba con textos no excesivamente largos de temas interesantes, estimulando así un hábito lectura más permanente. Con ello se pretendía conseguir de forma simultanea lectores más sueltos, más rápidos (*fluent*) y más precisos (*accurate*) y, consecuentemente, más autónomos. Así se ha trabajado a través de estos dos tipos de lectura las estrategias básicas de la comprensión lectora que Roberts

(1994: 4-7) propone como respuesta a la pregunta “How can you become a better reader?”:

- ✓ Aprender a tratar con palabras difíciles
- ✓ Ignorar información irrelevante
- ✓ Obtener una idea general de lo que va el texto antes de leerlo de forma intensiva
- ✓ Responder al texto
- ✓ Analizar el texto con mucho cuidado
- ✓ Tener siempre presente el propósito de la lectura

6.4. LA INTEGRACIÓN DE LA LITERATURA Y EL DESARROLLO DE LA AUTONOMÍA

¿Puede la integración de la literatura en la E/A de una SL fomentar el desarrollo de la autonomía de los aprendices? Como hemos visto en el capítulo 3, una de las razones de tal integración es precisamente que el uso de la literatura puede promoverla. Esto es así porque de una parte se promueve el desarrollo de la capacidad lectora, que es posiblemente la más independiente de las capacidades lingüísticas, en conexión con la capacidad de pensar e imaginar. Grabe y Stoller (2001) afirman:

Reading provides the foundations for síntesis and critical evaluation skills. In addition, reading is the primary means for independent learning, wether the goal is performing better on academic tasks, learning more about subject matter, or improving language abilities. (Op. cit.: 187)

Por otra parte, se fomenta un aprendizaje global más personal, estimulado por el enorme potencial que tienen los contenidos de la literatura para promover

el enriquecimiento y la maduración personal y para provocar respuestas personales genuinas (v. entre otros Carter y Long, 1991; Duff y Maley, 1990; Lazar, 1993; McRae, 1991 a, Sinclair, 1994). La orientación ‘literaria’ que se da al enfoque comunicativo coloca en el centro de todo el proceso de aprendizaje la capacidad de pensar y crear de cada aprendiz. Intentamos impulsar el principio de Cadlin (1996):

On the central importance to the promoting of communicative competence of the restoring to/creating within the learner the right and the means and the awareness of personal capacity to make her or his own meanings from and with texts – guided, of course, by the curriculum and facilitated by the teacher. (Op. cit.: xii)

En la última década el término ‘autonomía’ se ha extendido notablemente no sólo en los estudios del inglés como SL sino en la educación en general, adoptando diversos significados o, al menos, distintos matices con respecto a las ideas de independencia e iniciativa personal que encierra. En el Diccionario de la Lengua Española de la Real Academia, en su segunda acepción, se define como “condición del individuo que de nadie depende en ciertos conceptos”, en este caso, en su aprendizaje de una SL. Como señala Sinclair (1994, 17) “*most teachers often equate autonomy with lack of control*”. Sin embargo, muchos investigadores en el campo de la autonomía en la enseñanza de una lengua. (Barbero et al., 2001; Holec, 1985; Tudor, 1996; Wenden y Rubin, 1987) señalan que no puede entenderse como la independencia total de los aprendices. Así Aoki (1999) sostiene que el concepto de ‘autonomía’ en la E/A de una SL implica en realidad interdependencia ya que para aprender a usar una SL es imprescindible interactuar., y lo define del siguiente modo: “*A capacity to take control of one’s own learning in the service of one’s perceived needs and aspirations*”. Además ofrece una amplia lista de aspectos que se deberían tener en cuenta al diseñar un aprendizaje autónomo. Entre ellos, los más significativos serían:

- ✓ Los beneficios y dificultades de su aprendizaje

- ✓ La naturaleza de la lengua y su aprendizaje
- ✓ Los elementos de una lengua que han de aprenderse y en qué grado
- ✓ El tiempo que le va a exigir un aprendizaje adecuado
- ✓ Los objetivos y plan de trabajo
- ✓ Los recursos necesarios y dónde conseguirlos
- ✓ El tipo de aprendiz que es, su estilo y estrategias de aprendizaje

Al usar la literatura en la clase de lengua lo que se pretende en parte es que los alumnos sean cada vez más autónomos, primeramente para convertirse en mejores lectores y, gracias a ello, en usuarios de la SL más competentes. Pero ¿Cómo puede el uso de textos literarios promover la autonomía de nuestros alumnos?. En el original artículo de Barbara Sinclair (1994), “*Learner autonomy and literature teaching*”, en nuestro conocimiento el único trabajo que conecta la literatura y la autonomía, la autora manifiesta:

For one thing, the very nature of reading representational materials which demand the reader's response and personal interaction with the text...Using such materials in the classroom can promote the development of the individual as a whole person, providing access to new and different experiences, feelings, desire and creative impulses.(Op.cit.:18)

Por tanto, la autonomía va a tener que ver con el hecho de poner en el centro del proceso de aprendizaje los intereses, los sentimientos, las respuestas personales de los estudiantes, es decir, hacerlo más centrado en el alumno. Y por ende, supondrá un incremento en su motivación, como nos explica el grupo de trabajo *Granada Learner Autonomy*:

As the students' interests and views become a central part in the learning process, motivation is likely to increase and their attitude towards the assumption of responsibility for their learning can probably change too. (Barbero et al. 2001: 29)

Según estos investigadores, se necesita relacionar la lectura y las tareas sobre

los textos con la práctica de la responsabilidad y auto-dirección (*self-direction*) por parte de los alumnos y el entrenamiento explícito de estrategias que les faciliten todo el proceso de aprendizaje de la SL (*learner training*). Esto va a requerir la concurrencia de diversos factores que han de ir produciendo cambios de una forma gradual y muy lentamente, tales como:

- un cambio de los roles de la profesora y de los alumnos;
- una preparación psicológica de ambos;
- una preparación metodológica de los alumnos;

Con respecto a la aproximación metodológica, en nuestra investigación, ésta se organiza de dos formas relacionadas:

- a) A través de una más implícita y sostenida práctica autónoma de la lectura extensiva en casa y, a veces, en clase;
- b) Por medio de una preparación o práctica más explícita de estrategias de lectura y comunicación, al interactuar con los textos, con el profesor y con los otros compañeros.

Esta práctica ha de cubrir el entrenamiento de estrategias en particular a dos niveles:

- I. A nivel de la lectura: las estrategias específicas de esta destreza: comprender globalmente un texto, conseguir información concreta, predecir, adivinar, deducir, inferir, imaginar e interpretar;
- II. A nivel de aprendizaje global: las estrategias metacognitiva, cognitivas y socioafectivas más comunes.

El entrenamiento de las estrategias que queremos que nuestros alumnos conozcan y desarrollen, según sugiere Oxford (1992: 21) puede y debe ser “*weaven into classroom regularly, providing ample opportunities for practising strategies and transferring them to new tasks.*” La relación entre la práctica de estrategias de aprendizaje y la práctica de destrezas y estrategias al leer literatura original

parece obvia, puesto que el objetivo último en ambos casos es afianzar el aprendizaje implícito con una práctica más explícita, mejorando la competencia lingüística global de los estudiantes. Gilroy y Parkinson (1996: 215) consideran que *“the focus on strategies is very important for teaching literature in a foreign language”*. No obstante, cabe decir, siguiendo a Bialystock (1990), que la práctica de estrategias de aprendizaje está incluido en la práctica de leer e interactuar con la literatura, pues como ella concluye en su libro *Communication Strategies* los aprendices de una lengua desarrollan sus estrategias de aprendizaje y comunicación fundamentalmente a través del uso de esa lengua, que es precisamente uno de los pilares de la integración de la literatura.

Por otra parte, el uso de materiales representacionales, especialmente de textos literarios, promueve el desarrollo intelectual ya que exige de cada lector una respuesta intelectual, imaginativa y emocional, a través de alguna forma de producción lingüística. Los textos literarios están abiertos a distintas interpretaciones y por ello generan respuestas personales genuinas, como si cada lector pudiera actuar como creador del texto. Widdowson (1992) argumenta refiriéndose a la poesía, pero extensible a la literatura en general:

The experience of poetry, and its educational relevance depend on the reader assuming an author role...

The effects of poetry are never precise: they are evocative, suggestive, allusive –elusive indeed. If they were made precise, they would become referential. (Op. cit.: xi-xii)

Asimismo, compartiendo esta opinión, Sinclair (1994) defiende lo siguiente:

The recognition on the part of the teachers of their learners’ individual differences with respect to their personal interpretation, responses, needs, wants and goals. Rather than ignore these, teachers need to help learners be aware of, understand, develop and articulate them. (Op.cit.: 18)

No obstante se considera necesario que las respuestas de los alumnos sean

coherentes con el texto leído. Esto se deduce tanto por lo que Sinclair indica en cuanto a que el profesor ha de ayudar a los alumnos a ser más conscientes de sus respuestas, como por lo que el propio Widdowson (Op.cit.: xii) explica que pretende conseguir enseñando poesía: “To provide them with ways of justifying their own judgements by making as precise reference to the text as posible”.

Es además digno de mención el hecho de que los textos literarios, al no estar adaptados pedagógicamente, presentan mayores dificultades para el estudiante, pero es precisamente en el esfuerzo por resolver y superar tales dificultades, primero al leer, después al reflexionar, hablar o escribir sobre ellos, los que en definitiva mejora su competencia comunicativa entendida de una forma global. Conscientes de este importante papel de las estrategias en la integración de la lengua y la literatura, Sinclair (Op. cit.) considera que su práctica es crucial para la promoción de la autonomía de los alumnos. Por ello, ha elaborado un esquema de trabajo de lo que ella llama *learner training for literature* (capacitación del aprendiz aplicado a la literatura), que aporta dos repertorios de preguntas muy útiles: uno para incrementar la conciencia estratégica metacognitiva de los alumnos sobre la lectura de literatura en general; y otro que ofrece sugerencias de tareas para practicar diversas estrategias cognitivas y metacognitivas basadas en unos textos literarios determinados en particular.

El repertorio de cuestiones relativo a las estrategias metacognitivas sigue un modelo propuesto por Ellis y Sinclair (1989) que pretende hacer conscientes a los alumnos de la conveniencia de la planificación, organización y reflexión sobre el proceso de aprendizaje en general. Pero aquí trata de promover, primero, la reflexión de los alumnos sobre sus actitudes y sentimientos al leer literatura y, después, su planificación y explotación más

consciente y decidida de los recursos que la literatura le ofrece para aprender inglés.

La segunda secuencia de preguntas propone un patrón para diseñar tareas con las que poner en práctica de forma explícita estrategias metacognitivas y cognitivas en relación a un texto literario dado. Las estrategias cognitivas en concreto se refieren a toda clase de técnicas y recursos que los estudiantes pueden usar para conocer, aprender, almacenar y recuperar información del mejor modo posible, por ejemplo: analizar, razonar, inferir, deducir, inducir, resumir o transferir algo aprendido a una nueva situación. En el caso de este enfoque metodológico de 'literatura con 'l' minúscula se fomenta el uso de una enorme variedad de técnicas que incluye no sólo el entrenamiento implícito de esos dos tipos de estrategias citadas, sino también el de las estrategias socioafectivas. Estas últimas son especialmente promovidas a dos niveles:

- I. En la organización de la clase en general, una relación profesor y alumnos más cooperativa y una atmósfera de clase más relajada, debido a la realización de tareas en pequeños grupos que no exigen una única respuesta correcta, sino que están abiertas a respuestas personales y consensuadas;
- II. En el uso de la literatura, la lectura frecuente de textos atractivos sobre temas que apelan a las emociones y a la reflexión personal, y unos procedimientos donde se intercalan continuamente estrategias socioafectivas de forma implícita y explícita.

Según Oxford (1992.: 20) las estrategias socio-afectivas son muy importantes y pueden ser, como su nombre indica, de dos tipos: afectivas (reducción de la ansiedad, auto-estímulo y auto-recompensa) y sociales (preguntar a los otros, cooperar en la realización de tareas, concienciarse a nivel cultural). Oxford, sin embargo, se queja de que a pesar de su importancia, estas estrategias rara vez reciben un entrenamiento sistemático en las clases y no cuentan con la amplia

investigación dedicada a las cognitivas. Sin embargo, en los últimos años ha surgido un enorme interés por los aspectos afectivos y sociales como lo demuestra el hecho de numerosas publicaciones recientes sobre ellos.

A modo de muestra, vamos a aplicar la segunda secuencia de preguntas propuesta por Sinclair de nuevo al relato *Long Walk to Forever* de K. Vonnegut (v. Apéndice 1), que es el que corresponde a la programación de la unidad que hemos presentado anteriormente.

SINCLAIR'S LEARNER TRAINING FOR LITERATURE

1.- Why do you want to read this text for?.- Tasks on personal interest and goals:

Warm-up:

- Reading lines 6-7 to decide:

"There has always been playful, comfortable warmth between them, but any talk of love."

- Talking with the group-class to feel the atmosphere and let them speak up freely.

-Do you like love stories?

-What kind of love stories do you prefer?

-Would you like to go on reading this story?

-Can you learn anything from this story ? What?

2.- What do you already know?.- Text-based on predicting: lines 4-6/9

"They are twenty, had no seen each other for nearly a year... In the early afternoon, Newt knocked on Catherine's front door."

While-reading:

-In pairs try to think of two good logical reasons why they haven't seen for so long and why Knewt is knocking on Catherine's door now.

3.- What do you know now?.- Text-based task which focus on linguistic and textual knowledge

While-reading:

-Working in pairs, try to work out the meaning of the following words from the context: 'bride', 'furlough', 'A.W.O.L.', 'silver pattern', 'stockade'.

-As we have seen so far, in this text the author makes a great use of modal verbs. Work in pairs and answer:

- a) Who says the following utterances;

- b) Why does he or she use a modal verb? What may it express?
- c) Why may the author repeat the verb 'can' in the second utterance?
 - "If we go for a walk, ... it will make you rosy."
 - "Can-can you come to the wedding?"
 - "Now can we take a walk?"
 - "I shouldn't have come out with you at all."
 - "If I had loved you, ... I would have let you know before."
 - "Must be nice to be a hero."
 - "He might be if he got the chance."

4.- What did you do?.- Tasks which focus on strategies used for dealing with the text:

- Try now to recall how you have worked out the meaning of the words above or what the modal verbs express, then discuss your strategies in groups of four. We will write all of them on the blackboard.
- Take notes and try to use them when reading up to the end of this story.

5.- How well did you do? Task which focus on self-assessment: establishing criteria for evaluating performance and text.

After reading:

- Write a summary of the story in 40 words. When you finish, compare it with your mates in the group.
- Now think about how well you have understood the story. Evaluate your summary from 1 to 10 points.

6.- How do you feel?.- Tasks which focus on expressing and sharing reactions (responses, perhaps better)

- First reaction: Have you liked the story? Why?
- Personalizing: What would you do in a similar situation? Talk in your group and then with the group-class, we'll vote for the most original action.

7.-What do you want to do next?.- Tasks which focus on follow up activities and on short term learning goals.

- Creative writing: In your group, choose one of these tasks and write down:
 - a) A different end.
 - b) What happened to them later on.
 - c) A role play of what happens at Catherine's home when she comes back
 - d) A telephone call of Catherine to her 'fiancé'.
 - e) A role play of Newt and his mother.

- Finally, decide which words, expressions and structures you should learn and plan how you will do it.

6.5. LA EVALUACIÓN

Con la integración de la literatura en la clase de una SL se pretende sacar el máximo partido al ‘poder de leer’, desarrollando las demás destrezas a partir de él, enriqueciendo los conocimientos léxico-gramaticales y, en consecuencia, la competencia global de la lengua de los alumnos. Por tanto, una vez admitida esta aproximación, el siguiente problema que se nos plantea es como medir la efectividad del método. Es ya un lugar común decir que evaluar es consustancial al proceso de enseñar y aprender.

Evaluation is an intrinsic part of teaching and learning. It is important for the teacher because it can provide a wealth of information to use for the future direction of classroom practice, for the planning of courses, and for the management of learning tasks and students. (Rea-Dickins and Germaine, 1992: 3)

Según la definición de Alcaraz y Moody (1982: 202) ‘*Evaluar es medir el progreso del discente con el fin de emitir un juicio de valor. Las dos ideas claves son medir y emitir un juicio de valor.*’ Para realizarlo de una forma lo más sistemática y justa posible ellos consideran que tendremos que servirnos de la valoración continua y las pruebas formalizadas. Por tanto, como en cualquier otro curso, tendremos que planificar cómo vamos a evaluar a nuestros alumnos en cuanto a:

1. El grado de progreso alcanzado en distintos puntos del curso en especial al final del mismo, la evaluación del producto de su aprendizaje;
2. La evolución del proceso de su aprendizaje a lo largo del curso, es decir, su evaluación formativa o, normalmente llamada en la terminología didáctica habitual en español ‘evaluación continua’.

6.5.1. EVALUACIÓN SUMATIVA

La evaluación del producto o del grado de aprendizaje de la lengua meta de los alumnos en momento determinados del curso, es decir, la **‘evaluación sumativa’**, es más formal y sistematizada. Consiste fundamentalmente en la corrección y valoración de exámenes realizados por los alumnos en particular al final de una unidad, de un trimestre y de un curso. Por tanto es la parte de la evaluación determinada por el **‘testing’** o ‘pruebas formalizadas’ como las designan Alcaraz y Moody (Loc.cit)

Formal tests are exercises or experiences specifically designed to tap into an extensive storehouse of skills and knowledge, usually within a relatively short time limit. They are systematic, planned sampling techniques constructed to give teacher and student an appraisal, as it were, of their achievement. Such tests are often summative, as they occur at the end of a unit, module, or course, and attempt to measure, or summarize what a student has grasped. (Brown, op. cit.: 375-376)

En consecuencia, los exámenes planificados en un curso donde se integre la literatura han de ser prácticamente los mismos que en cualquier otro tipo de curso de inglés general de estas características: asignatura obligatoria de Primera Lengua Extranjera del primer curso de enseñanza secundaria post-obligatoria, donde se respetan los principios de un enfoque comunicativo ecléctico, que la LOGSE propugna. Se trata en todo caso de evaluar el resultado del producto realizado por los alumnos, tanto en cuanto a su conocimiento de los componentes lingüísticos como al progreso en el uso de la lengua. Es decir, se trata de medir el nivel de competencia comunicativa, entendida en la complejidad y diversidad que establece Bachman (1990), que han alcanzado unos estudiantes de Secundaria. Pero también tales exámenes han de servir para evaluar la metodología y materiales utilizados en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Constituyen así los instrumentos cuantitativos para valorar la experiencia de la integración de la literatura en la clase de lengua. Pues ya Heaton en 1975 muy oportunamente señalaba lo siguiente:

The test should also enable the teacher to ascertain which parts of the language programme have been found difficult by the class. In this way the teacher can evaluate the effectiveness of the syllabus as well as the methods and materials he or she is using. (Heaton, 1975: 7)

Por tanto los exámenes que se preparen tendrán que atender a las características que Pérez Basanta et al. (1992) señalan como necesarias en un buen test: validez, fiabilidad, practicabilidad y objetividad.

- Validez: “el grado de precisión con que una prueba mide lo que pretende medir” (Op. cit.: 145)
- Fiabilidad: Para Bachman y Palmer (1996: 19) es la medida de la consistencia del test. Esta característica se puede definir como el grado de consistencia que tiene un examen para ofrecer resultados coherentes con la capacidad que se pretende medir independientemente de las circunstancias en que se aplique.
- Practicabilidad: la funcionalidad del examen, en particular, su facilidad de aplicación y corrección.
- Objetividad: la cualidad del examen de suministrar los mismos resultados con independencia del sujeto que lo corrija.

Dada la naturaleza de esta asignatura, las pruebas formales que se diseñan han de ser de una gran diversidad tanto en lo que respecta a los exámenes específicos de las destrezas como de los componentes lingüísticos (vocabulario y gramática). En cualquier caso, a pesar de la variedad de tareas y aspectos que se pretenda medir, las pruebas no dejan de ser en gran medida simples para la complejidad que el proceso de aprendizaje de una SL supone. Así los exámenes que hemos diseñado para nuestro experimento (v. Apéndice 8. A), y lógicamente para la valoración del producto del aprendizaje de nuestros alumnos, han conllevado sin duda una importante tarea de simplificación adecuada al nivel que hemos de evaluar. Nos parece muy

oportuno recordar aquí la siguiente consideración:

Puesto que la naturaleza de la lengua en general y su uso en particular son infinitamente complejos, la valoración que de las habilidades lingüísticas se pretenda acometer conlleva un extremo grado de simplificación. (Pérez Basanta et al.,1992: 141)

Creemos que la adecuación de nuestras pruebas queda refrendada por la opinión de los alumnos. En ambos grupos, en los protocolos o comentarios en voz alta que se han llevado a cabo al realizar las pruebas, han manifestado de forma general una opinión favorable en cuanto a la diversidad de los apartados de las pruebas y los aspectos evaluados, señalando que aunque algún ejercicio les resultara más difícil de lo esperado, especialmente en las pruebas iniciales de gramática y vocabulario, en general la mayoría eran iguales a los realizados en clase. Esta opinión queda corroborada con los resultados del cuestionario final (v. 9.8.). En el apartado sobre los exámenes, el 88,5 % del grupo de control y el 88,4% del experimental juzgaron los exámenes ‘muy’ o ‘bastante’ justos y 88,4% y el 96% respectivamente ‘muy’ o ‘bastante’ válidos. En definitiva, los alumnos de ambos grupos han valorado la validez de contenido y la validez aparente de los exámenes de forma positiva. Precisamente en su libro *Teaching by Principles*, H. D. Brown (1994: 384-5) señala este tipo de validez como uno de los requisitos para crear tests intrínsecamente motivadores, pues *“face validity means that the students, as they perceive the test, feel that it is valid”*.

En el diseño de los exámenes hemos creído necesario tener en cuenta las tres preguntas propuestas por Davies (1990): ¿Por qué se realizan los exámenes? ¿Qué se pretende evaluar? Y ¿Cómo?

1. ¿Por qué?

Los exámenes iniciales o de diagnóstico, se realizan porque se quería medir

y valorar el nivel de conocimientos lingüísticos y de las destrezas que tenían los alumnos al comienzo del curso. Así se pudo realizar un análisis de necesidades y adecuar la programación a los grupos y, en la medida de lo posible, a los individuos.

Las pruebas del examen final trataban de medir el producto de ocho meses del proceso de enseñanza-aprendizaje y contrastar los resultados de los dos grupos del experimento. Es decir, se pretendía valorar los resultados tanto del posible progreso de los estudiantes sujetos del experimento, como del enfoque didáctico utilizado en general y, muy en particular, el del experimento. De acuerdo con la visión de Bachman y Palmer (1996: 45) sobre las pruebas lingüísticas “*a procedure for eliciting instances of language use from which inferences are made about an individual’s language ability*”, en nuestro experimento de uso de textos literarios en la clase de lengua, hemos intentado utilizar las pruebas finales precisamente para obtener muestras de ‘lengua en uso’ que nos permitieran dos cosas fundamentales:

- a. Evaluar a los alumnos;
- b. Analizar y valorar hasta qué punto había influido la integración de la literatura en el aprendizaje de los sujetos del grupo experimental.

2. ¿Qué?

Los aspectos a evaluar por medio de las pruebas formales serán los contenidos básicos léxicos-gramaticales, discursivos, estratégicos y socioculturales de la asignatura del Primer Idioma Extranjero, en este caso Inglés, de 1º de Bachillerato establecidos en el Decreto 126/1994, del 7 de junio, publicado en el BOJA del 26 de julio. Así como la comprensión, análisis e interpretación personal de los textos literarios leídos de forma extensiva.

3. ¿Cómo?

Las pruebas, iniciales y finales, son de cinco tipos distintos pero todas se consideran como apartados de un gran examen global: una de vocabulario, una de aspectos gramaticales y discursivos, una de comprensión lectora, una de comprensión oral y una de expresión escrita. Por motivos de tiempo disponible real de clase se consideró oportuno realizar sólo dos sesiones de pruebas globales con las que medir la evolución o progreso de los alumnos: al principio de curso, antes de la aplicación del experimento, y al final, una vez concluido éste.

No se incluye una prueba de la expresión oral, sobre todo por motivos de falta de tiempo para administrarla. Esta capacidad se valora a través de otros procedimientos (un proyecto de un programa de radio, entregado en una cinta de casete, la interacción con el profesor y los compañeros en los trabajos en grupo o parejas en clase a lo largo del curso).

Los exámenes iniciales se realizan en los mismos días, martes y viernes, de las dos primeras semanas de curso, por coincidir las clases de ambos grupos en tales días. Por su puesto, se hace así antes de que se comience a repasar o trabajar con los nuevos contenidos. Los exámenes finales se realizan dos semanas después de terminado el experimento, una vez concluidas las clases en la segunda semana de junio, de forma que se puede tener mayor disponibilidad de horario y espacio donde examinar a ambos grupos a la vez.

6.5.2. EVALUACIÓN FORMATIVA

Para H.D. Brown (1994) y Alderson (2000) la diferencia entre los dos aspectos de la evaluación, pruebas formales (*testing*) y evaluación continua (*on-going*

assessment), estriba únicamente en el grado de formalidad de las pruebas o trabajos solicitados a los alumnos. La observación y valoración de la participación de los alumnos en clase interactuando con el profesor, de los proyectos y redacciones o tareas diversas que los alumnos realizan en clase o casa de forma individual, en parejas o en grupos, constituiría la evaluación del proceso de aprendizaje de los alumnos, lo que Brown denomina '*informal testing*', y a esto es fundamentalmente lo que los expertos llaman '*formative evaluation or assessment*': "*assessing students in the process of forming their competencies and skills with the goal of helping them to continue that growth process*" (Brown, op. cit. 375). Alderson explica en que podría consistir:

Many informal assessment procedures need not involve separate activities in any case. Rather they could consist of systematic recording of pupils' responses to class-based tasks. Teachers would sample, randomly or otherwise, pupils' performances, and make a record of how they had performed. Alternatively, teachers might not look to record a 'typical' performance, but rather record when an exceptional performance had occurred, as evidence of progress or of potential. (Alderson, 2000: 192)

De acuerdo con H.D. Brown (1994: 375) "*every instructional sequence, if it is of any worth at all, has a testing component to it, whether the tests themselves are formal or informal*". En efecto, a pesar del paso de los años y de toda la evolución experimentada por la lingüística aplicada en sus diversos campos, todos los expertos consultados en el tema de la evaluación coinciden con la idea expresada a mediados de los setenta por Heaton (1975: 5) "*Both testing and teaching are so closely interrelated that it is virtually impossible to work in either field without being constantly concerned with the other.*"

El término de '**evaluación continua**', que es el más usual en español, cubre la parte del concepto de evaluación designado con el término '**assessment**' o '**evaluación formativa**' en la lingüística aplicada inglesa. Designa la valoración global del proceso de aprendizaje de la SL por parte del alumno. Alcaraz y Moody (loc. cit) resumiendo dicen que "*la evaluación continua*

ha de consistir en la observación y registro de la actuación del alumno en clase.” Además, en nuestra opinión, también ha de tenerse en cuenta el trabajo del alumno fuera del aula por medio de la valoración de los deberes. Las tareas finales, ejercicios gramaticales y léxicos, redacciones o proyectos pedidos para casa como continuación de la práctica en clase, deben ser igualmente evaluados, ya que el trabajo realizado en tres horas de clase de una SL a la semana es totalmente insuficiente para la adquisición de la misma. Coincidimos pues con la opinión de Penny Ur (1997), quien postula que los deberes son necesarios e importantes y que los profesores deben dar a conocer a sus alumnos tanto la razón de cada tarea, como la valoración que se les da dentro del marco de la evaluación general.

Para que esta valoración o *assessment* del alumno sea lo más justa y objetiva posible, habrá de ser amplia y sistemática. El profesor habrá de contar con una ficha bien elaborada del alumno donde de forma sencilla, pero eficaz, pueda registrar todos los datos posibles sobre las actuaciones habituales y, en particular, las más destacables de los alumnos en clase y de su esfuerzo fuera de ella. Eso es lo que en nuestro experimento hemos realizado de una forma constante y sistematizada de principio a fin de curso, por medio de una ficha del alumno (v. Apéndice 4). Esta ficha nos ha servido como un instrumento práctico, válido y fiable para observar y registrar el mayor número de datos posibles del proceso de aprendizaje de los alumnos. Y, a su vez, como instrumento de recogida de datos cuantitativos y cualitativos para la valoración del experimento: datos personales, socioculturales y académicos, resultados de las pruebas y datos sobre la participación y los trabajos de nuestros alumnos en casa y en clase a lo largo del curso, lo cual nos permite tener una visión mucho más global de su progreso y, sin duda, más justa.

One of the disadvantages of assessments at the end of a term or a teaching year is that you are unable to recapture what has taken place during a programme of

instruction, without information gathered during the process of teaching, you are unable to say why learners have done better. (Rea-Dickins and Germaine, Op.cit.; 6)

6.5.3. ASPECTOS A EVALUAR

Existen una serie de aspectos distintos íntimamente interrelacionados que conforman el verdadero progreso de los estudiantes y que no siempre pueden medirse con exámenes. El profesor ha de tomar todos esos aspectos en consideración y valorarlos para ser realmente justo con sus alumnos y dar verdadera validez a la evaluación que del progreso de los alumnos hagamos, siendo conscientes de que la mejora de la competencia comunicativa es el objetivo final más importante de nuestra clase de Inglés y el que ha de pesar de una forma decidida en su evaluación. Así los aspectos que deberíamos valorar son los siguientes:

- a) **La mejora en la motivación y actitud:** Una actitud más positiva hacia la asignatura y un aumento en la motivación implica, según Gardner (1985) o Gardner y MacIntyre (1994), participar de forma más activa y esforzarse lo necesario para conseguir los objetivos que se proponen. Valorar la motivación o el interés de los alumnos por aprender es algo que ellos mismos consideran muy oportuno.
- b) **La mejora en la participación en clase y el trabajo en casa:** El profesor debería observar y tomar nota de cómo los alumnos leen, comprenden, interactúan entre ellos y participan de forma coherente y creativa en las distintas actividades de clase. Así mismo, debe observar el grado de cumplimiento del trabajo asignado; corregir y evaluar la progresión en la lectura extensiva y las tareas finales escritas en casa e informar a los alumnos sobre ello, de manera que sean más conscientes de sus propios errores, de qué se les pide y cómo pueden mejorarlo. Las notas que toma el profesor basadas en la observación diaria del interés, trabajo y participación de los estudiantes le ayudarán a determinar cualquier evolución positiva (o negativa, para poderla modificar) con respecto a la lectura y el uso de los textos literarios y a su proceso de aprendizaje en general.

- c) **El desarrollo de la autonomía:** El desarrollo de la autonomía del aprendiz está relacionado con los dos aspectos previos. El profesor debería evaluar el progreso de los alumnos en el incremento de la responsabilidad en su aprendizaje. Ello debe reflejarse en una actitud más positiva, mayor implicación y esfuerzo y una mejor organización y resolución de las tareas individuales y también en la toma de iniciativas en la participación en las diversas tareas de grupo en clase.
- d) **La práctica de la lectura libre extensiva:** Este aspecto guarda relación con los anteriores, de manera muy especial, con el incremento de la autonomía y la ganancia incidental de léxico y estructuras gramaticales (v. Coady, 1997; Coe, 1997; Krashen, 1993, 1995; Nation, 1998). Con respecto a esta actividad se tendría que valorar el número de textos leídos y su dificultad. Además es conveniente que quede constancia de esa lectura por medio de algún tipo de informe o ficha de lectura. Hay fichas con diferentes entradas y formatos, pero en realidad todas son muy parecidas, en general, incluyen descripción de los personajes, resumen de la trama, algún ejercicio de vocabulario y la opinión personal del lector, la nuestra también lo hace (v. Apéndice 4. B)
- e) **La mejora de las habilidades lectoras:** las habilidades para leer de forma más precisa y fluida, no sólo comprendiendo lo que el texto dice explícitamente, sino también lo que se puede deducir, imaginar o inferir ‘entre líneas’. Esa mejora en el caso de los estudiantes del grupo experimental está relacionada con el desarrollo de estrategias o técnicas practicadas al interactuar con los textos en su lectura intensiva o al finalizar de leer los textos asignados a la lectura extensiva.
- f) **El incremento del vocabulario:** Es de esperar que el incremento de la práctica de la lectura, especialmente la extensiva, va a suponer a su vez un aumento significativo del vocabulario. En efecto, Nation (2001: 114) señala: *“control of the reading skill can be a major factor in vocabulary development for native and non-native speakers”*. Y así nos lo confirman de forma clara los datos cuantitativos de nuestro experimento (v. Capítulo 10).
- g) **La mejora de la capacidad de la expresión escrita:** También es de esperar que una mayor atención al discurso de los textos literarios originales, reflexionando sobre el modo en que la lengua se organiza

para significar, y sobre sus estructuras léxico-gramaticales y textuales, revierta en una mejora de la capacidad de usar la segunda lengua al escribir.

- h) **La mejora de la competencia lingüística global:** Ésta debe ser entendida como el desarrollo de lo que Widdowson (1982: 246) llama '*language capacity*', "*the ability to exploit the resources for making meaning which are available in the language*". En otras palabras, la mejora de su conciencia lingüística (*language awareness*) y de su uso de la lengua oral y escrita (*skills*).
- i) **El desarrollo de la conciencia textual (*text awareness*):** Después de analizar los elementos de cohesión de distintos tipos de textos, especialmente los literarios, es de suponer que los estudiantes mejoren su 'conciencia textual' en la SL y esto revierta en la cohesión y coherencia de sus textos escritos.
- j) **La mejora de su conciencia cultural (*culture awareness*):** El conocer la cultura de la lengua meta se considera muy importante en un enfoque comunicativo flexible, y la integración de la literatura en la clase de lengua así lo corrobora. Michael Byram, especialista en este campo, pregunta retóricamente: "*Is it possible to teach English without a cultural element?*" (Méndez García, 2002: 8) Por tanto, será necesario incluir tareas, proyectos o actividades en los que se pueda valorar esa mejora.
- k) **La comprensión e interacción con los textos literarios originales:** si uno de los aspectos más importantes de nuestro enfoque comunicativo flexible es la integración de la literatura, tendremos que articular también el modo de valorar las estrategias practicadas para leer, comprender y trabajar con los textos literarios.

Algunos de los aspectos mencionados, en particular a, b, c, i, no son fáciles de evaluar, mejor dicho, no se pueden valorar de forma rigurosamente objetiva en términos cuantitativos, pero si es posible hacerlo en términos cualitativos tales como: "excelente", "muy bien", "muy participativo", "original", "actitud positiva", "responsable" y sus contrarios en una especie de escala. Los docentes pueden diseñar, dependiendo del nivel de sus clases, sus propias

escalas en colaboración con los alumnos, teniendo en cuenta lo que éstos creen que debe considerarse en su evaluación formativa. De esta forma, se les ofrece una oportunidad muy importante de auto-controlarse en el proceso de aprendizaje, precisamente en el nivel de la evaluación de su progreso, que siendo la parte más decisiva, no se les permite normalmente expresar opiniones al respecto.

En nuestro caso, hemos establecido unos criterios sencillos a partir de la negociación inicial con los estudiantes para evaluar de forma continuada su actitud y trabajo. Se realiza a través de la observación de clase y la corrección de diversas tareas finales, al menos una vez cada nueve periodos de clase o unidad, anotando los datos con unos símbolos establecidos en la ficha personal del estudiante. Esta valoración cualitativa podría ser tachada de subjetiva si el profesor no registrara las iniciativas, participación, ejecución de las tareas y el esfuerzo realizado a lo largo del curso de una forma sistemática, lo cual le va a permitir trazar el patrón de comportamiento y rendimiento de cada alumno. Además también puede contar con la evaluación de los compañeros y la auto-evaluación de cada chico. En cualquier caso, McRae (1991 a) señala:

It is almost inevitable that some element of subjectivity will enter into the examining process, but a few constants can be established which will begin to delineate the scope of examinations in learning with representational materials. (Op.cit.: 116)

Entre esas constantes, los aspectos e, f, g, h, k parecen los fundamentales en nuestro enfoque pedagógico. Su evaluación puede llevarse a cabo de forma más objetiva a través de los proyectos de grupo, las fichas de lectura libre extensiva, la colección de los diversos tipos de textos escritos (*portfolio*) de cada estudiante, pruebas de las distintas destrezas, de vocabulario y gramática y específicas para los propios textos literarios obligatorios de la lectura

extensiva. Dado el papel central que los textos literarios originales tienen en nuestro enfoque didáctico es muy oportuno dedicarles un apartado a su evaluación.

6.5.4. LA EVALUACIÓN DE LOS TEXTOS LITERARIOS

Consideramos que además de la evaluación formativa de lo realizado por los alumnos a partir de los textos literarios, también es oportuno realizar una evaluación sumativa por medio de pruebas específicas. Los tests que han de usarse para evaluar la comprensión y el trabajo realizado con los textos literarios en nuestras clases de lengua, deben estar constituidos por los mismos tipos de preguntas y tareas que usamos para interactuar con ellos en clase. Estos además, como se ha dicho, contribuirán a una valoración relativamente más objetiva de los aspectos señalados como fundamentales en nuestro enfoque. Un principio pedagógico básico es que se debe evaluar lo que se enseña y práctica en clase. Por tanto si los aprendices practican una serie de técnicas y estrategias, al usar los textos literarios para mejorar su capacidad comunicativa global, es lógico que se les examine de ello. Previamente al diseño de los exámenes hemos tratado de situar lo que pretendemos con ellos, usando como marco de referencia las ideas aportadas por Brumfit (1991); Protherough (1991) y Spiro (1991)

A la pregunta de Brumfit (1991: 6): ¿Cuáles son las capacidades, el conocimiento, las actitudes y los estados afectivos que se esperan que los alumnos aprendan en un curso de literatura? Contesta con las expectativas habituales para cada uno de esos aspectos, que nosotros resumimos aquí:

- I. Conocimiento de la tradición literaria inglesa, de la literatura occidental, de la literatura como una actividad humana, de la terminología para el análisis de los textos literarios en general o de unos textos particulares

en detalle;

- II. Actitudes hacia la literatura, o hacia el mundo en general: tolerancia, respeto a la tradición literaria, a las diferencias culturales, a la imaginación y el intelecto;
- III. Capacidades para la crítica de la literatura, para el análisis de los textos, para la capacidad crítica general, para usar la imaginación y para escribir de forma personal y creativa;
- IV. Respuestas a la obra creativa, literaria y no literaria, tanto a nivel receptivo como productivo.

Como vemos las expectativas son realmente amplias y relativas al aprendizaje de la literatura como disciplina. Pero nos pueden servir en parte para situar nuestras propias expectativas del uso de la literatura como recurso, muchísimo más modestas, donde los conocimientos quedan muy reducidos y son básicamente procedimentales, de uso de la lengua, y apenas conceptuales.

Estas serían:

- I. Conocimientos: la terminología básica imprescindible para un análisis lingüístico y discursivo del texto;
- II. Actitudes de respeto y aprecio a los textos literarios en lengua inglesa que se trabajan, respeto a las diferencias culturales;
- III. Capacidades para un análisis pre-estilístico básico de los textos, para una habilidad general de leer entre líneas, inferir e interpretar de textos con no excesiva dificultad lingüística; para usar la imaginación, para escribir de forma personal y creativa textos breves con errores propios de su nivel;
- IV. Respuestas personales sencillas orales apoyándolas en las palabras de un texto dado y de escritura creativa a partir de lo que les sugiere.

Por su parte, Protherough (1991: 14) propone cuatro tipos de respuestas que los escolares pueden dar a un relato:

- a) Temática: su concepto de qué trata la historia;

- b) Empática: su habilidad para identificarse con los personajes;
- c) Causal: su sentido de por qué los personajes actúan como lo hacen;
- d) Predictiva, su capacidad de inferir e ir más allá del propio texto.

Y, por último, Spiro (1991: 21-23) sostiene que para evaluar las destrezas lectoras al enfrentarse a un texto literario se tendrá que hacer básicamente a través de actividades receptoras, para que los errores en escritura no penalicen la comprensión. Pero ella misma observa que ese tipo de actividades impediría que los escolares dieran respuestas globales del tipo que arriba apunta el autor anterior, las cuales muestran una comprensión y apreciación del texto más global, precisamente del tipo que se manifiesta en los debates en clase o en las tareas creativas. Por lo cual, aconseja como solución un equilibrio entre un tipo y otro de preguntas.

Tomando en consideración todo lo expuesto, creemos que Carter y Long (1990) y Pérez Basanta (1993a) ofrecen dos de las sugerencias más prácticas y válidas de la bibliografía consultada para diseñar exámenes adecuados.

Pérez Basanta (Op.cit), con una perspectiva más específica y una orientación muy objetiva, entiende que los textos literarios, en especial, los relatos son ante todo un tipo de texto narrativo muy valioso para evaluar las capacidades lectoras, tanto en lo que respecta a la mera comprensión, o a los esquemas formales que los constituyen (la coherencia argumental, la organización retórica y los elementos cohesivos que la crean) como a la comprensión de los significados más profundos e implícitos. Para ello propone los siguientes métodos en relación a las estrategias que se quieren valorar (300-302):

- Método: pregunta y respuesta abierta; estrategia: focalizar la atención

en los acontecimientos más importantes de la narración;

- Método: emparejamiento; estrategia: *skimming* o lectura rápida para entender las relaciones entre distintas partes del texto;
- Método: elección múltiple; estrategia: distinguir lo esencial y lo accesorio;
- Método: sustitución; estrategia: deducir el significado de las palabras basándose en el contexto;
- Método: pregunta y respuesta cerrada; estrategia: comprender los elementos anafóricos de la cohesión textual;
- Método: ordenamiento; estrategia: secuenciar a modo de resumen las ideas argumentales de la narración de acuerdo con la estructura textual.

Carter y Long (Op.cit.), con una orientación más integradora y con una gran influencia de la estilística, entienden que existen tres tipos principales de métodos de base lingüística para evaluar la literatura en la clase de una SL:

- El tipo I consiste en preguntas de comprensión general, tanto cerradas como abiertas de orden superior o inferior;
- El tipo II lo constituyen cuestiones textuales (“text focus”), centradas en los distintos aspectos lingüísticos del texto; tales cuestiones son similares al tipo de estrategias con frecuencia usadas en un análisis estilístico básico, posiblemente lo que nosotros hemos llamado pre-estilísticas;
- El tipo III son preguntas dirigidas a provocar la respuesta personal del lector al texto.

Carter y Long (Op. cit.: 220) explican que estos tres tipos de preguntas (v. 5.2.1.) deben usarse de forma interrelacionada como parte de una secuencia acumulativa en su efecto, de forma que ofrecen al lector una guía de acceso al texto, ayudándole a comprenderlo desde dentro, para después responder de forma libre, relacionando su contenido con la propia experiencia personal. A

ésa los autores añaden una ventaja más, el hecho de que “such language-based test can have a beneficial backwash by influencing teaching methods and approaches in a positive manner”.

Basándonos en las ideas aportadas por estos autores, hemos diseñado los tests que hemos realizado de los textos literarios de lectura extensiva obligatoria. Hemos procurado siempre combinar varias de las diversas técnicas sugeridas en cada test, intentando que en todos los casos hubiera al menos una pregunta de comprensión, una que exigiera inferir o deducir el significado leyendo entre líneas, una ‘centrada en el texto’ y una que promoviera la respuesta personal de los alumnos (v. Apéndice 8.B)

En este capítulo hemos atendido a la praxis de la integración de la lengua y la literatura. Se ha presentado el sílabo de los textos literarios y otros materiales creativos integrados en la programación de Inglés en 1º de Bachillerato y la programación e implementación completa de una unidad. El desarrollo de esta programación constituye la intervención o tratamiento pedagógico especial en el que se basa nuestra investigación. Así mismo, se han analizado dos aspectos metodológicos que hemos considerado muy pertinentes tales como: la relación entre la literatura y el desarrollo de la capacidad lectora y la integración de la literatura y el desarrollo de la autonomía. Finalmente se ha llevado a cabo un análisis de la evaluación en general y de la de los textos literarios en particular.

CAPÍTULO 7

LA INVESTIGACIÓN: OBJETIVOS, PREGUNTAS E HIPÓTESIS

7.1. INTRODUCCIÓN

En este capítulo vamos a comentar los presupuestos teóricos, el estado de la cuestión en los que se ha basado esta “investigación en la acción”; los objetivos que nos hemos propuesto al llevarla a cabo; las preguntas en las que hemos basado el experimento, es decir, la hipótesis nula y alternativa en las que todo ello se concreta.

La investigación empírica en el aula se lleva a cabo en el curso 2000-2001 con dos grupos, uno de control y otro experimental, de 1º de Bachillerato del I.E.S. “Francisco Ayala” instituto de la zona norte de Granada capital. Sin embargo, se debe decir que en realidad es parte de todo un ciclo investigador que se inicia con un grupo del ahora desaparecido nivel de COU en 1995-1996. Los resultados relativamente alentadores de aquel año (v. Apéndice 9) nos animaron a iniciar un proceso sistemático de lectura, reflexión, aplicación y observación de la integración de la literatura en nuestras clases durante cuatro cursos sucesivos. La intención era ganar experiencia para poder iniciar una investigación más concreta y rigurosa, lo cual exigía un conocimiento

profundo de todos los aspectos teóricos y prácticos que el experimento habría de requerir para darle mayor validez y fiabilidad. Estos dos términos, validez y fiabilidad, expresan conceptos fundamentales en una investigación. De acuerdo con J. Brown (1988), entendemos por **fiabilidad** el potencial de la metodología investigadora para proporcionar información de forma consistente por parte de los participantes (p. 98), sin que dicha información se vea afectada por variables externas como la escasez de tiempo para responder a las preguntas de un prueba, o internas como la deficiente construcción de la preguntas de un cuestionario o de los ítemes de un test. Por su parte, la **validez** se refiere al potencial para aportar información que resulte útil y coherente con los objetivos de la misma (Brown, 1988: 101). Esta concepción de validez, según la distinción que establece Nunan (1992a: 15), se conoce como la validez interna de la investigación. Así mismo, debemos ocuparnos de lograr la validez externa, o el grado en que los resultados obtenidos pueden aplicarse a otros sujetos y situaciones semejantes (Nunan 1992a.: 232).

Por tanto, cuando nos decidimos a comenzar esta investigación en la acción (I.A.) en el aula, nuestra intención era múltiple: en primer lugar, aplicar un tratamiento pedagógico específico a un grupo experimental como posible solución a un problema detectado con anterioridad en nuestras clases; en segundo lugar, observar su funcionamiento y comprobar si podía resultar realmente efectivo; y en tercer lugar, inferir la posibilidad de extender dicho tratamiento a otros sujetos y situaciones dentro de nuestro propio centro o incluso en otras instituciones académicas de Educación Secundaria con características parecidas. En este sentido, Allwright y Bailey (1991: 42) propugnan que el poder generalizar los descubrimientos de una investigación va de depender de la similitud de los grupos: “generalisability has to remain more a matter of apparent similarity of groups than a matter of statistics”.

Por entonces, atraídos por la novedosa propuesta de la incorporación de la literatura a la enseñanza del inglés en la Educación Secundaria, defendida especialmente por Ronald Carter y John McRae, asistimos al curso, ya mencionado, impartido por estos dos académicos, organizado por el Departamento de Lengua Inglesa de la Universidad de Granada en febrero de 1995, con el título de “Literature in ELT: Approaches for the Classroom” del 15 al 17 y el 24 de febrero. A partir de aquí, y bajo el convencimiento de la posible utilidad de esta aproximación pedagógica, nos decidimos a recabar información sobre la teoría subyacente, tanto en cuanto a sus principios lingüísticos como psicolingüísticos, para a continuación diseñar los materiales y ponerlos en práctica en nuestras clases de inglés.

Dentro de una ya relativamente larga carrera docente de once años, en aquellos momentos observábamos una creciente y muy preocupante falta de interés y de motivación de nuestro alumnado, que parecía sea la causa de una clara disminución de su capacidad lingüística con relación a la LE. A las dificultades derivadas de tan grave problema, ahora se unía la adopción de un nuevo sistema educativo establecido por la LOGSE. En principio, dicha ley subrayaba la necesidad de tomar más en consideración los factores psicosociales de los aprendices y, a la vez, aplicar métodos acordes con las necesidades concretas de cada contexto social. Esta coyuntura parecía abrirnos el camino para experimentar esta nueva orientación pedagógica, que a partir del uso de textos literarios, desarrollaría esos aspectos afectivos y socioculturales, sobre los que la ley de manera muy especial hacía hincapié. Se trataba de crear un ambiente y dinámica de trabajo más motivador que fomentara una mayor implicación de los alumnos y un aprendizaje más autónomo. Para ello, era necesario:

- a. Encontrar una forma de incrementar la exposición ‘auténtica’ a la SL de los alumnos, en especial de los cursos de Bachillerato, que supusiera

un aumento sustancial del léxico, tanto a nivel receptivo como productivo;

- b. Mejorar la capacidad de comprensión y expresión escrita del alumno de cara al examen de ‘Selectividad’, ahora llamado Prueba de Acceso a la Universidad (PAU)²⁶;
- c. Mejorar en general su capacidad de reflexión lingüística y competencia comunicativa global.

Con tales presupuestos, se inicia un trabajo de investigación que dura cinco años antes de concretarse en esta investigación de acción concreta. En estos años, se intenta fijar los límites de la misma a través de dos vías complementarias la teórica y la práctica.

En cuanto a los **planteamientos teóricos**, en parte ya expuestos en los capítulos anteriores, se ha intentado conocer el estado de la cuestión de una gran variedad de aspectos teóricos que, según se investigaba, parecían imprescindibles en la indagación sobre el uso de la literatura en el complejo proceso de aprendizaje de una LE. Según Bueno González (1997: 79) “la revisión bibliográfica constituye, sin duda, uno de los pilares básicos de cualquier investigación”. Por tanto parece oportuno aquí listar tales aspectos, acompañados de la bibliografía consultada más significativa:

- a. Teorías lingüísticas y su evolución (Brown, 1993; Chomsky; 1966, 1980; Halliday, 1985, 1994; Haliday y Hasan, 1985; Widdowson, 1978, 1990);

²⁶ Nos parece oportuno señalar aquí el hecho de que dos artículos recientes, Santana (1999) y Sanz (1999), se hayan centrado en el examen de Inglés de acceso a la Universidad. En éstos se pone de manifiesto la gran preocupación del profesorado tanto de Secundaria como de la Universidad, por una parte, por el deterioro progresivo del nivel de Inglés de los alumnos del Bachillerato LOGSE, al que nos hemos referido, y, por otra, por la falta de validez y fiabilidad del propio examen de la PAU. Ambos a su vez apuntan soluciones muy oportunas que merecerían la mayor atención desde la administración educativa.

- b. Aspectos básicos sobre pragmática y análisis del discurso (Cook, 1994; Hassan, 1985; Martínez Dueñas, 1989; McCarthy, 2001; McCarthy y Carter, 1994; Nunan, 1993; Quereda y Santana (eds.) 1992; Short, 1991; Swales, 1990; Widdowson, 1995);
- c. Historia de los métodos y enfoques de la E/A de una SL (Brown, 1994; Celce-Murcia, 2001; Finnochiaro y Brumfit, 1983; Prabhu, 1987; Richards y Rodgers, 1986; Rossner y Bolitho (eds.), 1990);
- d. Posición metodológica más aceptada con respecto a E/A de una SL o LE: un enfoque comunicativo flexible e integrador (Abello Contesse, 2001; Brown, 1997; Brumfit y Johnson (eds.), 1979; Cabanas y Varela (eds.), 1997; Cook y Seidlhofer (eds.), 1995; Krashen, 1995b; Madrid y McLaren, 1995; Nunan, 2001b; Savignon, 2001; Swan, 1990; Widdowson, 1990);
- e. Teorías sobre el aprendizaje de la lengua y los factores cognitivos, afectivos y socioculturales (Arnold (ed.), 1999; Bialystok, 1978; Brown, 1993; Ellis, 1985, 1994; Gardner, 1985; Krashen, 1982; 1988; Lightbown y Spada, 1993; Long, 1994; McLaughlin, 1987, 1990; Nunan, 2001a; Scovel, 2001; Sharwood-Smith, 1994; Spolsky, 1989; Stern, 1983; 1992; Stevick, 1990);
- f. Teoría e investigación sobre aprendizaje del vocabulario (Carter, 2001; Coady y Huckin (eds.) 1997; De Carrico, 2001; Lewis, 1993, 1997; Meara y Ryan, 1997; Nation, 2001; Pérez Basanta, 1998 a y b 1999, 2001);
- g. Teoría e investigación sobre el desarrollo de la comprensión lectora y la integración con las demás destrezas (Aeberson y Field, 1997; Alderson, 2000; Day y Bamford, 1998; Grellet, 1981; Krashen, 1993, 1995a; Reid, 2001; Silberstein, 1994; Wallace, 1990; 2001);
- h. Estudios sobre el desarrollo de habilidades y estrategias de aprendizaje y comunicación (Bialystok, 1990; O'Malley et al., 1985; Oxford, 1990, 1992, 2001; Rubin, 1975; Tarone, 1988; Wenden, 1991; Wenden y Rubin, 1987);
- i. Teoría y práctica sobre diseño de la programación y diseño de tareas, (Estaire y Zanon, 1994; Graves, 2000; Nunan, 1988; 1989, 2001b; Prabhu, 1990; Ribé, 1992; Ribé y Vidal, 1995; Salaberri y Zaro, 1998; Willis, 1997; Willis y Willis, 2001);

- j. Teoría y práctica sobre la evaluación en general y específica para textos literarios (Alderson, 1985, 2000; Bachman, 1990, 1994; Bachman y Palmer, 1996; Brindley, 2001; Brown, 1994; Brumfit (ed.) (1991); Carter y Long, 1990; Cohen, 2001; Kohonen, 1999; Perez-Basanta, 1993 a y b, 1994c; Pérez Basanta et al., 1992; Rea-Dickins y Germaine, 1992);
- k. Métodos de investigación en general, y del aula (*action research*) en particular (Alwright y Bailey, 1991; Bailey, 2001 a y b; Bailey y Nunan, 1996; Brown, J.D. 1988; 1994; Brown y Gonzo (eds.), 1994; Bueno González, 1997; Burns, 1999; Ellis, 1997a; Larsen-Freeman y Long, 1991; Maley, 2002a; Murphy, 2001; Nunan, 1992a; Seliger y Shohamy, 1989; Sharwood-Smith, 1994; Wragg, 1994; Watson-Gegeo, 1994);
- l. Aspectos básicos sobre la visión actual de la educación en la E/A de una SL como un proceso de cooperación entre el docente y los discentes (Brumfit, 1995; Barbero et al. 2001; Bruton, 1996; Crandall, 2001; Edge, 1996; Krashen, 1995a; McRae, 1998; Nunan, 1992b; Prodromou, 1998, 2002a; Richards, 2001; Rinvolutri, 2002; Serrano Valverde, 1997; Tierno Jiménez, 1984; Tudor, 1996);
- m. Aspectos básicos relacionados con la literatura y la crítica literaria (Amorós, 1980; Aullón de Haro, 1994; Cook, 1994; Cuesta Abad, 1999; D'haen, 1986; Eagleton, 1983, 1990; Gómez Redondo, 1996; Hernández Guerrero et al. (1996); McRae y Pantaleoni, 1985-86; Selden, 1988);
- n. Aspectos básicos sobre la literatura, la estilística y la crítica lingüística (Calvo López et al. (1992); Carter y Burton (eds.), 1982; Carter, 1982 a y b; Fowler, 1986; García Nieto, 1997; Halliday, 1996; Martínez Dueñas, 1990; Short, 1996; Webber (ed.), 1996; Widdowson, 1975; 1992);
- o. Aspectos básicos sobre la literatura en la E/A de la lengua inglesa (Benton y Brumfit (eds.), 1993; Brumfit, 1985; Brumfit y Carter, (eds.), 1986; Carter, 1994 a y b; Carter y Long, 1987, 1990; Carter y McRae (eds.), 1996; Collie y Slater, 1987; Duff y Maley, 1990; Lazar, 1993; Maley, 1994, 2001; McKay, 2001; McRae, 1991a, 1994, 1995; Murdoch, 1992; Sinclair, 1994)

En lo que respecta a **la parte práctica**, la lectura de artículos y libros sobre todos los campos arriba indicados, el asesoramiento de nuestra directora de

tesis, las ideas de expertos como McRae²⁷, Carter, Collie, Ellis o Widdowson, gracias a los cursos impartidos en las Jornadas de GRETA de los últimos años, las oportunas sugerencias de profesores del Departamento de Filología Inglesa, las de compañeras y alumnos en los distintos grupos y niveles en los que hemos trabajado de forma regular con textos literarios, han ayudado a diseñar, modificar, implementar y aplicar el tratamiento pedagógico concreto, explicado en el capítulo anterior. La investigación sobre el mismo, según el experimento diseñado, se explica de forma detallada en el capítulo siguiente.

La pretensión de profundizar en cada uno de los campos arriba citados para sustentar y mejorar la práctica docente es realmente una labor ardua, que en modo alguno se considera definitiva. Profesionales muy cualificados, manifiestan que la complejidad del proceso de aprendizaje de una SL es tal que es necesario enfrentarse a él con humildad, eclecticismo, pluralidad e interdisciplinaridad (Bailey, 2001; Cumming, 1998; Ellis, R., 1997a; Nunan, 2001a; Richards, 2001). Con esa actitud se ha llevado a cabo esta investigación, que tiene la aspiración de arrojar alguna luz sobre el uso de la literatura en la enseñanza de lengua inglesa en la Enseñanza Secundaria, en concreto con respecto a las preguntas que en el apartado 7.4. vamos a contestar, y que ya se adelantaban de forma sucinta en la introducción de esta tesis.

²⁷John McRae tuvo la amabilidad de leer y revisar el apartado sobre tareas a realizar con los textos en el Capítulo 5, cuando se encontraba en las Jornadas de Greta del año 1998.

7.2. ESTADO DE LA CUESTIÓN: PRESUPUESTOS TEÓRICOS DE LA INVESTIGACIÓN

Como se ha analizado en los capítulos anteriores, en especial en la Introducción general de esta tesis y en los Capítulos 3 y 5, actualmente existe un importante grado de acuerdo en cuanto al potencial que la literatura ofrece en la enseñanza de la lengua inglesa no sólo para aprendices más avanzados, sino también para aquellos con menor nivel. En la práctica, esto se materializaría en la utilización de los textos literarios no sólo como un recurso habitual en la E/A del inglés de alumnos universitarios (por ejemplo, McLaren, 1997; Nieto García, 1994; Sánchez Espinosa y de la Torre Moreno, 1998; Sanz, 1999) sino también en la enseñanza Secundaria (por ejemplo, Bock, 1993; Córdoba Jiménez, 2001; Matas Llorente, 1995; Rinvolucrí, 1994). e incluso en la Primaria. (v. Blatchford, 1974; Davis, 1995; Elley, 1991; Hudelson y Rigg, 1994; Pérez Valverde, 1999). En definitiva, hoy día se reconoce que la literatura supone un recurso polifacético no ya como contenido o disciplina de estudio, sino como fuente inagotable de materiales motivadores y enriquecedores para la clase de una SL según señalan de forma clara y contundente Carter y Long (1991).

Using literature as resource suggests a less academic though no less serious approach to the reading of literature...literature can be a special resource for personal development and growth, an aim being to encourage greater sensitivity and self-awareness and greater understanding of the world around us. It can also supply many linguistic opportunities to the language teacher and allow many of the most valuable exercises of language learning to be based on material capable of stimulating greater and involvement. (Op. cit.: 3-4)

Por tanto, esa capacidad de la literatura para estimular el uso, la creatividad y la reflexión sobre la SL revierte directamente en la mejora de la competencia lingüística y comunicativa global de los aprendices (v. Carter y Long, 1990; Carter y McRae (eds.), 1996; Custodio y Sutton, 1998; Durant, 1994; Lazar,

1990), y en el incremento de su conocimiento de la lengua en su dimensión pragmática y discursiva (McCarthy y Carter, 1994). Así mismo, la literatura ofrece una fuente interminable de textos para promover el aprendizaje autónomo (Sinclair, 1994), e incluso para dar a conocer diversos aspectos culturales (Collie y Slater, 1987; Lazar, 1993; McKay, 1989; 2001; Maley, 2001b).

Sin duda, a modo de resumen de la base lógica de este enfoque lingüístico del uso de la literatura arriba esbozada, incluimos las palabras de McCarthy y Carter (1994), en el capítulo *Literature, Culture and Language as Discourse*:

Recognizing the literariness of a wide range of texts, asserting the value of literature with small 'l' and developing sensitivity to language in a range of cultural contexts is central to learning about language and the development of a reflective language learner... A more reflective language learner is a more effective language learner.
(Op. Cit.: 159/164)

Por otra parte, con respecto a **los contenidos**, el hecho de que los textos literarios traten de forma atrayente multitud de temas personales y universales, va a permitir a los alumnos reflexionar sobre emociones y sentimientos que compartimos todos los seres humanos; y sobre convencionalismos y creencias culturales divergentes que se transmiten por medio de la lengua y que debemos comprender y respetar (Byram y Zarate, 1997; Halliday, 1994; McKay, 2001). En definitiva, la literatura puede colaborar, en gran medida, a desarrollar la educación global de la persona, estimulándola, a través del análisis del contexto situacional y lingüístico de los textos, a ser capaz de ofrecer sus propias respuestas (Elliot, 1990; Hirvela, 1996). Y será la reflexión y la interacción con los textos, de forma más sistemática y explícita en clase, la que va a transformar esas reacciones

iniciales subjetivas en respuestas más objetivas y analíticas, en palabras de McRae (1991a):

In very basic terms, reaction is the first, subjective, thing that happens on encountering the object (or text) in question. The expression of that reaction, in more or less considered terms, becomes the rather more objective response. (Op. cit.:29)

Tal interrelación con los textos puede incluso llegar a favorecer el desarrollo de capacidades críticas que fomenten **cierto grado de competencia literaria** (Carter y Long, 1987; Culler, 1981; Durant y Fabb, 1990; Widdowson, 1992). No obstante, como se ha indicado ya, se debe recordar que este enfoque al nivel de secundaria no pretende en modo alguno la competencia literaria entre sus fines inmediatos.

Por otra parte, con respecto al **fundamento pedagógico** de esta investigación es oportuno analizar de forma breve las tendencias actuales del aprendizaje de una SL, que en gran medida conllevan la justificación de tal uso. Hoy día las tendencias pedagógicas están íntimamente relacionadas con dos aspectos complementarios. Por una parte, los que atienden a diversos factores personales, cognitivos y/o afectivos, desde la Psicología y la Psicolingüística y, por otra, los que atienden a factores socioculturales, desde la Sociología y Sociolingüística. Como indica Cumming (1998: 454), en la Introducción al *50th Jubilee Special Issue* de la revista *Language Learning*, “the broadening interrelations of applied linguistics with related disciplines and theories” está presente en una gran mayoría de trabajos.

A lo largo de las últimas décadas **la influencia de la Psicología** en la Lingüística Aplicada ha sido muy enriquecedora, pues son dos disciplinas estrechamente relacionadas: “Both disciplines focus on human behaviour, with linguistics representing a somewhat more specialised aspect of human

behaviour” (Brown,H.D. 1994: 11). De acuerdo con Scovel (2001), el campo de relación de estas dos campos de estudio se lleva a cabo desde varias disciplinas: la Psicolingüística, con un énfasis en las unidades de la lengua propuesto por los lingüistas, la Psicología del Lenguaje, que se preocupa de forma especial por el uso de la lengua para validar estructuras psicológicas, y la Ciencia Cognitiva, que utiliza datos lingüísticos para construir un modelo de la cognición humana. Es este último término, mucho más moderno y amplio, el que actualmente se emplea para dar cobertura a los enfoques de estudio que tienen que ver con la Psicolingüística, la Psicología del Lenguaje y demás aproximaciones desde la Psicología a la Lingüística (Op. cit: 180) En la actualidad, en la conexión de ambas disciplinas, parece darse una tendencia de acercamiento entre las perspectivas más cognitivas y las más afectivas, tratando de interrelacionar las investigaciones de los profesionales de unas corrientes y otras, para abarcar todos los elementos personales que intervienen en el proceso de E/A de una SL y entender de una forma más precisa toda su complejidad.

A pesar del reconocer que los resultados son aún tentativos y con frecuencia incluso en algunos casos contradictorios, parece observarse unas pautas comunes en la mayoría de esas investigaciones, permitiendo establecer una serie de principios muy variados²⁸ que, no obstante pueden resumirse en unas cuantas tendencias globales:

- Una mayor atención a aspectos intelectuales en combinación con factores afectivos;
- Un mayor reconocimiento de la existencia de distintitos estilos de aprendizaje y de inteligencia;

²⁸ Veáse el pormenorizado estudio que ya iniciara hace más de una década Spolsky (1989) en *Conditions for Second Language Learnig* , el de Ellis (1994) *The Study of Second Language Acquisition* o el mucho más sintético y actual de Richards (2001) “Postscript: The ideology of TESOL”.

- Un mayor reconocimiento del importante papel del aprendizaje formal, explícito, en combinación con el aprendizaje implícito o adquisición;
- La necesidad de no obviar, sino muy al contrario, promover una metodología integradora que tenga en cuenta el papel de la inteligencia emocional y la importancia de los sentidos;
- Un gran interés por la motivación en el proceso de aprendizaje de una SL.

De hecho ya Carroll en 1961 sugería que los factores fundamentales para aprender una lengua eran la aptitud, el método, y la motivación. Retomando y analizando esa importante conexión entre la capacidad y la motivación o el interés por aprender que el ‘método’ ha de buscar, Spolsky (1989: 164) señala lo siguiente: “The attitudinal/motivational factor is not independent but interacts with the learner’s personal abilities to determine the advantage taken of the opportunities presented for language learning and use”.

Con respecto a **las teorías cognitivas** de aprendizaje de una SL, Ellis (1994: 357- 465) en su monumental obra *The Study of Second Language Acquisition* analiza cinco valiosos modelos cognitivos:

1. El model cognitivo de Bialystok (1978, 1982) (comentado ampliamente en el apartado 4.4.);
2. El modelo de “proceso de información” de McLaughlin (1978, 1990);
3. El suyo propio, de “competencia variable”;
4. El novedoso modelo conexionista del ‘proceso distributivo paralelo’ (PDP);
5. La poderosa teoría de Gramática Universal (UG) de Chomsky (v. White, 1994) -al que le critica no tener suficiente soporte empírico.

Según Ellis, aunque son distintos en su forma de entender el conocimiento, todos coinciden en la importancia de la riqueza de la exposición a la SL, y en la conexión del conocimiento explícito e implícito. Dicho de otro modo,

todos reconocen como muy beneficioso combinar *'learning'*, el proceso consciente de estudio de la lengua meta, y *'acquisition'*, el proceso inconsciente de asimilar la lengua por exposición a ella, en términos de Krashen (1981). La combinación adecuada de esos factores contribuye a activar el proceso de recibir, almacenar, recuperar, usar, monitorizar, modificar e incrementar la información, en resumen, a mejorar el aprendizaje de una SL o LE.

Por su parte, las **perspectivas afectivas** del aprendizaje, centradas en el dominio de los sentimientos, la motivación y las actitudes, presentan resultados semejantes, que van desde el trabajo seminal de Gardner y Lambert (1972) *Attitudes and Motivation in Second Language Learning*, hasta los más recientes, entre otros, de Andrés (1999); Madrid, (1999) o Moskowitz (1999). Todos ellos muestran una notable coincidencia en señalar la importancia esencial de crear un ambiente afectivo adecuado en el aula, un ambiente que propicie empatía con el profesor, la lengua meta y los compañeros, que genere motivación tanto extrínseca, como intrínseca²⁹, en definitiva, una actitud favorable hacia el aprendizaje de la SL. Estas investigaciones indican que es muy necesario establecer unas condiciones afectivas propicias, de forma que se disminuya la ansiedad tanto general como específica que el aprendizaje de una SL provoca en muchos estudiantes.

Aún cuando queda mucho por investigar para definir propiamente los factores afectivos, Douglas Brown (1994) admite que en los últimos años se ha dado una creciente toma de conciencia en la investigación de la E/A de una SL, en cuanto a la necesidad de analizar en profundidad la personalidad humana para encontrar soluciones a problemas complejos, “to devise theories

²⁹ Según Brown (1994: 34), originalmente Gardner (1985) se refiere a dos tipos de motivación: integrativa, el deseo de aprender una lengua por una actitud positiva hacia sus hablantes, e instrumental, el deseo de aprenderla por motivos profesionales, académicos o económicos. Estudios posteriores, influenciados por el creciente número de personas que aprenden inglés como lengua internacional, han observado que la motivación es un fenómeno más complejo (cfr. Crookes y Smichdt, 1992) que no se explica sólo por tal distinción de tipo cultural.

of second language acquisition or teaching methods that were based only on cognitive considerations, we would be omitting the most fundamental side of human behaviour”. (Op. cit.: 134). Así mismo, Krashen (1982: 21) mantiene que “attitudinal factors relating to acquisition are those that enable the performer to utilize the language heard for acquisition. The acquirer must not only understand the input but must also, in a sense, be open to it”.

Estas ideas han sido recogidas con enorme interés por un sector de los lingüistas aplicados, y por muchos pedagogos y profesores, cuya intuición y experiencia continuada les han mostrado la eficacia de métodos donde los factores afectivos son tenidos en cuenta, en especial, los métodos humanísticos y de educación global de la persona³⁰ (cfr. Appeal, 1989; Prodromou, 2002a; Rinvoluti, 2002; Gattegno en Rossner, 1990) Por ello actualmente, con una visión más amplia e integradora, existe el convencimiento casi generalizado de que cualquier clase, pero en especial la de una SL o LE por su propia naturaleza, debe ser un lugar donde no sólo se use y aprenda la lengua meta, sino donde se eduque a la persona de una forma global, atendiendo así a factores cognitivos y afectivos, a través de materiales didácticos que activen tanto el intelecto como las emociones (cfr. Goleman, 1996; Stevik, 1999) e incluso los sentidos (Revel y Norman, 1997).

Como propugna Elizabeth Adams (1997: 29) “what is needed in teaching in general, and certainly not less in the teaching of languages, is a balance.” Un equilibrio integrador de todos los aspectos que afectan a la lengua y a la metodología de su E/A: entre forma y significado, conocimiento explícito e implícito, declarativo y procedimental, resultado y proceso, gramática y vocabulario, corrección y fluidez, intelecto y afecto. Tal

³⁰ Widdowson (1990: 13-14), sin embargo, crítica los métodos humanísticos y “whole-person approaches” más extremos por centrarse casi exclusivamente en los factores afectivos, ignorando la trascendental dimensión cognitiva del aprendizaje de una SL.

integración puede ayudar a mejorar el aprendizaje, ya que como McCarthy y Carter (1994: 161) afirman: “Instead of adopting a dualist perspective, we wish to explore the possibilities of integration of seemingly opposed theories”.

Precisamente esto es en gran parte lo que propone esta tesis: desde una perspectiva flexible, integradora, humanística, pragmática e interactiva del enfoque comunicativo, usar la literatura para incrementar la exposición a la lengua meta y, a través de textos imaginativos y motivadores, activar procesos cognitivos en donde se promuevan de forma paralela el afecto, la imaginación y los sentimientos. Somos sin embargo conscientes de que:

Attention to affect will [not] provide the solution to all learning problems or that we can now be less concerned with the cognitive aspects of the learning process, but rather that it can be very beneficial for language teachers to choose to focus at times on affective questions. (Arnold, 1999: xii)

Es ya bien admitido que el afecto y el intelecto no se encuentran en oposición, sino muy al contrario son complementarios. Arnold y Brown (1999:1), analizando las opiniones de muchos neurocientíficos, entre ellos Damasio o Le Doux, mantienen su interrelación, concluyendo que “when both are used together the learning process can be constructed on a firmer foundation”. Afecto e intelecto no sólo no pueden separarse, sino que de acuerdo con nuestra propia experiencia, los distintos elementos que conforman el componente afectivo de cualquier persona (su autoestima, su creencia en sus capacidades, su motivación, intereses, sentimientos, etc.) constituyen, en gran medida, la base de su desarrollo intelectual (Puchta, 1999).³¹ Y esto es lo que, como veremos en el apartado 7.3 de los objetivos de

³¹ Sin duda, el papel que juega el afecto en el aprendizaje de una lengua extranjera es central. Para D.Nunan “the single most important element in any successful learning”. Esta fue su respuesta a mi pregunta “What do you think about affect in language learning?” en la comida organizada por Richmond Publishing el 12 de septiembre de 2000 con ocasión de las XVI Jornadas de GRETA.

la investigación, se trata de tomar muy en consideración en la implementación del uso de literatura con ‘l’ minúscula en la clase de inglés.

Otros factores que también deben ser considerarse al tratar de entender la complejidad del proceso de aprendizaje de una SL, son **los factores socioculturales**, estudiados por la Sociolingüística³². Según Silberstein (2001: 100), esta disciplina examina la relación entre el uso de la lengua y la sociedad, en particular analiza cómo la lengua opera dentro de ella y crea las estructuras sociales que la conforman.

Spolsky (1989: 110) señala que “attitudes and motivation are part of the individual learner, but they are greatly influenced by the social context”. En efecto lo que somos, decimos, pensamos y sentimos está determinado de forma muy directa por nuestro contexto inmediato, por lo que las personas más influyentes en nuestro contexto piensan y esperan de nosotros (Andrés, 1999; Puchta, 2000), pero además, de una forma tal vez más amplia y sutil, por nuestra cultura: “Culture is a way of life. Culture is the context in which we exist, think, feel, and relate to others... It is our continent, our collective identity” (Brown, 1994: 163).

El mismo Carter (1994b), uno de los más reconocidos defensores de la integración de la lengua y la literatura, defiende la necesidad de tomar en consideración los componentes socioculturales: “a more socially-based linguistics of the kind developed within a functional theory of language has potential in the context of more fully integrated language, literary, text and cultural studies” (Op.cit.: iii). En su obra, *Key Words in Language and Literacy*, Carter (1995: 31) define el término cultura como “a set of beliefs and values

³² El término ‘sociolingüística’ fue empleado por primera vez por Haver Curie en 1952, reivindicando su estatus como disciplina independiente; desde entonces ha influido notablemente en los estudios de lingüística aplicada con diversas orientaciones relacionadas, desde la ‘Etnografía de la Comunicación’ a la ‘Psicología Social del Lenguaje’ (Hernández Campoy, 1997: 523)

which are prevalent within a society or section of a society”. Pero estas creencias y valores están a su vez determinados por la lengua, una cultura se constituye a través del uso diario de la lengua, que a su vez está incrustada de cultura. Halliday lo resume muy acertadamente:

Because all our linguistic acts as adults are mediated by the ideational and interpersonal systems which are at the centre of the language system we create for ourselves, every act is not only linguistic; a use of the potential of the language system, but it is also social and cultural, an expression of who we are and what we give value to. (Halliday en Cadlin, 1996: xiv)

Por su parte, Kramsch (1998) abunda en lo mismo:

Through the social organisation of talk, culture is constructed across day-to-day dialogues, through the choice of frames and footings that speakers adopt vis-à-vis their own and others' discourse, and through the way they collaborate in the necessary framework within the variety of discourse types. Culture puts its imprint on the conversational and narrative styles of the members of a social group. (Op.cit.:51)

Este reconocimiento de la determinación cultural de la lengua, ha supuesto la necesidad de interpretarla como un producto social y cultural. Así, se ha pasado de la idea más limitada de conciencia lingüística a una más amplia: la conciencia cultural y transcultural o intercultural. Desde los análisis antropológicos de la lengua y la cultura, como sistemas que se interrelacionan (Hymes, 1971), la lingüística ha evolucionado, fundamentalmente gracias a los influyentes estudios de Halliday (1985; 1994) o Halliday y Hasan (1985), hacia una interpretación más funcional y pragmática de la lengua, atendiendo al contexto en el que se produce, y a su propósito comunicativo. De forma muy resumida, Ellis (1994: 43) define el término ‘pragmática’ como “the study of how language is used in communication”. La Lingüística actual pone claramente el énfasis en “la lengua en uso”, lengua en un contexto dado. Esta visión da lugar a concepción de la lengua como discurso, al ‘análisis del

discurso', que en parte tiene su origen en las disciplinas de Estilística y Crítica Lingüística, pues en gran medida estudian la lengua de la obra literaria como lengua "en uso" en un contexto determinado (cfr. Short, 1991, 1996a; Widdowson, 1995). Hay que remarcar que la ya consolidada disciplina de Análisis del Discurso ha mostrado gran interés en la interfaz de lengua y literatura, influyendo en muchos de sus estudios e investigaciones.

Por su parte, la Lingüística Aplicada, influenciada también por la Sociolingüística, ha evolucionado hacia un mayor interés por el conocimiento lingüístico funcional y pragmático, en el desarrollo de la competencia comunicativa, que viene a ampliar y complementar la idea de competencia lingüística de Chomsky (1966), "an underlying linguistic knowledge-base which is implicated in actual language performance" (Skehan, 1995: 91); y en la necesidad de conectar el estudio y uso de la lengua con el de su cultura. Así ha surgido incluso el término inglés "*acculturation*" para designar el proceso de aproximación, aceptación e identificación con la lengua y la cultura meta por parte de los aprendices (Schumann, 1978; 1986), considerado básico en el aprendizaje exitoso de una segunda lengua. "Successful second or foreign language learning may depend on the extent to which learners identify with the culture of the target language" (Carter, 1995: 31). Sin embargo, el hecho de que la lengua inglesa tenga una dimensión internacional tan fuerte, nos obliga a tener muy en cuenta el hecho de que no hay una sola cultura meta, sino que la vida social actual y la evolución histórica crea dentro de una lengua, unitaria a nivel abstracto, una multitud de mundos concretos, una multitud de sistemas sociales de creencias (cfr. Bakhtin, 1981).

El reconocimiento de que la lengua es un fenómeno social, que está imbricado en la cultura de la comunidad que la habla y a la que da forma, ha significado un tremendo cambio de enfoque tanto en la forma de analizar e

interpretar como en la de enseñar y aprender una lengua. En efecto, ha supuesto el hecho trascendental de modificar el enfoque de la de E/A de una SL, ya no se trata de interesarnos por la lengua meta “simply as a linguistic artifact, but rather on the acquisition of language itself as it operates in the speech community or communities of its speakers.” (Montes Granados, 1997: 531).

Habida cuenta de la clara influencia de la Sociolingüística en el aprendizaje de una lengua, hoy son numerosos campos sobre las que se están investigando, entre ellos podemos reseñar:

- La influencia de factores sociales en las variables personales de motivación y actitud;
- El fenómeno de asimilación de la SL o aculturación;
- El efecto de la interacción en contextos naturales o en las aulas en la adquisición de la lengua;
- La influencia en el qué y el cómo ha de enseñarse y aprenderse una SL, el contenido y la metodología.

Con respecto a qué han de aprender los estudiantes de una SL, se estima como esencial que además de los habituales aspectos lingüísticos (fonéticos, léxicos y gramaticales), se incorporen aspectos socioculturales y pragmáticos de la lengua en uso como son los elementos básicos del comportamiento lingüístico (por ejemplo, la cantidad y duración apropiadas del mensaje, el registro apropiado según el receptor o el uso adecuado de los otros canales además de los propiamente lingüísticos³³).

³³ Se considera que esos otros canales conocidos como paralingüísticos -vocales, gestuales y espaciales- incluso pueden compensar las deficiencias en la competencia lingüística, contribuyendo a que un mensaje sea apropiado al contexto en que se usa.

Por otra, es conveniente ser conscientes de la naturaleza dinámica de la lengua, de que la lengua es parte y medio de los cambios sociales.

Whenever a certain section of the human race changes its basic design for living, language is at one and the same time both a part of that change and also a means by which the change is brought about. This is the ultimate context for human language (Halliday, 1994: 449)

Los aprendices necesitan ir incrementando el conocimiento de las variaciones internas sociales, regionales y funcionales (los dialectos y registros), y de otras implicaciones ideológicas y culturales más sutiles, que subyacen en la lengua y paralingüa empleadas (cfr. Montes Granados, op. cit; McKay, 1986, 1987). Lamentablemente, con frecuencia se deja que el hablante de una SL descubra por su cuenta, casi siempre a base de errores, los parámetros sociolingüísticos de la lengua meta. Así es muy probable que la mayoría de los aprendices nunca penetre en la dinámica de la SL puesto que muchos piensan que las convenciones de su comunidad nativa son las formas naturales y adecuadas para expresarse (cfr. Loveday, 1982).

Con respecto al cómo ha de aprenderse una SL o LE, se considera fundamental adoptar un amplio y ecléctico enfoque comunicativo, basado en un buen conocimiento de sus principios teóricos (Brown, 1994; Cook y Seidlhoffer, 1995; Serrano Valverde, 1997), donde la interacción en el aula se produzca de la forma más auténtica y natural posible, sin miedo al error formal, a partir de las relaciones cotidianas entre las personas que cooperan en ella o de tareas que tengan pleno significado e interés para los alumnos, de forma que generen la necesidad de interactuar con los compañeros y/o con los textos y materiales, desarrollando la fluidez y el uso de estrategias comunicativas adecuadas. Como indica Montes Granados (Op. cit:535) “from sociolinguistic research it was obvious that it is fluency and not accuracy that counts in daily interaction”. Esto supone según esta autora

A profound replacement of formal linguistic knowledge by functional linguistic knowledge, a shift... from knowing how to produce a correct sentence to knowing how to produce an appropriate, socially acceptable and natural one. (p. 531)

Además se preconiza una forma distinta de entender el proceso de aprendizaje en donde es básica la implicación de los aprendices, y una relación más democrática y cooperativa entre el profesor y los alumnos, (cfr. Nunan, 1992b; Tudor, 1996; Richards, 2001).

En lo que respecta a la actitud ante el error, las aportaciones del análisis de la lengua de los aprendices (cfr. Bialystock y Sharwood-Smith, 1984; Sharwood-Smith, 1983; Tarone, 1988) van a ser fundamentales para profundizar en lo que se conoce como *'interlanguage'*, o “[the] systematic non-native linguistic behaviour” (Sharwood-Smith, 1994: 4), reconociéndole un carácter evolutivo donde el error es parte integral de la progresión. Este mejor conocimiento de la *'interlengua'*, unido a un mayor énfasis en la fluidez y una menor preocupación por la corrección formal, va a generar un **tratamiento del error** más flexible, ya que se considera el error forma parte del proceso de aprendizaje (Bueno González, 1991). Por tanto, se piensa que:

Los errores son buenas señales en tanto que demuestran que los estudiantes no memorizan simplemente las reglas de la lengua término y luego las reproducen, sino que indican que estos construyen sus propias reglas basándose en los datos suministrados (= input) y que, en algunos casos, al menos, estas reglas difieren de la lengua término. (Bueno González et. al. 1992: 21)

De hecho, la experiencia de cualquier persona nativa que se haya comunicado con una no-nativa, le descubre que las dificultades serias de comprensión no surgen de los errores formales, sino más bien del empleo de palabras, expresiones y registros equivocados.

Todos esos factores sociolingüísticos, a los que nos hemos referido, y la necesidad de crear una conciencia *'transcultural'* y *'translingüística'*,

(Kachru, 1995; McRae, 1995) son elementos importantes que se tienen en cuenta en la base lógica del uso de textos literarios en la E/A del Inglés que esta tesis analiza.

Por último, en lo que respecta a **la investigación en la adquisición de una SL**, tanto a nivel teórico como empírico, en estos momentos se caracteriza por la influencia de las aportaciones de disciplinas relacionadas con la Sociolingüística y la Psicolingüística. De acuerdo con el ilustrativo artículo de Jiménez Catalán (1997), se mantienen dentro de la Lingüística Aplicada cuatro grandes corrientes interrelacionadas de estudio:

- a) La que se inició con el análisis de errores y trata de conocer la evolución de la interlengua de los alumnos (Tarone, 1988);
- b) La que se centra en el estudio de los diversos factores que favorecen o impiden el proceso de aprendizaje. Por un lado, siguiendo entre otros a Stern (1983), se centra más en aspectos de tipo social, ocupándose de factores nacionales (planes de estudio, situación socioeconómica), o locales (ratio profesor-alumnos, el número de horas semanales, los recursos disponibles en el aula, etc.);
- c) La línea de investigación que estudia la influencia del contexto concreto en el que se aprende la lengua, natural, en el aula, o combinando ambas en contextos de segunda lengua, o en contextos extranjeros (v. Krashen, 1981; 1995b; Ellis, 1994) y particularmente el efecto de la instrucción formal (Ellis, 1997a);
- d) La línea de estudio que se ocupa de las características personales, cognitivas y afectivas de los estudiantes (edad, motivación, actitud, aptitud o estilos y estrategias de aprendizaje, etc.), siguiendo los trabajos de Lambert y Gardner (1972), Gardner (1985) o Skehan (1989).

La más novedosa es precisamente esta última que conectando estudios de 'interlengua' y factores personales del aprendiz, trata de descubrir los procesos conscientes o inconscientes, es decir, las estrategias que usan los alumnos "buenos" tanto para aprender como para comunicarse. Muchos de

los investigadores, en este campo de las estrategias de aprendizaje de una SL, concluyen que la base de todo está en el incremento de la exposición y uso de la lengua, y el entrenamiento en el uso de unas estrategias de aprendizaje, que como Oxford (2001: 363) señala: “So far, research has shown the most beneficial strategy instruction to be woven into regular, everyday L2 teaching”.

En cuanto a las tres primeras corrientes, se han dedicado a la elaboración de trabajos a pequeña escala, con instrumentos cuantitativos y cualitativos como ejercicios de introspección, entrevistas, diarios, cuestionarios, etc. Hoy día, la mayoría de los expertos defienden la conveniencia de que los profesores realicen investigaciones en sus propias clases y que utilicen en la medida de lo posible tanto técnicas cualitativas, en parte etnográficas, como cuantitativas de una forma complementaria (cfr. Bailey, 2001b; 1994; van Lier, 1988; Wragg, 1994). Esta investigación de aula especialmente se caracteriza por la diversidad de métodos de colección de datos y procedimientos de análisis. “Increasingly, it appears, language classroom researchers are calling for judicious selection and combined approaches, rather than rigid adherence to one approach or another” (Alwright y Bailey, 1991: 61). De hecho, algunos sugieren que ambos tipos de técnicas pueden considerarse como parte de un continuo en el proceso investigador (Brown y Gonzo, 1994).

En este mismo sentido hemos orientado el método de nuestra investigación combinando técnicas cualitativas y cuantitativas. Con respecto a los contenidos de la misma, consideramos que se podría encuadrar en las dos últimas corrientes arribas citadas. Pues como veremos en el Capítulo 8, se intenta descubrir si la lectura y la interacción en clase por medio de los textos literarios va a contribuir a la motivación y al incremento de la competencia

comunicativa en sentido amplio, lingüística, pragmática y estratégica³⁴ (Bachman, 1990).

7.3. OBJETIVOS DEL EXPERIMENTO

El experimento que se ha realizado surgió con un objetivo inicial de encontrar una solución satisfactoria y global a diversos problemas³⁵ que se plantean en nuestras clases a todos los niveles, pero en especial en los dos años de Bachillerato, previos al ingreso en la Universidad. A saber:

- El reducido número de horas de la asignatura a la semana (3 periodos de 55 minutos en primero y sólo 2 en segundo);
- La excesiva atención a las formas gramaticales y funciones de la lengua diaria, contrastando con la menor atención al léxico, en el enfoque comunicativo ofrecido por los libros de texto en el mercado;
- La falta de materiales auténticos interesantes que supusieran un estímulo o reto lingüístico e intelectual para los alumnos;
- La escasez de tareas reflexivas y creativas para dinamizar el conocimiento, la imaginación y las emociones de los alumnos;
- La escasez de textos con un léxico rico, en muchos de los libros de texto actuales.

En este sentido, se trata de una investigación de acción en el aula (*action research*) en donde se dan las posibilidades que Burns (1999) observa:

³⁴ Bachman (Op. cit. Capítulo 4) habla de la capacidad lingüística comunicativa, y la define como una estructura múltiple constituida por distintas habilidades que se relacionan entre sí y que la conforman en tres competencias básicas: la propiamente lingüística, la estratégica y la de pragmática. Esta concepción está inicialmente tomada de Canale y Swain (1980), una capacidad constituida por tres componentes, extendida luego a cuatro por Canale (1983): lingüístico, sociolingüístico, discursivo y estratégico.

³⁵ Nunan (1992: 19) nos recuerda que Allwright prefiere el término 'puzzle' (rompecabezas o reto, sería el término castellano más apropiado aquí) a 'problem'.

First, teachers highlighted the capacity of action research to enable them to engage more closely with their classroom practice as well as explore the realities they faced in the process of curriculum change...It gives teachers an opportunity to reflect on decisions behind what they do. As well it helps provide a foundation for further developing the curriculum. (Op. cit.: 14-15)

Esta investigación pretende establecer la bases para un diseño curricular en donde se integra la lengua y la literatura en la enseñanza del inglés de la Secundaria, en un curso de 1º de Bachillerato, como vimos en el capítulo anterior. El objetivo metodológico es por tanto el uso de una gran variedad de textos imaginativos, especialmente literarios, que nos permitan realizar actividades de comprensión, producción y reflexión lingüística, combinadas con tareas comunicativas, donde la implicación personal y la creación jueguen un papel decisivo.

Se ha pretendido que los materiales seleccionados ofrezcan, por un lado, oportunidades de ‘saborear’ el potencial creativo de la lengua inglesa, su ‘literariedad’ y, por otro, temas personales y sociales que coadyuven a generar una mayor motivación y un entendimiento de la cultura de la otra lengua.

De este modo, los objetivos que hemos intentado conseguir con este experimento son múltiples y, en gran medida, coinciden con los objetivos esenciales de la asignatura de Inglés en Bachillerato según el Decreto 126/ de 7 de junio. Dicho decreto, como se ha indicado ha sido recientemente modificado³⁶ precisamente en la línea de este trabajo, para dar mayor relevancia a aspectos sociolingüísticos y psicológicos. En líneas generales, se pueden hablar de cinco grandes fines, que abajo intentaremos desglosar:

A. Aumentar el tiempo de exposición a la SL, en especial por medio del discurso escrito auténtico, tanto dentro como fuera del

³⁶ Las modificaciones al Decreto 126/1994 han sido recogidas en el Decreto 208/2002 publicado en el BOJA nº 97 del 20 de agosto.

aula, con la intención de **mejorar la capacidad lectora** y **facilitar la adquisición de estructuras gramaticales** y, sobre todo, **de incrementar el vocabulario**.

- B. Generar una **mayor motivación intrínseca**, por medio de textos literarios de temas de interés para los alumnos, dando lugar a una actitud más positiva, un esfuerzo continuado de trabajo en casa e interacción en clase, y más oportunidades de **aprendizaje autónomo**.
- C. Comprobar si, como parecen indicar los resultados de diversos estudios psicolingüísticos, un incremento en la motivación, se corresponde con un mayor esfuerzo y uso de la lengua meta, lo que ha de conllevar una **mejora en la capacidad lingüística comunicativa**.
- D. Diversificar los tipos de tareas atendiendo a distintos estilos de aprendizaje para conseguir una **comunicación más genuina**, con un mayor desarrollo de la **creatividad**.

Esos cuatro grandes fines del experimento confluyen en una meta final múltiple hacia la que se dirige esta investigación: sustentar nuestra práctica educativa en principios sólidos apoyados por una teoría y una experiencia empírica válidas y, con ello, favorecer una mejora en el aprendizaje de nuestros alumnos y, humildemente, contribuir a la escasa investigación que en este campo se está llevando a cabo.

De forma más específica, se van a listar los objetivos desglosados que, en parte nos proponíamos al iniciar el experimento y en parte han ido surgiendo en el proceso de la misma experimentación:

- Comprobar si el uso de literatura en las clases de lengua hace su aprendizaje más atractivo para los alumnos, involucrándolos de forma más personal, tanto cognitiva como afectivamente, y creando una atmósfera menos inhibida para el uso de la lengua.
- Observar si el uso de textos literarios originales supone una exposición más rica y auténtica para el aprendizaje, dando lugar a una mejora de la competencia lingüística comunicativa.
- Verificar si una mayor práctica lectora representa una mejora en esta capacidad y una mayor ganancia léxica y gramatical.
- Confirmar o no si un incremento en la lectura, en especial si se acompaña de actividades que exigen mayor atención e interacción con los textos, conlleva una mejora de la expresión escrita.
- Verificar si la lectura intensiva y extensiva de textos literarios originales, seleccionados atendiendo a los intereses, edad, conocimiento lingüístico y general de los alumnos, conduce a un aprendizaje más autónomo.
- Observar si el interés por los temas de esos textos amortigua la ansiedad, facilitando su comprensión.
- Ver si el interés por los aspectos sociolingüísticos y culturales presentes en los textos literarios, junto con tareas apropiadas, contribuye a dar el gran paso, como nos decía McRae (1996), de la mera conciencia lingüística, a una más amplia conciencia textual y cultural.
- Comprobar si la lectura de textos sobre temas personales y universales presupone también que, a pesar de las diferencias socioculturales, existen ideas, valores y sentimientos que todos los seres humanos compartimos.
- Verificar, por último, si la literatura puede contribuir al gusto por el “hecho literario” y estimular a su vez la imaginación y la creatividad de los alumnos.

7.4. PREGUNTAS DEL EXPERIMENTO

Según estos objetivos, el experimento trata de responder a los siguientes bloques de preguntas relacionadas:

1. ¿Aumenta la motivación de los alumnos por el uso sistemático de los textos literarios en la clase de la SL?
2. En el supuesto de que se produzca un aumento de la motivación ¿Supone una mayor participación y esfuerzo en la clase, y asimismo en la realización de los deberes para casa?
3. En el caso de que la motivación y el esfuerzo de los alumnos se incrementen ¿Ocurre en todos de forma similar? ¿O se percibe alguna diferencia dentro del grupo?
4. ¿El uso de una mayor variedad de textos literarios y tareas promueve un incremento en la autonomía del aprendizaje?
5. ¿Resultan los textos literarios originales más difíciles de entender que los libros de lecturas graduadas o los textos incluidos en el libro de texto? Si esto es así ¿qué aspectos lingüísticos presentan una mayor dificultad para la comprensión: el léxico, el gramatical o el textual?
6. Si los textos literarios originales, como se supone, son más difíciles que los adaptados ¿Se debe renunciar a su lectura en un nivel como es el de la Educación Secundaria? O ¿Es posible que una adecuada elección de textos y gradación de tareas haga de esa dificultad lingüística un estímulo o reto que merezca la pena superar?
7. Puesto que leer textos literarios originales, según Widdowson (en Rossner, 1983: 30-31) supone una mayor exigencia cognitiva en el proceso lector, ¿Va esto a redundar en una mejora de la capacidad

lectora, tanto con relación a las destrezas de mero reconocimiento lingüístico *–bottom-up–* como las que se refieren a la interpretación textual y al manejo de destrezas más elevadas *–top-down–* (inferir, deducir, predecir, relacionar o imaginar)?

8. En el caso de tal mejora de la capacidad lectora ¿Puede ésta contribuir, junto a la realización de tareas de reflexión lingüística y pre-estilísticas, a una mejora de la expresión escrita?
9. Si, según una amplia investigación empírica sobre la lectura extensiva (v. Por ejemplo, Alderson, 2000; Krashen, 1995; Wallace, 2001), ésta coadyuva en gran medida a la adquisición de vocabulario ¿Puede un aumento de la cantidad y, en particular de la calidad de los textos, también contribuir a la mejora del léxico?
10. En lo que respecta a aspectos socioculturales ¿Puede la integración de la literatura en la clase de lengua inglesa contribuir, por una parte, a ampliar el conocimiento de la cultura inglesa y, por otra, a promover valores universales como así se preconiza?
11. ¿Puede el uso de una mayor exposición a textos literarios y tareas imaginativas y abiertas suponer un estímulo para la creatividad de la SL?
12. En definitiva, si de acuerdo con los descubrimientos más aceptados en la investigación de la ASLl (v. por ejemplo, Long, 1994, Nunan, 2001a), se concluye que es beneficioso conjugar aprendizaje explícito e implícito, factores afectivos y cognitivos, atención a la forma y al significado, diferentes tipos de inducto (*input*) y producto (*output*), tal y como este enfoque lingüístico de la literatura propugna

¿Conlleva esta integración realmente una mejora global de la capacidad lingüística comunicativa de los estudiantes?

7.5. HIPÓTESIS DEL EXPERIMENTO

A pesar de la variedad de preguntas que nos planteamos, la hipótesis de esta investigación se puede concretar en el sentido simple que le da McGuigan (en Tejada Fernández, 1997:55): “una proposición comprobable y que podría ser la solución a un problema”. En nuestro caso, tratamos de encontrar un remedio posible a un problema serio que, expresado en pocas palabras, consiste en la falta de motivación y esfuerzo, y escaso desarrollo de la capacidad comunicativa. Nuestra hipótesis es del tipo conocido como ‘hipótesis de una cola’, aquella que anticipa una asociación entre variables en un único sentido (García Roldán, 1995: 44). Es decir, se anticipa la existencia de relación en una dirección, positiva o negativa, entre la variable independiente, el tratamiento pedagógico del uso de textos literarios, y las dependientes, por ejemplo: la ganancia de vocabulario. De acuerdo con Tejada Fernández (Op. cit.: 136), cuando se pretende establecer una significación estadística, nos debemos basar en una hipótesis nula (H_0), según la cual no existe relación entre las variables o ésta se debe al azar. Tal hipótesis nula la expresamos así: **el uso de textos literarios de forma habitual en la clase de lengua inglesa en Educación Secundaria no afecta, a nivel afectivo, a la mejora de la motivación e implicación de los alumnos en el proceso de aprendizaje, ni, a nivel cognitivo, a la mejora de la capacidad lingüística comunicativa, en especial, en lo que respecta a adquisición de vocabulario y al desarrollo de la comprensión y expresión escrita.**

Por otra parte, siguiendo las directrices de Brown (1988: 110), la hipótesis de una cola puede plantearse también en términos positivos: sí existen razones teóricas fundamentadas para plantear la hipótesis (H1) alternativa: **el uso de textos literarios de forma habitual en la clase de lengua inglesa en Educación Secundaria es beneficioso y afecta, a nivel afectivo, a la mejora de la motivación e implicación de los alumnos en el proceso de aprendizaje, y, a nivel cognitivo, a la mejora de la capacidad lingüística comunicativa, en especial, en lo que respecta a adquisición de vocabulario y al desarrollo de la comprensión y expresión escrita.**

En este capítulo séptimo se han analizado los presupuestos teóricos en los que nos hemos basado para sustentar nuestro experimento. Estos han sido múltiples dada la complejidad que el proceso de E/A de una lengua extranjera supone, pero desde esa multiplicidad se ha buscado un balance entre las diversas tendencias, tratando de ser flexibles tal y como el estado de la cuestión actual en la investigación sobre ASL, y la propia naturaleza de este enfoque 'literario-lingüístico' recomiendan. Así mismo, se han presentado los objetivos que hemos pretendido lograr con dicho experimento, las preguntas que nos han guiado y las hipótesis nula y alternativa, que son las expresiones resumidas en negativo y positivo de la base de esta investigación.

CAPÍTULO 8

LA INVESTIGACIÓN EN EL AULA: DISEÑO DEL EXPERIMENTO

8.1. CARACTERÍSTICAS DE LA INVESTIGACIÓN

Este experimento ha intentado comprobar la hipótesis de trabajo que acabamos de articular en el capítulo anterior y que de forma resumida sería: la integración de la literatura, entendida en sentido amplio, en la enseñanza del inglés como LE, produce ganancias lingüísticas dignas de tener en cuenta. En concreto, se ha pretendido averiguar si el uso continuado y sistemático de los textos literarios como base de lectura intensiva y extensiva, y asimismo como acicate para promover tareas relacionadas tanto con el uso de las destrezas orales y escritas como de otros componentes lingüísticos (la gramática y el vocabulario) sirve para:

- Mejorar la motivación e interés por la asignatura de inglés y, en consecuencia, incrementar el esfuerzo y la participación en clase;
- Producir ganancias léxicas;
- Progresar en la comprensión y expresión escrita;
- Elevar la conciencia lingüística, textual y sociocultural;
- Mejorar la competencia global en inglés;

- Sensibilizarse hacia la cultura anglosajona, y en particular hacia su literatura;
- Aumentar la autonomía deL aprendizaje.

Desde una perspectiva metodológica, este experimento se ha planeado, diseñado y realizado como una investigación de aula del tipo hoy conocido en español como “investigación en la acción” (Sánchez López, 2000) –*action research* - y que según opinión de Nunan (1992: 17): “...is becoming increasingly significant in language education”. La investigación en la acción (IA) es, ante todo, un método de investigación que se lleva a cabo en el contexto del aula y tiene como principal objetivo identificar y solucionar problemas concretos en contexto concretos (Cohen y Manion, 1985). De acuerdo con Bailey (2001), debemos distinguir tres tipos de investigación relacionada con la clase, cuya denominación frecuentemente se utilizan de forma indistinta y que, de hecho, en muchas ocasiones se solapan: “investigación de aula” – *classroom research*–, cualquier tipo de investigación llevado a cabo en una clase, pero no necesariamente por el profesor; “investigación del profesor-a”– *teacher research*–, cualquier investigación realizada por un profesor, no necesariamente en el contexto de una clase; e “investigación en la acción” – *action research*–, toda experiencia producto de un proceso de reflexión que supone la intervención del profesor en el contexto de una de sus clase para resolver o mejorar alguna dificultad y la continuada reflexión sobre el efecto que causa en la misma. De acuerdo con tal distinción, considero que el experimento, dada su base cíclica de reflexión-actuación, corresponde fundamentalmente al tercer tipo, pues se trata de una forma de “*self-reflective enquiry*” (Kemmis y McTaggart, 1989: 2) seguida de una actuación. Bailey la explica muy acertadamente de la siguiente manera:

The term action research is an approach to collecting and interpreting data that involves a clear, repeated cycle of procedures. The research begins by planning an

action to address a problem, issue, or question in his or her (a teacher's) own context. This action (which is also called a 'small-scale intervention') is then carried out... After observing the apparent results of the action, the researcher reflects on the outcome and plans subsequent action (Bailey, 2001: 490)

❖ Los antecedentes

Como se ha señalado en el capítulo anterior, la idea de llevar a cabo tal investigación en una de nuestras clases de Bachillerato surge, precisamente, cuando al aplicar la LOGSE nos encontramos con el problema de una reducción en el horario de la asignatura de inglés con respecto al plan de estudios anterior (BUP), un aumento de la población que recibe la enseñanza secundaria obligatoria (ESO)³⁷ de catorce a dieciséis años, a la vez que se mantienen las mismas exigencias tanto en cuanto a contenidos léxicos y gramaticales como al nivel de comprensión lectora y expresión escrita en Bachillerato. Debido a esta disminución del periodo de instrucción, se observó que los alumnos que llegaban al nivel post-obligatorio presentaban importantes déficit -quizá el más llamativo el del vocabulario- que les creaban serias dificultades en la comprensión y, más aún, en la expresión escrita. Ante este problema, y tras asistir al curso ya mencionado, *Literature in ELT: Approaches for the Classroom*, que nos resultó altamente ilustrativo, consideramos las posibilidades que tal integración podría ofrecer a la vista de la preocupante situación que acabamos de mencionar. No obstante, esta nueva aproximación pedagógica no fue implementada de forma inmediata. Primeramente, se llevó a cabo de forma parcial y errática, hasta que decidí plantear una investigación de aula con un mayor rigor experimental; es decir, ateniéndome escrupulosamente a los principios lingüísticos y pedagógicos que defiende esta escuela.

Siguiendo a Bueno Gonzalez (1997: 73-75), que a su vez se basa

fundamentalmente en Nunan (1992a) y Seliger y Shohamy (1989), la metodología de esta investigación se ha llevado a cabo según los siguientes parámetros:

Según el marco general, ha sido una investigación práctica, aunque tal vez no totalmente experimental, sino más bien quasi-experimental, pues está centrada en una clase natural concreta asignada por la Jefatura de Estudios a la profesora-investigadora de forma totalmente aleatoria. En cualquier caso, y según Allwright y Bailey (1991: 44), “very few studies can be confidently characterised as being purely experimental (+ structured, + controlled, in van Lier’s terms) or purely naturalistic (-structured, - controlled)”.

Según la fuente de información, esta investigación ha sido en parte secundaria y en parte primaria, en parte complementaria y en parte cíclica. Se inicia hace seis años con el estudio de lo que se ha descrito como la conexión de lengua-literatura y los aspectos relacionados con la misma desde la lingüística y los estudios literarios, a la vez que se empieza a trabajar de forma parcial con textos literarios para familiarizarse con este método y comprobar en la práctica la eficacia de este enfoque pedagógico. Más tarde, se continúa con una investigación secundaria que pretende indagar en los principios teóricos que supone la interfaz de la lengua y la literatura, con la intención de fundamentar debidamente el uso de ésta última; y asimismo se profundiza en los distintos elementos que se ven implicados en el proceso de aprendizaje al aplicarla a la clase de inglés como lengua extranjera.

A nivel de investigación primaria, se comienza con una experiencia con un grupo de alumnos de COU de Letras en el curso 1995-1996, que ofrece

³⁷ Hasta ahora muchos alumnos, los más desfavorecidos económica o intelectualmente, o bien dejaban los estudios al terminar EGB, tratando de insertarse en el mercado laboral a una edad excesivamente temprana, o bien se especializaban a través de una formación profesional muy desprestigiada.

buenos resultados, y más adelante se contempla la posibilidad de transformar la mera aplicación de un enfoque novedoso, el uso de la literatura en las clases de inglés, a una investigación de carácter empírico. En años sucesivos se amplía el uso de textos literarios como lectura intensiva a otros niveles de secundaria, y también se experimenta con la lectura extensiva en COU. Finalmente en el curso 1999-2000 la experiencia se plantea como un ‘estudio piloto’ en 2º de Bachillerato, paralela y contrastiva entre dos poblaciones (grupos) similares. A la luz de los resultados de nuevo positivos de este pilotaje (v. Apéndice 10), se decide llevar a cabo una IA más amplia y sistemática en primero de Bachillerato en el curso siguiente(2000-01).

Según la finalidad, esta investigación ha intentado buscar un equilibrio entre una aproximación inductiva y deductiva. Por una parte, ha sido inductiva en la medida en que hemos ido experimentado con el uso de textos literarios, reflexionando sobre su efecto e induciendo ideas e información que se contrastaba con la literatura al respecto. Por otra parte, en su origen fue deductiva en la medida en que partió del análisis de la teoría y de algunas experiencias prácticas (cfr. Akyel y Yalkeen, 1990; Clark, 1991, Córdoba Jiménez, 2001; Gower, 1994; Madrid, Cordobilla y Muros, 1996; Marckwardt, 1981; Musiol, 1995; Picken, 1997; Power, 1981; Ramsaran, 1985; Renaux, 1982; Ruiquing, 1986; Serrano Boyer, 1997; Sihui, 1996; Vaugham-Rees, 1995; Zyngier, 1982)³⁸. Así el estudio de los diversos aspectos teóricos y prácticos relacionados con la integración de la literatura y la lengua, nos lleva a esta investigación que trata de confirmar o refutar la hipótesis de trabajo a partir de la cual se ha realizado el experimento.

Según la forma de los datos, se puede considerar tanto cuantitativa

³⁸ Ninguna de las citadas es presentada como investigación, ni acompañada por datos cualitativos o cuantitativos. De hecho, Maley (2001a: 183) lamenta la escasez de investigación empírica en este campo, mayoría de los cuales son cualitativos o etnográficos en su orientación

como cualitativa, permitiendo una más adecuada “triangulación” de los datos. En cuanto al primer método investigativo, se recoge una variedad de datos sobre la situación inicial y resultado final del aprendizaje a través de instrumentos como: exámenes globales que se componen de cinco pruebas específicas para evaluar distintos aspectos de la competencia comunicativa. Por otra parte, en su aspecto cualitativo o etnográfico, contamos las apreciaciones del alumnado, recogidas a través de una gran diversidad de instrumentos: cuestionarios, entrevistas guiadas, fichas personales, y colecciones de trabajos de los alumnos (*portfolios*) –como veremos en el apartado 8.4.

En resumen, se debe insistir que ésta es ante todo una ‘investigación en la acción’ en una de nuestras clases; según Nunan (1992: 18) cualquier investigación merece ser tenida como tal “if it is initiated by a question, is supported by data and interpretation, and it is carried out by a practitioner investigating aspects of his or her own context of situation”.

8.2. DISEÑO DEL EXPERIMENTO: EL TRATAMIENTO PEDAGÓGICO.

Como ya se ha apuntado, esta investigación consiste en contrastar los resultados obtenidos por los alumnos de dos grupos naturales muy similares de 1º de Bachillerato – un grupo de control y otro experimental– tras haber recibido un tratamiento pedagógico distinto a lo largo de siete meses en cuanto al tipo de textos trabajados en clase y en casa, y en cuanto a las tareas realizadas a partir de ellos. Otras variables que se ha contemplado a su vez son: 1. la afectiva-psicológica, efecto de este tratamiento con respecto a la motivación y la actitud; y 2. la cognitiva-psicolingüística, influencia en la autonomía y el progreso del aprendizaje, tomando como base los datos

cuantitativos de los exámenes y los cualitativos de los cuestionarios y de la entrevista personal.

El grupo de control va a trabajar, como lo hacen la mayoría de las clases de cualquier instituto de nuestro país, esencialmente con el libro de texto y su correspondiente cuaderno de trabajo, que tiene un enfoque comunicativo pero con una importante atención a la gramática y, en menor grado, al vocabulario. El libro de texto, del que hemos hablado ampliamente en el capítulo 6, se complementa a su vez con actividades diversas, especialmente de revisión de la gramática y el vocabulario, extraídas de diversos libros de recursos (fundamentalmente *English Language Usage, Play Games with English II, Murphy Grammar in Use*); el visionado de tres videos sobre aspectos socioculturales y dos películas, *Sense and Sensibility* y *The Mask of Zorro*. Este grupo, al igual que todos los demás grupos de inglés de 1º de Bachillerato, desarrolla también un programa de lectura extensiva con textos adaptados y simplificados, que provienen de niveles entre pre-intermedio (al que se le suele asignar el valor 3) e intermedio-avanzado (valor 5). Estas lecturas son:

Primer trimestre: *Sense & Sensibility* de O.U.P. de nivel 3 (posteriormente verán la película sobre la novela original para analizar semejanzas y diferencias)

Segundo trimestre: un libro opcional de diferentes editoriales y niveles –según las capacidades de los alumnos– de los que cuenta el Departamento de Inglés, del que habrán de realizar una ficha de lectura (v. Apéndice 4.B.). Y otro libro obligatorio, según su nivel, o bien *The Adventures of Sherlock Holmes* de nivel 3 de Longman o bien *The Hound of the Baskerville* de nivel 5 de O.U.P.

Tercer trimestre: uno de los relatos originales que también leerá el grupo experimental, *Mrs Bixby and the Colonel's Coat* de Roald Dahl.

El grupo experimental, por su parte, va a trabajar con textos literarios (proverbios, citas, dichos, expresiones idiomáticas, chistes, mini-textos, poemas, *limericks*, *haikus*, extractos y relatos breves) de forma continuada, para el desarrollo de la lectura intensiva y extensiva y el uso del inglés en clase, a través de tareas de diversa índole que pretenden una integración más auténtica y natural de las cuatro destrezas con la reflexión lingüística y la creatividad. No obstante, hay que apuntar que no se descarta el libro de texto ni el cuaderno de ejercicios, aunque trabajados de forma mucho menos exhaustiva que en el grupo de control. En definitiva, se trata de sustituir todos los textos de lectura, a excepción del que sirve de presentación a cada unidad, por textos literarios, que van acompañados de sus correspondientes tareas y actividades. Los alumnos de este grupo experimental no prescinden tampoco de todas las actividades de comprensión oral o expresión escrita, ni de los ejercicios de la gramática y del vocabulario del libro de texto o del cuaderno de ejercicios.

En cuanto al **programa de lectura extensiva**, estos alumnos han de leer de forma autónoma once relatos breves, siete de forma obligatoria que serán luego explotados en clase, y cuatro opcionales.

Primer trimestre: *Eveline* de James Joyce; *The Black Cat* de E.A. Poe y *Christmas Meeting* de Rosemary Timperley. Lectura extensiva en clase: *Hannah* de Malachi Whitaker.

Segundo trimestre: *The Star* de Alasdair Gray; *True Love* de Isaac Asimov y *Long Walk to Forever* de K. Vonnegut. Lectura libre: *The Landlady* de Roald Dahl.

Tercer trimestre: *Hills like White Elephants* de E. Hemingway, *Mrs. Bixby and the Colonel's Coat*. Lectura libre: *The Open Window* y *The Story-teller* de Saki

El libro de texto elegido por nuestro Departamento de Inglés para 1º de Bachillerato es, como ya se ha comentado en el capítulo 6, *Pre-Select* de *Oxford University Press*.³⁹ En el caso del grupo de control se siguió fielmente la realización de todas sus actividades, mientras que en el caso del grupo experimental, como se ha indicado, las lecturas se sustituyeron por textos literarios; así sus consiguientes actividades de reflexión, comprensión y producción eran más libres, creativas y comunicativas, centradas prioritariamente en el significado (en el Apéndice 3 se recogen de forma resumida la tabla de contenidos y la unidad 5 del citado libro de texto con los que ha trabajado el grupo de control, y en el 1 el sílabo completo de los textos literarios del grupo experimental)

8.3. LAS VARIABLES DEL EXPERIMENTO

Las variables según García Roldán (1995: 27) se han de definir como “fenómenos que sean susceptibles de ser observados, medidos y expresados en datos”. Para Tejada Fernández (1997: 61), no son más que “las cualidades, propiedades o características de las personas o situaciones que son estudiadas en la investigación”. En resumen, son fenómenos que en el proceso de la experimentación pueden cambiar en algo cuantitativa o cualitativamente. Las variables que hemos pretendido comprobar en este experimento según la clasificación de Brown (1988: 8-12) son las siguientes:

Variables independientes:

Las variables independientes son aquellas que el investigador observa con el

³⁹ *Pre-Select* es de los autores Michael Dean, David Bolton y Tim Falla. Es el primer volumen de los dos creados para Bachillerato, el segundo se llama *Select*. Sólo sus títulos ya nos dan una idea del efecto de *retroactividad* que este examen tiene en los programas o diseños curriculares reales de la mayoría de los institutos, pues se trata de uno de los textos más empleados en nuestra disciplina.

fin de estudiar su efecto en las variables dependientes. En este experimento son en esencia el tratamiento pedagógico especial aplicado al grupo experimental, y aquellas propiedades de los sujetos seleccionadas por el investigador para determinar la relación que guardan con las variables dependientes. Son de dos tipos:

a) Los sujetos y sus características concretas tales como:

- El gusto o interés por la asignatura de inglés, determinado por la mención de la misma entre sus tres asignatura favoritas en la ficha de alumno y el cuestionario inicial;
- El nivel inicial determinado por los resultados del examen inicial.

b) Las que forman parte del propio experimento:

- Los resultados del examen de diagnóstico previo al experimento;
- El tratamiento pedagógico distinto al habitual en las clases de nuestro Instituto, consistente en el uso continuo de textos literarios y tareas a partir de ellos.

Variables dependientes:

Las variables dependientes aquí son las características observadas para determinar el efecto que las variables independientes les causan o la relación que guardan con ellas. En concreto se trata de:

-Las ganancias en la lengua meta a consecuencia del tratamiento pedagógico aplicado, cuantificadas en los resultados de las pruebas finales tras el experimento, y que cubrían los siguientes aspectos:

- a. La gramática.
- b. El vocabulario.
- c. La comprensión oral.
- d. La expresión escrita.
- e. La lectura.

-El incremento de la motivación, el interés por la SL y su cultura, y la autonomía de los alumnos, valorados por los datos de la observación de clase, el cuestionario final y la entrevista personal;

Variables de control:

Las variables de control son las que el investigador decide neutralizar o mantener de una forma constante de modo que no afecte a los resultados del experimento. En nuestro caso es la propia profesora, que intenta en todo momento actuar de forma similar en ambos grupos, tanto en cuanto a la dedicación, preparación y entusiasmo de las clases, como a la exigencia requerida a los alumnos.

Variables extrañas:

Las llamadas variables extrañas, cualquier fenómeno que puede intervenir de una forma no observada en el experimento, son muy difíciles de controlar de forma exhaustiva por ser tan diversas. Siguiendo a van Lier (1988), Allwright y Bailey (1991: 37) afirman: “Classroom lessons are such complex affairs that it is virtually impossible ever to control the number of different variables that could bias the results of any attempt to test a particular theory-driven prediction”. A pesar de ello, se ha intentado neutralizar las más significativas:

- Los horarios de ambos grupos son muy parecidos;
- Las fechas y el horario de las pruebas, en los mismos días las iniciales, y en los mismos días, horas y lugar las finales;
- Los criterios de evaluación
- Los criterios de corrección de los exámenes;
- La forma de organizar y manejar la clase (*classroom management*);
- El uso de inglés en clase;
- La relación profesora-alumnos.

8.3.1. LOS SUJETOS

Los sujetos son, sin duda, la variable más importante de todo experimento. Dada su importancia en el campo de la investigación lingüística, exigen ser analizados de una forma exhaustiva (Seliger y Shohamy, op cit.: 92). En este caso, lógicamente por tratarse de una IA, los sujetos son los alumnos de dos clases que habrá de impartir la profesora-investigadora en el curso indicado. Son alumnos de la asignatura obligatoria de primer idioma de 1º Bachillerato de Ciencias agrupados en dos clases distintas: 1º A, grupo control, y 1º B, grupo experimental. Se trata de grupos naturales, existentes previamente al inicio del experimento, pues los estudiantes son asignados a las distintas clases de forma aleatoria o al azar o por criterios totalmente ajenos a los profesores en general y a la profesora-investigadora en particular por parte de Jefatura de Estudios. Como única salvedad, mencionaremos que se pidió a la Jefatura de Estudios que ambos grupos fueran de la misma rama (Ciencias) para que resultaran lo más homogéneos posibles entre sí.

Se ha contado pues con dos grupos muy semejantes, sólo con las diferencias lógicas propias de las personas que los conforman. Así se trataba de cotejar si las diferencias que se pudieran observar en cuanto a la motivación y mejora de la competencia de la SL de los alumnos del grupo experimental dependía del nuevo tratamiento pedagógico. Se debe recordar que no se trataba de aplicar dos enfoques distintos de E/A de una SL; en ambos grupos se aplicaba un mismo enfoque comunicativo flexible, lo único que sí variaba era el uso de materiales creativos y literarios y el tipo de tareas más afines a la explotación de tales materiales. Dada la comparación que se hace de los resultados obtenidos por los dos grupos, nuestro experimento se ajusta al tipo de estudio de clase de método experimental al que refiere Nunan (1992):

Probably the best-known classroom studies employing experimental methods are the so-called methods comparison studies which seek to evaluate the relative claims of different methods by randomly students to different groups and providing differential instruction to these groups. At the end of the research period, all students are tested to determine which of the two competing methods is the more effective. (Op. cit.: 92)

Siguiendo a Nunan, estos dos grupos –control y experimental– están constituidos por dos clases naturales muy semejantes. Ambos tienen exactamente las mismas asignaturas, con la única excepción de una optativa: Biología (grupo control), e Informática (grupo experimental). Son, sin duda, dos clases ‘genuinas’ o “classrooms which have been specifically constituted for teaching purposes, not for the purpose of collecting data for research” (Nunan, 1994: 92).

La elección del nivel de 1º de Bachillerato para realizar la investigación de aula no es una cuestión baladí sino que fue debidamente sopesada. Como se ha comentado en el apartado anterior, se había realizado una experiencia anterior con grupos de 2º de Bachillerato en el curso 1999-2000. Ésta fue realizada como trabajo piloto, paso previo obligado para evaluar esta nueva experiencia en el aula y dar cuenta de su validez interna (Wragg, 1994: 114). Este estudio nos permitió observar, entre otros, los problemas y deficiencias de la aplicación a tal nivel, como consecuencia de la reducción horaria que sufre (dos horas de clase semanales) con respecto al antiguo COU.

Otro aspecto que también consideramos para descartar el nivel sobre el que inicialmente se había realizado la experiencia piloto, fue el hecho de que los alumnos de 2º de Bachillerato, por ser el curso final de Secundaria, se encuentran en un estado de gran ansiedad y tensión emocional, debido tanto a la carga lectiva (30 horas semanales, cuando en el antiguo COU se impartían 25) como al mayor rigor en el cumplimiento de los programas ante la

inminente PAU.

Por tanto, se tomó la decisión de llevar a cabo la investigación de aula en el nivel previo (1º de Bachillerato), que cuenta al menos con una hora más semanal, lo cual nos permitiría aplicar el experimento de forma más sosegada. Además elegimos la educación post-obligatoria por el hecho de que los alumnos no estaban en clase “forzados” por la LOGSE.

La investigación se realizó sin alterar ni los horarios, ni cualquier otro aspecto que pudiera afectar al normal funcionamiento del Instituto, tras solicitar permiso del Director y del departamento de Inglés. En particular, se contó con la aquiescencia y opinión de las compañeras del departamento para determinar la adecuación de los textos elegidos y las pruebas a realizar, colaborando en el establecimiento de los criterios de evaluación de las mismas.

La designación del grupo experimental y el grupo control se realizó en la tercera semana de clase, en torno al 20 de octubre, una vez que los alumnos completaron las fichas en donde se recogía información personal y académica, el cuestionario inicial anónimo sobre motivación, necesidades de destrezas y actividades, y sobre el profesor (v. Apéndice 6) y realizaron las pruebas iniciales, que conformaban un examen global (v. Apéndice 8.A). Tras analizar los resultados de las pruebas de los dos grupos en su conjunto, y los datos particulares de cada alumno por sus fichas e historiales académicos, se constató que ambos eran muy similares en conocimientos (por las calificaciones obtenidas en ESO), y en aspectos como: el estatus socio-cultural de los padres y la motivación hacia la asignatura.

En cuanto a los resultados de las diversas pruebas iniciales eran muy parecidos, aunque se detectaba que la clase de 1º A presentaba un resultado

ligeramente más alto tanto a nivel global (54,05 % frente a 50,19%) como en cada uno de sus apartados (v. Tabla 8.1):

- Lectura (67,82/64,87);
- Escritura (53,58/ 48,84);
- Comprensión oral (64,74/63,07);
- Gramática (36,79/32,29);
- Vocabulario (50,70/45,76).

	grupos	N	Media	Desviación típ.	Error típ. de la media
TEST GLOBAL INICIAL	Grupo A	26	54.0598	10.0034	1.9618
	Grupo B	26	50.1923	15.1901	2.9790
Lectura inicial	grupo A	26	67.8205	11.3507	2.2260
	grupo B	26	64.8718	11.6326	2.2813
Escritura inicial	grupo A	26	53.5897	16.7842	3.2917
	grupo B	26	48.8462	17.2032	3.3738
Comprensión inicial	grupo A	26	64.7436	17.9425	3.5188
	grupo B	26	63.0769	16.4634	3.2287
Gramática inicial	grupo A	26	36.7949	17.8258	3.4959
	grupo B	26	32.8205	18.1032	3.5503
Vocabulario inicial	grupo A	26	50.7051	12.9372	2.5372
	grupo B	26	45.7692	18.7393	3.6751

Tabla 8.1. Resultados del test inicial

Sin embargo, esta desigualdad no resulta en modo alguno significativa, aplicando el t-test para pruebas independientes a fin de comprobar si los grupos son o no equiparables (tanto asumiendo variables iguales como desiguales), nos encontramos con que no se podía descartar la hipótesis nula (tanto en la prueba global (,319) como en las pruebas de lectura (,359), escritura (,319), comprensión oral (,729), gramática (,274), y vocabulario, no existía una significación estadística ya que el coeficiente p era $>,05$, valor con el que habitualmente se funciona en Lingüística Aplicada (Tabla 8.2.):

Prueba de muestras independientes										
		Prueba de Levene para la igualdad de varianzas		Prueba T para la igualdad de medias						
		F	Sig.	t	Gl	Sig. (bilateral)	Diferencia de medias	Error típ. de la diferencia	95% Intervalo de confianza para la diferencia	
									Inferior	Superior
TEST GLOBAL INICIAL	Se han asumido varianzas iguales	5.002	.030	1.084	50	.283	3.8675	3.5670	-3.2970	11.0320
	No se han asumido varianzas iguales			1.084	43.251	.284	3.8675	3.5670	-3.3248	11.0598
Lectura inicial	Se han asumido varianzas iguales	.000	.996	.925	50	.359	2.9487	3.1874	-3.4534	9.3509
	No se han asumido varianzas iguales			.925	49.970	.359	2.9487	3.1874	-3.4535	9.3510
Escritura inicial	Se han asumido varianzas iguales	.000	.994	1.006	50	.319	4.7436	4.7136	-4.7239	14.2110
	No se han asumido varianzas iguales			1.006	49.970	.319	4.7436	4.7136	-4.7240	14.2112
Comprensión inicial	Se han asumido varianzas iguales	.004	.949	.349	50	.729	1.6667	4.7756	-7.9255	11.2588
	No se han asumido varianzas iguales			.349	49.634	.729	1.6667	4.7756	-7.9272	11.2606
Gramática inicial	Se han asumido varianzas iguales	.251	.619	.798	50	.429	3.9744	4.9826	-6.0335	13.9822
	No se han asumido varianzas iguales			.798	49.988	.429	3.9744	4.9826	-6.0336	13.9823
Vocabulario inicial	Se han asumido varianzas iguales	4.232	.045	1.105	50	.274	4.9359	4.4658	-4.0340	13.9058
	No se han asumido varianzas iguales			1.105	44.420	.275	4.9359	4.4658	-4.0620	13.9338

Tabla 8.2. Prueba 't' para significación estadística de las diferencias.

Una causa para explicar la diferencia de resultados podría ser atribuible a la variable "sexo". Se daba la circunstancia de que había una diferencia realmente

significativa en cuanto a la proporción de chicas y chicos en los dos grupos. Si en el Grupo A había dieciséis chicas de los veintiséis sujetos, en el grupo B por el contrario sólo se contabilizaban nueve de veintiséis. No podríamos inferir que el sexo femenino es mejor para los idiomas, pero lo que sí se aprecia por los cuestionarios iniciales y por la información recogida en las fichas, en donde se valoraba el interés y gusto por el inglés de 0 a 3, que a las chicas les gustaban más los idiomas más que a los muchachos. La circunstancia de que el Grupo A era ligeramente superior, nos decidió a elegir al grupo B, teóricamente más flojo, como el experimental, ya que uno de los objetivos del experimento era comprobar si el uso de los textos literarios mejoraba de forma significativa el interés y la motivación por la asignatura. Se pretendía así neutralizar, en la medida de lo posible, que el grupo experimental partiera con ventaja sobre el de control, para evitar la tendencia apuntada por Gras de: “The difficulty with action research projects of any kind are first that they are often conducted by the innovators themselves, and with experimental groups that beat control groups” (Citado en Wragg, 1994: 112).

El nivel sociocultural.- El nivel sociocultural de los sujetos se había determinado teniendo en cuenta los estudios de sus padres (padre y madre). Según este dato, el nivel de la mayoría de las familias de estos chicos era medio-bajo, es decir, sus padres sólo poseían estudios primarios o secundarios. No obstante, en cada uno de los grupos había entre seis y siete alumnos cuyos padres, uno o ambos, habían cursado estudios superiores.

La motivación inicial.- Como se ha comentado anteriormente, ambos mostraban una motivación inicial bastante homogénea entre ellos, y sin embargo heterogénea dentro del grupo. Esto era contrastable tanto por las fichas del alumno como por el cuestionario de motivación inicial anónimo. En las fichas, se les pedía que valoraran de 0 a 3 su asignatura favorita, y en

ambos grupos de los veintiséis alumnos que se tomaron en consideración, 12 mencionaban el inglés entre ellas. En cuanto al cuestionario inicial, en el grupo A se daban los siguientes valores con respecto a su gusto por el inglés: 12 estudiantes (3 puntos); 8 (2 puntos); 4 (1 punto) y 2 (0 puntos) para el Grupo A; y en el Grupo B: 9 (3 puntos); 12 (2 puntos) y 5 (1 punto). En cualquier caso, no se puede dejar de recordar que, aunque tenían la opción de elegir entre inglés y francés, la mayoría de los alumnos en cualquier instituto de nuestro país elige inglés de una forma automática por considerar que le puede ser más útil en su futuro laboral, pero no deja de ser para ellos una asignatura obligatoria de un total de diez.

Los conocimientos previos.- En lo que respecta a su nivel de conocimientos sobre la lengua, valorado por la nota de Inglés en 4º de ESO, la diversidad dentro de ambos grupos es seria. El hecho de que no se permita distribuir a los alumnos por niveles⁴⁰ hace que nos encontremos con grupos de una gran heterogeneidad, alumnos de un nivel bueno ‘pre-intermedio’ se mezclan con falsos principiantes, que viene con el inglés “aprobado por los pelos” o incluso suspenso no sólo de 4º de ESO, sino en algún caso en varios cursos anteriores. De los veintiséis alumnos por grupo, en el de control hay dos suspensos y cuatro que han aprobado ESO con un mero suficiente, mientras que en el experimental hay cuatro suspensos y tres suficientes.

La exposición al inglés oral.- Más de la mitad de los estudiantes de cada grupo indica que no está acostumbrado a oír al profesor hablar en inglés de forma habitual y, menos aún, a usar esta lengua como la lengua propia de interacción en clase, excepto cuando se están contestando a preguntas sobre

⁴⁰ Este aspecto de la distribución por niveles de los alumnos es una de las batallas que los profesores de Inglés en secundaria tenemos con la administración, especialmente porque sí está permitido en la Segunda Lengua Extranjera, normalmente Francés. Santana (1999: 83) postula la posibilidad del desdoblamiento de grupos como una de las soluciones del deterioro del nivel de Inglés que se observa en la PAU, la nueva selectividad.

lecturas o de comprensión oral, o leyendo ejercicios de gramática o vocabulario. En cuanto al uso de inglés fuera de clase, sólo una alumna del grupo de control, que es casi bilingüe, tiene una hora a la semana de conversación con una nativa. Sin embargo, la gran mayoría de estos alumnos suelen oír grupos musicales de habla inglesa de forma habitual.

Historia, mortandad y maduración.- Por tratarse de un experimento de larga duración, de finales de octubre a finales de mayo, es decir, de casi un curso escolar, hay además tres aspectos que según Seliger y Shohamy (Op cit.: 101) se deben tomar en consideración: la historia, la maduración o la mortandad de los sujetos.

Mortandad.- Con el término de ‘mortandad’ aquí nos referimos a algo menos trágico pero igualmente serio, la estabilidad de los sujetos de principio a fin del experimento. Nos parece oportuno comentarla aquí en detalle pues se dan varios casos que han causado una relativa alteración de la situación de los grupos iniciales. Al comienzo del curso en septiembre en el grupo A había 29 alumnos y 30 en el B. Pero ya en el primer trimestre dos alumnos del grupo A abandonan el curso y otro me confiesa que va a seguir asistiendo a clase, pero no va a hacer los exámenes, quedando el grupo en 26. Por su parte, en el grupo B, un alumno tiene un accidente grave a principios de octubre y no incorpora a clase hasta enero y otro alumno abandona el curso a comienzos del segundo trimestre. Por ello, en enero y de cara al experimento, decido tener en cuenta sólo a veintiséis alumnos por grupo. Así dos alumnos más han de ser excluidos en el grupo experimental: una alumna, que manifiesta muy serias dificultades para seguir las clases, y un alumno, que decide dejar la asignatura hasta septiembre; pero en ningún momento se lo comunica a ellos. De todo lo cual resulta que los sujetos finalmente tomados en consideración para nuestra investigación son en total cincuenta y dos.

Historia.- Otro aspecto importante a tener en cuenta, tiene que ver con la ‘historia’ de los sujetos, en concreto con el efecto de las clases particulares de inglés, que a menudo reciben los alumnos durante el curso, o la experiencia previa de haber leído y trabajado con textos literarios. En nuestro caso, el efecto de **las clases extras o particulares** es insignificante. Sólo dos alumnas del grupo de control daban clases particulares de inglés por las tardes, una en una academia, y otra, la chica casi bilingüe, ya mencionada, que asiste a clases de conversación con una nativa. Por su parte, sólo tres alumnos con dificultades, del grupo experimental, daban clases particulares de recuperación para poder ponerse al día y poder seguir las clases del Instituto.

En cuanto a **la experiencia de leer textos literarios originales** en inglés, sólo cuatro alumnos del grupo experimental han trabajado esporádicamente con este tipo de textos en el nivel de 4º de ESO. En el caso de control, volvemos a citar a la alumna de nivel avanzado, que lee de forma extensiva, por su cuenta de vez en cuando.

Maduración: Por último, en lo que respecta a la maduración de los alumnos, ésta es lógicamente muy parecida en ambos grupos por ser todos de la misma edad, aunque sí muestran diversidad en cuanto a los estilos de aprendizajes, el esfuerzo y el interés.

8.3.2. LOS CONTENIDOS Y MATERIALES DEL EXPERIMENTO

El contenido de los textos literarios y de los demás materiales seleccionados para el experimento, como se ha explicado detalladamente en el capítulo 6, está relacionado con los siguientes aspectos: la mayoría con los temas de las unidades del libro de texto; con aspectos léxico-gramaticales requeridos por el

sílabo; con aspectos socioculturales anglosajones o de tipo universal, que en realidad coinciden con muchos de los temas transversales recomendables para este nivel: los derechos humanos, las consecuencias de la indiferencia, el pacifismo como estilo de vida, la igualdad de género, el respeto al medioambiente, etc.

La relación del tiempo empleado en cuanto a los contenidos del libro de texto y los contenidos del experimento es de 4 a 6. Así pues, el cuarenta por ciento de la enseñanza coincidió en cuanto a su organización y contenidos con lo que se impartía en el grupo control, en donde muy ocasionalmente se usaban proverbios, dichos o citas para iniciar la clase y se trabaja con algún texto literario original de forma intensiva. En concreto durante cuatro horas de clase, en días distintos a lo largo del curso, se realizaron tareas relacionadas con dos poemas breves y varios *limericks*, además de las clases dedicadas a preparar la lectura extensiva de textos literarios adaptados. Convencidos de las posibilidades y ventajas que ofrecen los textos literarios, nos parecía justo y adecuado presentárselas, aunque a título de muestra. Esta situación suele plantear un dilemma ético al profesor-investigador, que como Allwright y Bailey (1991: 49) ya advierten: “It is not always ethical to withhold instruction (a set of promising new materials, say) from some learners while offering it to others.” Ha resultado, en verdad, complejo y angustioso para la profesora usar materiales y tareas distintos con cada grupo. Sin embargo se ha actuado de forma semejante en lo concerniente a la enseñanza de los contenidos léxico-gramaticales y las destrezas, y, por supuesto, la profesora ha puesto un cuidado exquisito en mantener la misma exigencia, entrega y entusiasmo en ambos grupos.

8.2.3. TEMPORALIZACIÓN Y LUGAR.

El experimento como tal, la investigación de aula, se llevó a cabo, como se ha indicado, con uno de los dos grupos de 1º de Bachillerato, desde finales de octubre hasta la última semana de mayo, en total siete meses y medio del curso del año académico 2000-2001.

El horario de clases: ambos grupos tenían un horario similar, aunque cabe decir que el del grupo experimental era peor, pues la clase de inglés se impartía dos días tras el recreo, a cuarta y quinta hora, cuando empiezan a estar más nerviosos o cansados.

Grupo control:	Grupo experimental:
Martes de 11:45 a 12: 40. Jueves de 10: 20 a 11:15. Viernes de 9:25 a 10:20.	Lunes de 12:40 a 13:35. Martes de 10:20 a 11:15. Viernes de 11:45 a 12: 40.

Temporalización de los exámenes: por lo que respecta a las pruebas iniciales, éstas se realizaron en las dos primeras semanas de octubre, en el horario de la clase; y en cuanto a los exámenes finales se hizo un grupo único que se examinó en la sala de usos múltiples, los días 13 y 18 de junio. Estas pruebas finales, que constituyen un examen final global, como se explica en el apartado 8.6., se realizaron quince días después de haber finalizado el experimento. Sin embargo, las pruebas que pretendían medir los textos originales leídos o los adaptados de forma extensiva, se llevaron a cabo al final de cada trimestre.

El lugar: el experimento se realizó en el I.E.S. “Francisco Ayala”, un instituto público de una zona periférica, zona norte, de una ciudad de

provincias, Granada. Esto tenía en aquel momento diversas implicaciones:

- a) Se trataba de un centro muy nuevo y bien situado, aunque no bien dotado, con sólo ocho años como instituto independiente, y sin una plantilla de profesorado consolidada;
- b) La zona de la ciudad estaba aún relativamente habitada, aunque ahora empieza a ser de gran expansión demográfica, por lo que el alumnado llegaba de otras barriadas y pueblos cercanos;
- c) El alumnado era fundamentalmente de clase media-baja en ESO, pero tendía a ser de clase media en Bachillerato.
- d) Apenas era conocido en la ciudad, pero comienza a ganarse cierto prestigio, estando situado un poco por encima de la media según la clasificación que establece la administración educativa por los resultados obtenidos por los alumnos en Selectividad.

Posiblemente por lo comentado en los apartados b y d, este centro empezó entonces a ser elegido por las familias en primera opción entre los cuatro institutos públicos de la zona para estudiar Bachillerato. Así aunque ha sido designado como de línea dos, es decir, que ha de contar con sólo dos grupos por cada nivel de ESO, dada la presión de las familias ante la Administración (cosa que agradece el profesorado que podría verse afectado por desplazamientos del centro), obliga a la constitución de un tercer grupo en cada etapa educativa, para luego casi desdoblar en cinco o seis grupos en 1º y 2º de Bachillerato por exigencias de las opciones –normalmente tres de Ciencias, dos y medio de Ciencias Sociales y medio de Humanidades. Sin embargo, ocurre que desde el establecimiento del nuevo sistema de enseñanza, se da el caso de que un porcentaje relativamente alto de alumnos (en torno al 15 %) abandonan la enseñanza post-obligatoria durante el primer curso, o no se presentan a los exámenes finales porque han decidido cambiar de opción, normalmente de Ciencias a Ciencias Sociales, o repetir (por encima del 20 % según datos de la Jefatura de Estudios del Instituto). En la mayoría de los casos, los alumnos que abandonan son aquellos a los que se les orientó para

hacer un ciclo formativo de nivel medio pero, no atendiendo a tal recomendación, se matriculan en Bachillerato.

Lo anteriormente comentado es de gran trascendencia para nuestra investigación, por tratarse de un estudio longitudinal de todo un curso de duración, en donde, por tanto, la estabilidad de los sujetos es importante. En efecto, lamentablemente, aunque en la primera semana de clase se parte de un total de 59 sujetos repartidos entre los dos grupos, al final sólo podemos contrastar los datos completos de cincuenta y dos.

8. 4. RECOGIDA DE DATOS

Por lo que respecta a los instrumentos de recogida de datos, son de diversos tipos, cuantitativos y cualitativos que, una vez triangulados, confirmarán o refutarán nuestra hipótesis de trabajo. En una investigación de este tipo, en donde se trata de contar con la mayor cantidad posible de datos empíricos y etnográficos (cfr. van Lier, 1988), la diversificación de los métodos para obtener información es absolutamente necesaria. Para Seliger y Shohany (1989: 257) “the use of a variety of methods, irrespectively of underlying assumptions, will lead to a better and more thorough understanding of the topic researched”. Estos fueron los instrumentos utilizados en detalle:

1. Ficha personalizada del alumno con información personal, familiar y académica y registro de asistencia, participación, actitud, resultados de pruebas y exámenes (ambos grupos);
2. Un cuestionario inicial sobre la actitud y motivación con respecto al aprendizaje del inglés, a sus necesidades y a las características del buen profesor (ambos grupos);
3. Un cuestionario final sobre la metodología, los materiales más usados, los exámenes y la profesora (ambos grupos);

4. Exámenes: un examen inicial de diagnóstico y otro final, ambos globales, diseñados con apartados de pruebas de comprensión lectora, comprensión oral, expresión escrita, vocabulario y gramática, conformando una muestra razonable de la competencia lingüística global de los alumnos (ambos grupos);
5. Pruebas sobre los textos literarios leídos de forma extensiva obligatoria (tres textos adaptados más largos y uno original breve los del grupo control, por ocho originales breves los del grupo experimental);
6. Entrevista guiada en español sobre la experiencia (sólo grupo experimental);
7. *Portfolios* de los textos escritos como tareas creativas finales a partir de los textos literarios (sólo grupo experimental)
8. Observación de la participación y la interacción de los alumnos (ambos grupos) recogida en la ficha.

Analicemos ahora de forma detallada cada uno de estos instrumentos, de ellos los de tipo etnográfico están recogidos en los siguientes apéndices: 2 (ejemplos de colecciones de trabajos de los alumnos o *portfolios*), 4.A (la ficha del alumno), 6 (los cuestionarios y gráficos de algunos resultados significativos), 7 (la entrevista) y los de carácter cuantitativo, los exámenes, en el 8.

La ficha del alumno.- En la primera semana de clase los alumnos de secundaria rellenan una ficha más o menos detallada para cada asignatura. En la ficha que hemos diseñado para Bachillerato, se recoge información académica, familiar y personal, ya que han de mencionar, por ejemplo, sus asignaturas favoritas, sus aficiones, las horas semanales que dedican a estudiar o hacer deberes en general, y en particular al inglés. En ella se irán anotando los datos obtenidos con los instrumentos 3, 4, 6, 7, 8 y 9, que nos servirán tanto para la investigación como para la evaluación de los alumnos, en el sentido amplio de evaluación continua –*assessment*. En definitiva, se trata de

una ficha específica de cada alumno para la asignatura de inglés donde, como se ha dicho, se recogen datos personales y académicos lo más completos posible dentro de las limitaciones de una ficha tamaño A4.

Esta ficha es diseñada a partir de otra anterior creada por la profesora para ESO. Como en ese nivel se trabajan más las destrezas orales, se realizan más proyectos de grupo, y se hace menos hincapié en las actividades de reflexión lingüística, tal ficha se adapta teniendo en cuenta los factores del experimento. Los cambios introducidos están relacionados, en la primera fase de la investigación (cuando se hace el estudio en el nivel 2º de Bachillerato) con las características del Bachillerato, donde se trabajan más las destrezas escritas y la reflexión lingüística, incluyendo cuestiones como: participación, deberes, proyectos y composiciones (*portfolios*), la participación oral en inglés de forma espontánea, aunque más o menos dirigida por la profesora, o las presentaciones oral, (*role plays*, grabación de un programa de radio, etc.), entre otras cosas. Más tarde, tras el estudio piloto, se decidió introducir aspectos como: el nivel cultural de los padres; el tipo de escuela de la que procedían; las asignaturas suspendidas en 4º de ESO; la posible asistencia a una academia de inglés; y el país en el que les gustaría vivir por un tiempo fuera de España. Esos nuevos datos nos permitirían conocer más ampliamente el nivel sociocultural en el que el alumno se movía, su historial académico y su posible inclinación a trasladarse a un país de habla inglesa. Este último aspecto pretendía darnos alguna pista sobre la tendencia del individuo a la integración (*integrativeness*) en otros contexto culturales, o por el contrario el miedo a ser asimilado (*fear of assimilation*), o a lo desconocido. Estos últimos factores según el modelo del contexto social de Clément (1986), son dos factores ‘sociomotivacionales’ que van a determinar la tendencia de los aprendices a buscar una mayor exposición a la SL, y así desarrollar una mejor competencia

comunicativa⁴¹.

En un principio, estos aspectos, menos académicos incluidos en la ficha, fueron también observados para conocer la similitud o disparidad de los grupos. Aunque debemos subrayar que, finalmente, fueron los datos del examen global y el cuestionario inicial, los que determinaron cuál habría de ser el grupo control y cuál el experimental. De acuerdo con toda la investigación al respecto, era claro que la fiabilidad y validez de la investigación iban a depender de la equiparación de los grupos. En suma, se trató por todos los medios de que el grupo experimental no partiera con ninguna ventaja que pudiera desvirtuar los resultados finales.

Cuestionario inicial.- En lo que respecta a este instrumento, se aplicó un cuestionario anónimo anterior, administrado a otro grupo de los alumnos de de 1º de Bachillerato para conocer la opinión de los aprendices sobre aspectos relacionados con la motivación, las destrezas y actividades. En esta versión revisada se subsanaron fallos en tres sentidos:

- b) Reduciendo la disparidad de respuestas al ser una muestra de sujetos relativamente pequeña, y en lugar de valorar de 0 a 5, se concreta en una escala más limitada: nada (0), poco (1), bastante (2) y mucho (3);
- c) Reduciendo la diversidad de actividades que se incluían para hacerlo más operativo;
- d) Añadiendo un apartado sobre las características del “buen profesor” de inglés.

Este último apartado recoge las cualidades del profesor efectivo más

⁴¹ El modelo de Clément guarda conexión con el modelo de *Acculturation* de Schumann (1986), que aún cuando fue concebido como teoría de la adquisición de una segunda lengua, entendida propiamente en contextos de inmigración, cabe aplicarlo al contexto de la clase de lengua extranjera (Schumann, op. cit: 389), donde las variables afectivas de ‘choque lingüístico’, ‘choque cultural’, ‘motivación’, ‘permeabilidad de la identidad del sujeto’ y ‘ansiedad’ intervienen igualmente para determinar la mayor o menor disposición de los estudiantes a adquirirla (Schumann, 1994)

destacadas por los alumnos en la investigación de Brosh (1996). Se estimó introducir tal apartado porque consideramos oportuno hacer reflexionar a los alumnos sobre las diversas características que empíricamente han sido juzgadas como determinantes de un buen profesor. De ese modo cuando se les pidiera valorar a su profesora en el cuestionario final lo hicieran de una forma más sopesada y objetiva, no llevados sólo por una mera reacción subjetiva.

El cuestionario definitivo se administró de forma anónima en la segunda semana del curso. El hecho de que fuera anónimo intentaba garantizar la fiabilidad de las respuestas, especialmente en cuanto a la pregunta sobre el gusto o interés por el inglés, que pretendía medir la motivación intrínseca. Una vez administrado, el análisis detallado de los resultados del mismo (v. 9.4.) nos permitió comprobar una vez más la gran semejanza que existía en líneas generales entre ambos grupos, no obstante se detectaron ciertas diferencias de matiz en la visión que se tenía tanto de la asignatura como del profesor.

A continuación ofrecemos una muestra de los datos obtenidos donde se puede observar la similitud de los grupos y algunas de las diferencias a las que hemos aludido.

Me gusta inglés	Mucho	Bastante	Poco	Nada
G.control	12	9	4	1
G.experimental	9	12	5	

Observamos, como se ha indicado, una ligera mayor motivación en el grupo de control y una mayor homogeneidad en el experimental.

Destrezas más necesarias	G. Control	G. Experimental
Hablar	15	15
Leer	18	11

Una mayoría de los alumnos (18) de 1º A, el grupo de control, menciona ‘leer inglés’ como una de las destrezas más necesarias, seguida por ‘hablar’ y ‘escuchar’. Sin embargo, son menos alumnos (11) de 1º B quienes mencionan ‘leer’ entre las destrezas más necesarias, quedando en cuarto lugar, por detrás de ‘hablar’, ‘escuchar’ y ‘pensar-reflexionar’ (*language awareness*).

Actividades adecuadas más	G. Control	G. Experimental
Conversación	19	20
Lectura	19	9

Los alumnos destacan actividades de tipo que podemos designar como ‘globales’, integradoras de varias destrezas, donde se trabaja más a nivel ‘supraoracional’, la conversación y las de lectura; pero de nuevo vemos el grupo experimental mucho menos interesado en la lectura.

Factores más influyentes	G. Control	G. experimental
Mi actitud e interés	19	18
Actitud del profesor	16	18

En ambos grupos está claro que los alumnos piensan que uno de los factores que más contribuye a su aprendizaje es su propia actitud, el interés que ponen. Del mismo modo tienen claro que la actitud del profesor es trascendental.

Características del buen profesor más valoradas	G. Control	G. Experimental
Explica bien	16	12
Corrige justo	11	9
Transmite entusiasmo	2	10
Buen dominio de la SL	10	8

Ambos grupos coinciden claramente en un aspecto, la característica más destacada del buen profesor es su ‘capacidad de explicar bien’. Sin embargo, una vez más se dan ciertas diferencias. En el grupo experimental se destaca una característica que apenas es valorada entre las tres más importantes en el otro grupo: ‘transmite entusiasmo’. Esta elección del grupo experimental parece muy coherente con su opinión sobre la importancia de la actitud del profesor en clase para su aprendizaje. En el de control se valora más el que sea justo al corregir y tenga buen dominio del idioma.

Como ya se ha dicho en el apartado sobre los sujetos (8.3.1.), este cuestionario se tuvo también en consideración para elegir los grupos: se adjudicó el experimental al grupo B que era ligeramente el menos motivado y el que tenía menos interés por la lectura y, en consecuencia, menos predisposición a valorar de forma positiva las actividades relacionadas con ella.

El cuestionario final.- Usando como punto de partida el inicial, se diseñó otro cuestionario final mucho más preciso en la valoración. Se compone de cuatro apartados: los tres primeros cerrados, donde se pide que valoren de nuevo de 0 a 3 diversos aspectos de la clase y su metodología, la validez y variedad de los exámenes y la profesora según las características del buen profesor, y un cuarto apartado abierto, en el que se pide que añadan cualquier comentario que crean oportuno sobre los tres apartados anteriores. Este cuestionario, realizado una vez finalizado el curso y entregadas las notas, tenía como finalidad fundamental recoger la opinión de los dos grupos para cuantificar y contrastar los datos de ambos grupos una vez concluido el experimento. De esta forma podríamos saber con datos objetivos si la profesora trató a ambos grupos de forma equitativa o si, por el contrario, intentó favorecer en modo alguno al grupo experimental, es decir, si actuó

verdaderamente o no como la variable de control que pretendía.

Entrevista guiada.- En cuanto a la entrevista, definida por Nunan (1992: 231) como “The elicitation of data by one person from another through personal encounters”, se realizó a los alumnos del grupo experimental en la lengua materna. Consta de veinticinco preguntas, tanto cerradas como abiertas para que los sujetos pudieran expresarse con más libertad (cfr. Harvatopoulos et al. 1992). Estas cuestiones iban a permitir recoger con gran amplitud las opiniones y percepciones de los alumnos sobre aspectos muy diversos de la clase de inglés en general, y de la experiencia concreta de trabajar con textos literarios originales en particular (v. Apéndice 7). En suma, se trataba de una entrevista semi-estructurada, en ocasiones se les formularon preguntas *ad hoc* para aclarar alguna opinión sobre datos de interés para esta investigación. Se diseñó una entrevista de las que Watson-Gegeo (1988: 584) denomina entrevistas en profundidad – “*in-depth interview*”, y en donde se ha procurado mantener las siguientes pautas (Vallés, 1997:185):

- Amplitud, se ha diseñado una entrevista extensa que permita indagar en la gama de evocaciones que la experiencia de interacción con los textos literarios ha supuesto para cada alumno;
- Profundidad y contexto personal, se ha procurado indagar en las opiniones o creencias útiles para esta experiencia, con preguntas tales como afición y hábito de lectura personal y familiar (padres), relación con la literatura o primeros encuentros con textos literarios, la lectura de cuentos por parte de sus padres cuando niños, etc.;
- Espontaneidad, se ha buscado que las respuestas no sean forzadas;
- Especificidad, a su vez, también se ha tratado que los alumnos den respuestas concretas, no demasiado genéricas o difusas;

La entrevista con cada alumno o grupo de alumnos fue grabada, transcrita y revisada por los alumnos junto con el profesor para determinar su exactitud.

Esta entrevista personal se realizó fuera del horario lectivo, unas veces de forma individual y otras en parejas o grupos, siempre de acuerdo con la opción elegida por los estudiantes. Antes de realizarla, se explicó en clase en qué iba a consistir, lo cual se volvía a recordar al comienzo de cada encuentro. Lógicamente, se realizó en español para que cada chico pudiera responder ampliamente y decir sin tapujos exactamente lo que quería o debía decir. Se pidió a todos la máxima sinceridad en las respuestas, pues se les hacía ver que de sus opiniones dependería el aplicar la experiencia a otros grupos y niveles, incluso a ellos mismos en 2º de Bachillerato en el curso siguiente.

Desde una perspectiva etnográfica de la investigación de aula es esencial tener en cuenta las opiniones, ideas y las propias interpretaciones de la evolución de los acontecimientos en clase de los aprendices-participantes (cfr. van Lier, 1988) ya que “learners collaboration is one way of ensuring a variety of perspectives in the situation being investigated” (Allwright y Bailey, 1991: 73). Por otra parte, como sugieren Williams y Burden (1997: 192), es asimismo fundamental para el profesor conocer la percepción y valoración que los propios aprendices hacen del contexto de aprendizaje: “It is the learners’ perceptions and interpretations of their environments that will affect their learning rather than the actual physical characteristics of those environments”.

Portfolio.- La recopilación de los trabajos escritos por los alumnos, el llamado “potfolio”, ha permitido hacer un seguimiento de la evolución de la expresión escrita en los alumnos de ambos grupos, así como llevar a cabo parte de la evaluación formativa de los estudiantes. En efecto, para Baack (1997), los profesores deberían usar *portfolios* para promover la capacidad de la producción escrita, para evaluar los procesos del aprendizaje e incluso para conocer la auto-evaluación de los estudiantes:

Portfolios can measure the growth of students' abilities as writers, promote ownership of students' own writing, and along with a scoring rubric, provide a mechanism by which students can assess their own strengths and weaknesses. (Op.cit: 38)

Cada redacción, descripción, carta, nota informativa, noticia, final de una historia, etc., hasta un total de doce textos escritos pedidos a los alumnos del grupo de control y dieciséis a los del grupo experimental, han sido debidamente corregidos por el profesor con un sistema de símbolos, y devueltos a los alumnos para aportar un aspecto esencial, desgraciadamente ausente en nuestra enseñanza, como es la retroalimentación. En los comentarios aportados por el profesor, sobre aspectos tanto de contenido como de estructura formal, se establece una especie de diálogo con el grupo o con cada individuo, promoviendo así una atención personalizada, que de otro modo no siempre es posible en la clase. Los alumnos tras sus revisiones, individualmente o en grupos, entregan de nuevo al profesor la versión definitiva.

En el caso del grupo experimental, la diferencia en el número de textos corregidos estriba en que se les pidió cuatro tareas escritas finales globales (*wrap-up tasks*) más, dado el mayor número de textos leídos extensivamente, aún cuando fueron más breves. Todas las relacionadas con algunos de esos textos literarios, tras ser corregidas eran devueltas para ser de nuevo revisadas por sus autores, quienes habrían de entregarlas al final del curso en un disquete. De esta forma, se puede presentar una muestra de la diversidad de niveles existente en el grupo, de la variedad de tareas finales realizadas y del interés y esfuerzo realizado de forma cooperativa por la profesora y los alumnos (v. Apéndice 2).

La observación de la participación y la interacción de los alumnos.-
Este aspecto es sin duda fundamental en cualquier proceso pedagógico.

Wragg (1994: 1) sugiere que “...skilfully done, classroom observation can be a valuable tool for improving the quality of teaching”. La observación en clase se lleva a cabo a través de un evaluador externo o del propio profesor. En el primer caso, se puede producir lo que Labov (1972) denomina “la paradoja del observador”: al observar el comportamiento de la gente, con frecuencia éste se ve alterado precisamente por tal observación. La segunda modalidad es la que hemos aplicado en esta investigación, es decir: “participant observation is conducted by someone who is a member of the group under investigation (e.g. the teacher o a student in the classroom)” (Bailey, 2001: 116-117). Concretamente, la profesora planteó dos tipos de observación:

- a) En primer lugar, la de la participación de cada alumno en la realización de las tareas en parejas o grupos, y la de su intervención, espontánea o preparada, en los debates y demás actividades con el grupo-clase (en ambos grupos).
- b) En segundo lugar, la observación de las características comunicativas de la interacción generada en clase por el uso de textos literarios (sólo en el grupo experimental)

Con respecto a la primera, la observación individual del trabajo de cada alumno, se procuró conducirla de forma sistemática a lo largo de todo el curso, estableciendo un patrón de registro de temporalización semanal. Wragg (op. cit.: 2) hace precisamente hincapié en este aspecto de observación meticulosa: “A teacher supervising a student will be expected to make a more detailed anayisis of lessons observed than might once have been the case”. Así se anotaban los datos de la observación realizada en clase en la ficha de cada alumno, haciendo uso de siglas que corresponde a los siguientes aspectos y valores:

A = Attitude	+ = positiva, buena fluidez y/o corrección
P = Participation	- = negativa, de baja o mala fluidez y/o corrección
H = Homework	? = regular o incompleta

Tabla 8. 3. Símbolos de la observación de clase

La recogida continuada de estos datos ha proporcionados unas pautas de actuación de los alumnos, que considerados de forma global, nos han permitido contrastar la evolución de la motivación, actitud e interés del grupo de control y del experimental.

En cuanto al segundo tipo de observación fue más reducido en el tiempo, ya que sólo se aplicó en cuatro clases del grupo experimental. La intención de la investigadora fue observar si la interacción con los textos literarios, produce una comunicación más genuina en el aula, como preconizan sus partidarios. Para tal observación se ha utilizado el modelo simplificado de Nunan (1992: 99), basado en el esquema de *Communicative Orientation of Language Teaching* (COLT) desarrollado por Allen et al. (1984). Éste consta de dos partes:

1. La parte A se centra en la descripción de las actividades de clase con respecto a cinco aspectos:
 - el tipo de actividad
 - la organización de los participantes
 - el contenido
 - la modalidad de los estudiantes (las destrezas que usan)
 - y los materiales

2. La parte B trata de identificar los siguientes rasgos comunicativos en las intervenciones:

- el uso de la SL
- la “laguna en la información” (*information gap*)
- discurso sostenido
- reacción al código o al mensaje,
- incorporación de la expresión precedente,
- iniciativa en el discurso
- restricción de la forma lingüística (Nunan, op.cit.: 97-98).

(Un resumen de las observaciones queda recogido en el Apéndice 5)

8.5. LA PROFESORA-INVESTIGADORA EN LA CLASE

Aunque “classrooms are places that are capable of unfolding both familiarity and novelty” (Wragg, op.cit.: 1), las posibilidades de llevar a cabo una investigación en la acción por parte del profesor están, sin duda, restringidas por el contexto de actuación. En nuestro caso, las limitaciones residieron fundamentalmente en cuatro aspectos:

- El cumplimiento de un diseño curricular determinado para cada nivel por las autoridades educativas autonómicas en concordancia con las nacionales;
- Las características y los requisitos del lugar donde se realiza la investigación, las del centro de enseñanza en su conjunto, y en particular, las del departamento;
- Las de los sujetos sobre los que se investiga, los propios alumnos;
- Los relativos a la doble función de profesora/investigadora.

En el Capítulo 6 hemos comentado las relacionadas con respecto al cumplimiento de un diseño curricular base. En este capítulo también hemos

mencionado las debidas a los propios sujetos y las del lugar donde se realiza la experiencia. Así pues, sólo nos queda referirnos al agente de tal investigación: la profesora.

La idea del ‘profesor/investigador’ en la clase de una SL es relativamente reciente, y surge como una manera de ganar profesionalidad, tratando de relacionar la teoría y práctica docente. A principios de los noventa, Wallace (1991) sugiere que hay que considerar la enseñanza de una SL como una profesión y, entre las tareas propias de ésta, estaría la del profesor como investigador:

It has been recommended by some writers that the process of reflection should be formalised, as it were, and that the classroom teacher should also become a researcher. This, of course, would help to undermine the dichotomy between theory and practice... It has been suggested that teachers might be interested in a type of research which is more under their own control and which might also be more relevant to the classroom, i.e. what is often called ‘action research’ (Op.cit.: 56)

El experimento que aquí analizamos, en el que la profesora investiga sobre su propia actuación, corresponde al tipo de investigación señalado por Wallace, y en parte, fue debido a no poder contar con un observador externo. Debemos confesar que la naturaleza de una investigación de este tipo entraña una seria dificultad, ya apuntada por Wragg (Op. cit.: 111): “Action research, because it involves intervention, is not especially easy to conduct in a rigorous manner”. El hecho de investigar sobre la propia práctica docente, además de causar cierta ‘esquizofrenia’ en la profesora, hace que se dé ciertamente un déficit de objetividad. Ahora bien, como señala igualmente esta escritora (Op. cit.: 103), a pesar de lo difícil que resulta llevar a cabo una investigación rigurosa en clase, merece la pena intentarlo.

Tampoco podemos olvidar que la relación que la profesora mantenga

con los alumnos, aunque asignados de forma aleatoria, y con los que se establece una mejor o peor relación personal (*rappori*), puede dar una dimensión subjetiva al experimento. No obstante, se debe reconocer que un cierto grado de subjetividad va a estar siempre presente en cualquier investigación que se realice en el contexto de una clase.

In the experimental approach predominant in the physical and biological sciences, objectivity is paramount. However, in research on human learning, especially in naturalistic enquiry and action research, both objectivity and subjectivity have their respective roles, and that in practice the two can be combined. (Allwright y Bailey, op. cit.: 63)

Para contrarrestar esa inevitable subjetividad, se recurrió a una combinación de métodos e instrumentos, que aportaron una amplia variedad de datos objetivos y subjetivos, y que permitieron finalmente proceder a la triangulación de los mismos (v. 10.5.)

En cualquier caso, la profesora-investigadora ha tratado de cumplir con rigor la recogida, análisis e interpretación de datos, ateniéndose a las indicaciones de van Lier (1988: 47), para quién el objetivo es “identify, describe and relate, in intersubjective terms, actions and contributions of participants in the L2 classroom, in such a way that their significance for language learning can be understood”. Conviene recordar que la intención originaria de esta investigación, a parte de la realización de esta tesis doctoral, ha sido buscar soluciones efectivas a problemas planteados en las clases de los niveles pre-intermedios. En este sentido podríamos hablar de lo que Allwright y Bailey (Op. cit: 197) llaman “exploratory teaching” , o “teaching that not only tries out new ideas but that also tries to learn as much as possible from doing so”.

8.6. LOS EXÁMENES

Sin duda, los exámenes, tanto el de diagnóstico inicial como el final, conforman los instrumentos básicos de recogida de datos objetivos y cuantitativos para comprobar el progreso de los sujetos de ambos grupos, control y experimental. Con ellos, se ha pretendido básicamente medir y contrastar la competencia global de la lengua meta al principio y final del experimento. Para conseguir una mayor fiabilidad de ambas pruebas, y en definitiva de esta investigación, se han incluido un mayor número de ítemes de los habituales en pruebas de esta naturaleza. Los exámenes constaron de cinco partes o secciones, con un valor total de 180 puntos, y en concreto las pruebas se diseñaron para evaluar los siguientes aspectos (v. Apéndice 8.A):

- Gramática (la misma en el inicial y el final);
- Vocabulario (también la misma);
- Comprensión oral (distintas en cada examen);
- Comprensión escrita (distintas en cada examen);
- Expresión escrita (distintas en cada examen).

Todas las pruebas se valoraron con 30 puntos, a excepción de la de vocabulario que contaba 60 puntos ya que poseía 60 ítemes. La sección del vocabulario fue la única no diseñada por la profesora; en su lugar se utilizó una prueba para medir la competencia léxica de las 2.000 palabras más frecuentes de la lengua (el umbral léxico requerido por la Consejería de Educación), extraída del test de Schmitt (comunicación personal), que está articulado en cinco niveles (2.000, 3.000, 5.000, 10.000 palabras y el vocabulario académico). Este test, recientemente validado por un importante trabajo de investigación (Schmitt, 2001), pretende evaluar la competencia léxica de los alumnos de una segunda lengua.

La prueba gramatical: es a su vez una prueba ‘lexico-gramatical’ en el sentido de Halliday (1994: 451) “words are part of grammar”. Los ítemes se presentan de forma contextualizada y el conocimiento del vocabulario puede ser de gran ayuda para su resolución. Como señala M. Lewis (1993: 38) “words carry more meaning than grammar, so words determine grammar”. De hecho, Pérez Basanta (1998a: 5) explica que “la lengua supone sobre todo nominalización –nombrar cosas- y de ahí la primacía que el léxico adquiere, incluso como estadio previo a la gramática”. Esta prueba consta en total de tres métodos o actividades distintas:

1. Un *cloze* de elección múltiple en un texto completo
2. Una actividad de transformación de oraciones sueltas en las que se incluye los aspectos gramaticales más importantes de este nivel (oraciones de relativo, voz pasiva, estilo indirecto, condicionales, tiempos perfectos, etc.).
3. Un texto completo para corregir errores.

La prueba de vocabulario: Como ya hemos mencionado, hemos utilizado la versión del test de 2000 palabras de Schmitt, revisada y ampliada a partir de los test de niveles de vocabulario de Nation (1990). Pérez Basanta (entregada: 4), que la utilizó para evaluar la competencia léxica de los alumnos de Filología Inglesa, indica que a pesar de sus inconvenientes, “it provides one of the quickest, most practical and most reliable ways of profiling our students’ vocabulary size”. Creemos que este test es un buen instrumento para medir el vocabulario receptivo que tienen los alumnos al principio del curso, y su posible incremento a lo largo del curso.

A diferencia de lo que está ocurriendo en el contexto educativo español, en donde el vocabulario es el gran olvidado, somos de la opinión de que la enseñanza del léxico es fundamental porque, de acuerdo con Nation (1990),

“the need to enlarge students’ vocabularies is so pressing because many communicative skills depend on the simple knowledge of words” (Pérez Basanta, op.cit.: 2). En nuestro caso, contar con un test fiable y válido de vocabulario no sólo nos serviría para comprobar la dimensión léxica de nuestros alumnos, sino también para la evaluación de la comprensión lectora ya que sin duda “lexis is, for instance, the best predictor of reading comprehension” (Loc.cit.). Ésta fue una de las razones por la que preferimos recurrir a una prueba rigurosa y fiable como la de Schmitt.

Las pruebas de comprensión escrita: Son muy similares entre sí y constan de distintos textos y técnicas, por medio de las cuales se pretende comprobar el uso de subdestrezas lectoras (*skimming*, *scanning*, comprensión de información explícita, inferencia, conexión de ideas o interpretación) que los alumnos van a necesitar en su vida cotidiana o académica. De hecho, tanto en el diseño de estas pruebas como en las de comprensión oral, hemos procurado seguir la razonable recomendación de Alderson (1993a: 29): “The best test of reading will use a number of different testing methods, and will be based upon a wide variety of different text types, covering a range of different topics as web”. Así los métodos usados han sido entre otros:

- ✓ Señalar la idea principal de un texto en una pregunta de elección múltiple
- ✓ Responder a preguntas cerradas y abiertas con una sola respuesta
- ✓ Relacionar fotos o encabezamientos con textos
- ✓ Preguntas de verdadero-falso
- ✓ Completar un esquema
- ✓ Ordenar un texto
- ✓ Clasificar dichos o expresiones

- ✓ Interpretar ideas y emociones

Pensamos que tanto el hecho de incluir diferentes textos como finalidades de lectura diversas, contribuiría a incrementar la validez (de constructo, de apariencia y de consecuencia o *'washback effect'*, (Alderson y Wall, 1993)), ya que estamos construyendo pruebas que intentan dar cuenta de la compleja naturaleza de la capacidad lectora, reflejando así la gama de estrategias lectoras que se practican en la clase. Así, si bien somos conscientes de que se han incluido algunas preguntas en donde entran en juego la flexibilidad y creatividad de las respuestas, y esto supone inevitablemente la subjetividad de la examinadora en su corrección, procuramos hacer un catálogo de posibles respuestas para que su corrección fuera objetiva. Debemos admitir que uno de los principios más importantes de un enfoque comunicativo ecléctico, como el que nos guía en este experimento y en nuestra práctica docente en general, es el concepto de 'flexibilidad' como uno de los pilares en donde se asienta la comunicación auténtica y real.

Las pruebas de comprensión oral: Son bastante parecidas entre sí en cuanto a la técnica empleada y, al igual que las de comprensión escrita, constan de diferentes textos y estrategias. Así mismo, hemos procurado que tengan validez utilizando textos y tareas semejantes a los trabajados en clase. Todas las piezas grabadas tratan de temas u aspectos vistos habitualmente en clase de una SL en un nivel secundario. En ellas se utilizan distintos métodos de test:

- ✓ Respuesta única
- ✓ Verdadero/falso
- ✓ Conectar palabras a ilustraciones
- ✓ Completar un formulario

- ✓ Dictado de cifras
- ✓ Señalar errores
- ✓ Marcar los datos correctos, etc.

Las pruebas de expresión escrita: Igualmente semejantes, la inicial cuenta con tres tareas comunicativas y la final con cuatro. Dichas tareas exigen la producción de unos tipos de textos que están entre los incluidos en la programación general. Así la inicial consta de una carta informal, una entrada de un diario, y una redacción o ensayo sobre un problema común entre los jóvenes; y la final de la descripción de un lugar, una biografía, otra carta informal y otra redacción, en este caso, un ensayo de opinión sobre el uso de la literatura en la enseñanza del inglés. En el caso de la biografía, lógicamente, se dan los datos que habrán de ser manipulados. En las instrucciones de las demás tareas, se especifica el máximo de palabras por texto, se ofrecen palabras enlace que se pueden usar o preguntas que sirvan de guía para estructurar las ideas y facilitar la organización textual.

8.6.1. CRITERIOS DE CORRECCIÓN

Todas las pruebas, a excepción de las pruebas de ‘escritura’, que se comentaran después, están constituidas, en una gran mayoría, por ítemenes que exigen una única respuesta válida. Cada ítem correctamente resuelto tiene un valor de un punto. Sin embargo, también hay un reducido número de ítemenes o preguntas más abiertas. Para estos casos, hemos tenido en cuenta las siguientes consideraciones:

1. Cuando en las pruebas de comprensión oral y escrita se trate de ítemenes que exijan escribir una respuesta, no se tomaran en cuenta los errores gramaticales.

2. En las preguntas de interpretación de las ideas o emociones de los personajes de los textos imaginativos y literarios incluidos en las pruebas de comprensión lectora, se dan por válidas una gama de respuestas aceptables, previamente pactadas por la profesora con sus colegas. En total estos ítemes suponen 6 puntos en la prueba inicial y 9 en la final.

Con respecto a las pruebas de escritura, cuya valoración es, sin duda, más impresionista y holística, hemos procurado atenernos a unos estrictos criterios de corrección para evitar el subjetivismo. Estos criterios son conocidos por los estudiantes, ya que al comienzo del curso se les explica qué aspectos se valorarán en la producción escrita, y como se calificarán. Además, se les muestran unos símbolos de corrección para que en todo momento el alumno sea consciente de sus errores cuando se les devuelven los trabajos escritos, como ya se ha comentado. En concreto, los aspectos que se valoraron fueron:

- **Contenido:** expresa sus ideas con claridad, ofrece una adecuada coherencia temática y argumental (elige palabras de campos semánticos relativos al tema, presenta ejemplos, experiencias personales, hechos y opiniones oportunos)
- **Organización:** establece una adecuada organización textual (atendiendo al tipo de texto usa descripciones, relaciones causa/efecto, compara y contrasta ideas con las conjunciones y palabras enlace adecuadas)
- **Discurso:** usa correctamente los elementos déicticos para dar cohesión al texto; establece una adecuada concordancia de tiempos verbales; utiliza de forma adecuada las convenciones retóricas que se practican; presenta una oportuna coherencia sociolingüística; expresa las ideas con suficiente fluidez léxico-gramatical y economía;
- **Sintaxis:** respeta las normas sintácticas que se han de conocer a un nivel pre-intermedio, especialmente presenta una adecuada concordancia gramatical: sujeto-verbo; respeta el orden de colocación de las palabras
- **Vocabulario:** usa una adecuada variedad de palabras (valorando

cada vez más el uso de las nuevas palabras y expresiones idiomáticas que se van introduciendo); elige el vocabulario de acuerdo con el contexto.

- **Mecánica de la escritura** (*Mechanics*): buena presentación, corrección ortográfica y adecuada puntuación.

Según esos criterios, que están relacionados con las seis categorías generalmente aceptadas como base de la evaluación de la habilidad de escribir de un alumno: contenido, organización, discurso, sintaxis, vocabulario y mecánica (Brown, J.D.1991 en Brown, H.D.1994: 342), se establece una escala de puntuación aproximativa para valorar la producción de cada tarea:

Contenido	20%
Organización	20%
Discurso	20%
Sintaxis	10%
Vocabulario	20%
Mecánica	10%

8.6.2. VALIDEZ Y FIABILIDAD DE LOS EXÁMENES

La garantía de los resultados de cualquier prueba, desde un punto de vista externo de investigación empírica, como instrumento de recogida de datos, viene determinada especialmente por su fiabilidad. Sin embargo, su garantía a nivel interno la aporta la validez, según señala Brown (1994: 385), como hemos visto en el apartado 6.9. Así que este experimento, por su naturaleza de ‘investigación de acción en el aula’, ha tratado de buscar el equilibrio entre la fiabilidad y validez de sus pruebas.

La noción de **la fiabilidad** se ha definido como “the extent to which a test produces consistent results when administered under similar conditions” (Hatch y Fahardy 1982: 253). En nuestro experimento hemos tenido en

cuenta todos aquellos factores que contribuyen a incrementar la fiabilidad: extensión de la prueba, el tiempo concedido para su realización, presentación clara, capacidad de discriminación de alumnos, uniformidad de las condiciones ambientales, ausencia de influencia del examinador en las puntuaciones (con la posible excepción de las pruebas de comprensión escrita, como se ha explicado). Ahora bien lamentablemente, aunque se ha contado con la colaboración en el diseño de las pruebas de dos colegas, no se ha podido contar con la misma colaboración para su corrección, así que sólo ha participado un corrector, la propia profesora-investigadora, quien para dar mayor fiabilidad a las puntuaciones iniciales, ha repetido dichas correcciones pasados cuatro meses de su realización, para confirmar o depurar en algunos casos la puntuación.

En particular, nos interesó la fiabilidad de las pruebas del examen final puesto que, por una parte, medía el progreso de la competencia global de cada alumno y, de otra, comprobaba si existían diferencias significativas entre los sujetos del grupo experimental y el de control. Aplicado estadísticamente el coeficiente “alfa”, o coeficiente de Kuder–Richardson, para medir la consistencia interna del test, éste presentó una fiabilidad muy alta considerado en su globalidad (,9737). Igualmente las diversas pruebas que lo constituyen contaron también con unos índices de gran fiabilidad:

- La de gramática: ,8612
- La de vocabulario: ,9572
- La de comprensión oral: ,8245
- La de lectura: ,8720
- La de escritura: ,9146

Por su parte, el concepto de **validez** se define como “the degree to which a test measures what it claims to be measuring” (Brown, 1988: 101).

Por tanto, la primera premisa que hay que cumplir si queremos que un test dé cuenta de su validez, es establecer unas especificaciones previas de los contenidos y actividades trabajados en clase. A continuación, y puesto que un examen no es más que una muestra, debemos seleccionar dicho contenidos y actividades en las mismas proporciones que se han ofrecido en su enseñanza. Es decir, si dedicamos un 20% a la gramática, esa sería la proporción que debería incluirse en la prueba. De acuerdo con estos requisitos, hemos procedido en la confección del examen. Quizá una de los mejores indicadores de su validez haya sido la propia opinión, en general positiva, de los alumnos. Tanto el grupo experimental como el de control, han señalado en el cuestionario final que los exámenes les parecieron justos, que se valoraba lo realizado a lo largo del curso en clase, y que eran adecuados a su nivel (v. 9.7. Apartado 2).

8.7. TRIANGULACIÓN DE LOS DATOS.

Según Wragg (1994: 105) “Triangulation in classroom research involves checking the perceptions of more than one person to see if one’s own interpretation have any support”. En nuestro caso, además de las opiniones de los alumnos en el ensayo y la entrevista, arriba comentados, se ha contado con otras fuentes paralelas, tales como:

1. La percepción de veintitrés estudiantes de COU del curso 1995-1996 que participaron en la experiencia inicial de integración de la literatura en mis clases;
2. La percepción de veintiocho alumnos de 2º de Bachillerato de un estudio piloto, previo a este experimento, realizado con del curso 1999-2000 para detectar dificultades y recoger la opinión de alumnos del nuevo Bachillerato;
3. La opinión de dos compañeras del departamento de Inglés, con más de

quince años de experiencia docente, sobre diversos aspectos de los textos elegidos y los exámenes.

Por otra parte, la autora antes citada y otros expertos consultados, Allwright y Bailey (1991), Brumfit (1995) o Nunan (1992), establecen la diversidad de métodos de recogida de información y el contraste de las opiniones de los alumnos implicados como la mejor forma de triangular los resultados y dar validez a la investigación. Allwright y Bailey (1991: 45) tras analizar diversos estudios sobre investigaciones de aula, concluyen que “it is not only possible but also valuable to combine procedures of naturalistic and experimental research, if experimental results are to be interpretable”. Así en nuestra investigación, se han usado distintos métodos que han cubierto un amplio espectro: desde experimentales, susceptibles de cuantificación, especialmente los exámenes, a más naturales, cualitativos y subjetivos, como la entrevista y los cuestionarios. La opinión más generalizada hoy día, de entre los expertos en la investigación en la E/A de una SL, reconoce la necesidad de contar con la mayor diversidad de datos posibles, y subraya la importancia de aportar información cualitativa cuando se trata de explicar un fenómeno tan complejo como el de la adquisición de una segunda lengua (cfr. Bailey y Nunan, 1996). En ese sentido, Brumfit (1995:) sugiere:

Research needs to be interdisciplinary; it needs to recognize the inevitable subjective element in human relationships, it needs to be concerned with quality and with value, not simply with what is accessible to external measurement. (Op. cit.: 37)

Como Alan Maley (2002) exclamó en la conferencia inaugural de las XVIII Jornadas Pedagógicas para la Enseñanza del Inglés de GRETA, “Not everything that counts can be counted and not everything that is counted really counts”. Es ciertamente muy difícil y limitado investigar, de un modo puramente cuantitativo y científico, cómo aprendemos los seres humanos, qué ocurre en nuestra mente cuando lo hacemos, qué multitud de factores sociales

y psicológicos influyen en nuestro aprendizaje. Para algunos lingüistas aplicados existe una gran contradicción, como ya indicara Labov (1972), en una investigación puramente objetiva: cuánto más científico y objetivo se pretenda ser, menos reales serán los resultados que se obtenga, puesto que para un experimento logre una mayor fiabilidad, se necesita un importante control de las variables contextuales. Tal control hace que no se pueda observar el fenómeno que se pretende de una forma natural, tal y como en realidad se produce en su contexto normal, lo cual va a restar validez a tal experimento (Cook, refiriéndose a lo detectado por Ellis, (1994) citado por Maley, 2002). Para la mayoría de los profesionales, como se decía anteriormente, se necesita contrastar las observaciones y datos obtenidos de distinta fuentes, y esto nos permite verificarlos o “triangularlos”:

Triangulation (is) a concept borrowed by anthropologist as a metaphor from land surveying and navigation. The idea is that one can get a better fix on a distant point by measuring it from two different starting points. In anthropological research, triangulation refers to processes of verification which gives us confidence in our observations (Bailey, 2001: 117-118).

En esta investigación, se ha procurado prestar especial atención a la triangulación de los datos que resultan más reveladores: los cuantitativos determinados por los resultados de las pruebas del examen final y los cualitativos del cuestionario final y la entrevista.

En este capítulo hemos pretendido explicar de una forma, creemos, exhaustiva la naturaleza de nuestra investigación en la acción, así como de todos los aspectos que la conforman, dando una atención especial a los instrumentos utilizados para recoger una amplia variedad de datos que garantizara su fiabilidad y validez.

CAPÍTULO 9

RECOGIDA DE DATOS Y ANÁLISIS DE LOS DATOS CUALITATIVOS

9.1. INTRODUCCIÓN

En este capítulo vamos a comentar las fases de recogida de los datos de la investigación y la organización de los cualitativos de forma breve. A continuación se hará un detallado análisis de los mismos. Este análisis se va llevar a cabo respetando una de las directrices metodológicas establecidas por el etnógrafo Mehan en 1979 que para Watson-Gegeo (1994: 45) es crucial: el tratamiento comprensivo de los datos (*comprehensive data treatment*). Según esta directriz el análisis debe hacerse sobre todos los datos recogidos y no sólo sobre unos pocos casos anecdóticos. Y se deben presentar ejemplos realmente representativos que muestren tanto variaciones como la tendencia central o típica, resultado de una selección sistemática. De este modo, tras un examen amplio y detallado a la luz de los testimonios de los participantes en la investigación, se hará a una interpretación donde se conjugue lo cualitativo con lo cuantitativo. Para Campbell (1972:2) su divorcio usual hasta ahora ha sido una equivocación ya que el conocimiento cuantitativo depende del cualitativo (citado en Tejada Fernández, 1997: 68) o en palabras de Brumfit (1995: 34) “the emphasis on skills and on accountability reflects a pull away from an integrated, humane, and trusting view of knowledge”.

9.2. RECOGIDA Y ORGANIZACIÓN DE LOS DATOS

La ejecución o puesta en práctica del experimento tal y como se había planificado constaba de cuatro fases de recogida de datos:

1. Recogida de datos iniciales: a través de la ficha individual de los alumnos, el cuestionario inicial y el examen de diagnóstico inicial, los cuales nos permitieron determinar de una forma quasi-controlada cuál de las clases naturales sería el grupo experimental y cuál el de control (v. 8.3.).
2. Aplicación de la acción o intervención, el nuevo tratamiento pedagógico, al grupo experimental a lo largo de casi todo el curso, siete meses y medio.
3. Recogida de datos durante su aplicación: colección de trabajos, observación de la actitud, participación y esfuerzo de los alumnos, observación de la orientación comunicativa de las actividades y tareas en clase.
4. Recogida de datos en la etapa final del tratamiento, la entrevista personal, y también una vez finalizado el mismo, el cuestionario final sobre metodología, los exámenes y la profesora.

Dado el ingente volumen de datos recogidos, especialmente cualitativos, se considera oportuno analizarlos de forma desglosada, pero prestando la máxima atención a los resultados obtenidos al final del tratamiento. Esto es así por tres razones:

- a. Los datos de la última fase son los más numerosos y diversificados por haber sido recogidos con cuatro técnicas distintas, cuantitativas y cualitativas;

- b. Desde la perspectiva empírica, la información obtenida al final de la investigación, en particular por el estudio estadístico, puede revelar aspectos muy interesantes y útiles, que establezcan la correlación con los datos obtenidos (Brown, 1988: 126);
- c. Desde la perspectiva de investigación cualitativa o etnográfica, todos los datos han de ser comparados. Una de las características de una investigación etnográfica, o quasi-etnográfica como podríamos calificar en parte a la nuestra, es que es comparativa (Firth, 1961), el investigador busca extrapolar o generalizar los datos de una situación a otras que puedan ser estudiadas de un modo similar (citado en Watson-Gegeo, 1994: 42).

Tras analizar e interpretar los datos cualitativos, primero, y los cuantitativos, en el capítulo siguiente, habremos de contrastarlos o triangularlos para establecer, si se pudiera, la plausibilidad de la causalidad, que creemos existe entre la variable independiente y las dependientes. Es decir, se podrá indicar no sólo la existencia de una correlación entre ellas, que es lo que muestra el análisis cuantitativo, sino también la relación de causa entre la acción o tratamiento pedagógico aplicado en la clase del grupo experimental, el uso de los textos literarios de forma continua en clase, y la mejora de la motivación, la implicación en el aprendizaje y la capacidad lingüística comunicativa. Todo ello es lo que, en definitiva, nos ha de permitir realmente evaluar los resultados de nuestra acción; confirmar si la intervención llevada a cabo en el grupo experimental es efectiva o no, si soluciona el problema con el que nos encontrábamos o no. A este respecto Allwright y Bailey (1991) puntualizan:

In the context of experimental research, intervention is by no means a negative thing...its is simply a technical term which refers to the 'treatment' administered to some subjects ('the experimental group') in order to test a hypothesis about a cause-and-effect relationship. (Op. cit: 37)

9.3. ORGANIZACIÓN DE DATOS CUALITATIVOS Y MÉTODO DE ANÁLISIS

Los datos recogidos con técnicas cualitativas se consideran datos subjetivos, expresan las opiniones o percepciones de los sujetos participantes en la investigación, incluidos los de la investigadora. Estos han sido muy variados y han sido igualmente analizados de formas diferentes. Los del cuestionario inicial han sido cuantificados de una forma simple y presentados en tablas, donde se indica el número de alumnos de cada grupo que tiene una determinada opinión o el número de veces que un aspecto es mencionado. Por lo que respecta a los tres primeros apartados del cuestionario final, por aportarnos una información más global de cada grupo tras la conclusión del experimento, sus datos han sido hechos operativos numéricamente, aplicándoles estudios estadísticos con el programa informático *Statistical Package for Social Sciences* (SPSS 10). Por su parte, la información recogida en el último apartado de ese cuestionario, en la entrevista y en el ensayo de opinión se han mantenido como tales por sus propias características de profundidad y extensión. Esto nos permite completar el análisis de los datos cuantificados desde una perspectiva cualitativa y etnográfica, con profusión de información aportada por todos los sujetos participantes en la investigación, en especial por los alumnos del grupo experimental, quienes han sido los directamente afectados por el tratamiento pedagógico.

El análisis de los datos cualitativos se va a realizar de forma desglosada según técnica utilizada y en el orden en que fueron obtenidos: el cuestionario inicial, la observación de la actitud y participación de los estudiantes, la entrevista, los comentarios del ensayo de opinión y, en último lugar, el cuestionario final.

En cuanto al modo de informar sobre las respuestas en español de los alumnos, se respeta íntegramente las palabras de los estudiantes, sin alterar en modo alguno lo que los sujetos dicen al transcribir las entrevistas; sin embargo, sí se han corregido las faltas ortográficas que ocasionalmente han cometido en las respuestas escritas del cuestionario. En lo que respecta a sus opiniones en inglés manifestadas en el citado ensayo o redacción, éstas han sido editados de una forma simple para evitar errores ortográficos, léxicos o sintácticos, sin pretender añadir ideas que no hayan sido expresadas.

9.4. LOS DATOS DEL CUESTIONARIO INICIAL

Este cuestionario trataba de conocer de una forma general no sólo si los alumnos consideraban el inglés importante o les gustaba más o menos, lo cual ya de por sí es oportuno, sino también aspectos relacionados con sus necesidades y expectativas. Así, se plantean preguntas que les llevan a valorar o determinar los siguientes aspectos:

- La necesidad de saber inglés (motivación extrínseca);
- Su gusto real por esta segunda lengua (motivación intrínseca);
- Su valoración del inglés como asignatura en relación a las demás;
- Las destrezas que ellos consideraban más necesarias para aprenderla;
- Las actividades más adecuadas para desarrollar tales destrezas;
- Los factores más influyentes en su proceso de aprendizaje;
- Las características más valoradas en un buen profesor;

En las siguientes tablas se recogen de forma resumida los datos del cuestionario inicial por grupos: 1º A (grupo de control) y 1º B (Grupo

experimental). La Tabla 9.1. recoge los datos de las tres primeras preguntas del cuestionario por estar relacionados con la motivación inicial de los alumnos. Las Tablas 9.2. a 9.5. resumen los datos de los apartados cuatro a siete del cuestionario, donde se les pedía que mencionaran los tres elementos más destacados de los muy variados presentados para ser seleccionados. En dichas tablas se muestran siempre los tres que han recibido un mayor número de menciones, pero, en algún caso, aparecen más de tres por resultar empatados en la elección o por darse en cada grupo una elección distinta. De esta forma se puede contrastar la diferencia de votos a un mismo aspecto entre los grupos.

Pregunta 1. ¿Crees que es necesario aprender inglés?

Pregunta 2. ¿Te gusta realmente el inglés?

Pregunta 3. ¿Qué importancia le das al inglés en relación a las demás asignaturas?

Inglés es necesario	Mucho	Bastante	Poco	Nada
G. control	21	4	1	
G. experimental	19	7		
Me gusta	Mucho	bastante	Poco	Nada
G.control	12	9	4	1
G.experimental	9	12	5	
Inglés respecto a otras asignaturas	Mucho	bastante	Poco	Nada
G. control	5	15	5	1
G.experimental	5	14	6	

Tabla 9.1.- Necesidad, gusto y relación del Inglés con otras asignaturas.

En cuanto a las tres primeras preguntas, se dan unos resultados similares entre ambos grupos pero con dos pequeñas diferencias:

1. En 1° A hay tres alumnos más que en 1° B que lo consideran muy necesario y que les gusta mucho.
2. En 1° B no hay, sin embargo, nadie al que no le guste 'nada' el inglés, por una persona en 1° A.
3. En 1° A hay una persona más que valora el inglés con 2 puntos en relación a otras asignaturas, pero de nuevo hay también una persona que le da 0.

Podemos concluir que, en términos generales, los grupos son muy parecidos en cuanto a su motivación inicial, como ya nos lo indicaba los datos de su ficha personal, realizada en la clase anterior. No obstante, observamos que hay una ligera mayor motivación en 1° A y que en 1° B hay una mayor uniformidad. Por otra parte, el hecho de que la mayoría de los alumnos (40 de 52) coincida en que es muy necesario aprender inglés, pero que un número mucho menor (30) muestre su gusto real en hacerlo, nos hace pensar que a estas edades y tratándose de la asignatura de Primer Idioma Extranjero, opcional con respecto al francés, pero de obligatoria elección, la motivación extrínseca es de mucho menor peso que la intrínseca. Los alumnos, prácticamente todos entre los dieciséis y diecisiete años, son capaces de reconocer la gran importancia de aprender inglés, pero eso no les influye necesariamente en su motivación para aprenderlo. A estas edades parece que la motivación extrínseca tiene mucho menor peso que en los adultos. Mientras la motivación intrínseca, determinada por sus propios gustos, expectativas y su relación afectiva con el profesor parece tener mayor valor, lo cual coincide con el hallazgo de Gardner y McIntire (1994).

Pregunta 4. Elige de las capacidades citadas abajo las tres que tú consideras más necesarias.

Destrezas más necesarias	G. Control	G. Experimental
Hablar	15	15
Leer	18	11
Escuchar	13	15
Pensar-reflexionar sobre la lengua	10	14

Tabla 9.2. Destrezas más necesarias para la E/A de la SL.

Aquí sus respuestas nos muestran unos datos algo distintos. Una mayoría de los alumnos (18) de 1º A, el grupo de control, menciona ‘leer inglés’ como una de las destrezas más necesarias, seguida por ‘hablar’ y ‘escuchar’. Sin embargo, son menos alumnos (11) de 1º B quienes mencionan ‘leer’ entre las destrezas más necesarias, quedando en cuarto lugar, por detrás de ‘hablar’, ‘escuchar’ y ‘pensar-reflexionar’ (*language awareness*). Este hecho fue uno de los que nos influyó en tomar la decisión de elegirlo como el grupo experimental, pues entendíamos que era más oportuno realizar la experiencia con el grupo menos predispuesto o que menos valoraba la destreza de comprensión escrita, de forma que su tendencia positiva inicial hacia ella, no afectara demasiado en su aceptación.

También resulta muy curioso el hecho de que se mencione la capacidad de reflexión lingüística entre las cuatro más importantes en ambos grupos. Posiblemente ello se debe a que estos alumnos perciben que en las clases y en los exámenes se da mucha importancia a saber cómo funciona la lengua (*usage*). En gran medida su nota final de Inglés en 4º de E.S.O. está determinada por los resultados obtenidos en exámenes donde la gran mayoría de los ítemes valoran la asimilación de las explicaciones y la práctica de ejercicios gramaticales en clase, fundamentalmente a nivel oracional.

Pregunta 5. Elige las tres actividades con las que puedas mejorar tus capacidades.

Actividades más adecuadas	G. Control	G. Experimental
Conversación	19	20
Lectura	19	9
De comp. Oral	11	4
De léxico	3	7
De gramática	7	7
De pronunciación	3	7

Tabla 9.3. Actividades más adecuadas para la E/A de la SL.

Con respecto al tipo de actividades que ellos valoraban más adecuadas para desarrollar las destrezas previamente designadas, nos encontramos con que los alumnos destacan actividades de tipo que podemos designar como ‘globales’ o ‘integradoras’ de varias destrezas, donde se trabaja más a nivel supra-oracional: la conversación y la de lectura. En general, el grupo de control presenta una selección más concentrada u homogénea, en relación directa con las capacidades de hablar y leer la SL. Pero, curiosamente, no destaca las actividades de léxico, que también se consideran relacionadas con el desarrollo de la destreza de la lectura. Por su parte, el grupo experimental hace una elección muy atomizada. Esta mayor diversidad de elección de tareas, nos hace pensar que aunque por las respuestas a las dos primeras preguntas este grupo parecía más homogéneo, no lo es tanto en realidad en relación al tipo de actividades que prefiere realizar para aprender inglés.

Pregunta 6. Elige ahora los tres factores que tú crees que más pueden influir en tu aprendizaje.

Factores más influyentes	G. Control	G. experimental
Mi actitud e interés	19	18
Actitud del profesor	16	18
Mi esfuerzo diario	15	11
Conocimientos del profesor	13	9

Tabla 9.4. Factores que más influyen en su aprendizaje.

En ambos grupos está claro que los alumnos piensan que uno de los factores que más contribuye a su aprendizaje es su propia actitud, el interés que ponen en el mismo. Del mismo modo tienen claro que la actitud del profesor es trascendental. Por otra parte, se dan dos ligeras diferencias entre los grupos: a) un número más destacado de alumnos del grupo de control (trece frente a nueve) valora los conocimientos que tiene el profesor, éstos tienen claro que un profesor que domina la asignatura que imparte la enseña mejor. b) También son cuatro más los alumnos del grupo de control (quince frente a once) los que mencionan el propio esfuerzo entre los tres factores más influyentes. En cualquier caso, es evidente que la mayoría de los alumnos de ambos grupos opina que la actitud que muestra el profesor es más importante que los conocimientos que tenga y que su propia actitud e interés cuentan más que su esfuerzo. Probablemente sean conscientes de que la falta de interés impide un esfuerzo mayor y más constante. Estos datos, a su vez, nos permiten argumentar que los factores afectivos juegan un papel esencial en el desarrollo de los cognitivos.

Pregunta 7. Elige sólo las tres características que en tu opinión son las más importantes en un buen profesor.

Características del buen profesor más valoradas	G. Control	G. Experimental
Explica bien	16	12
Corrige justo	11	9
Transmite entusiasmo	2	10
Buen dominio de la SL	10	8
Dispuesto a ayudar	10	9
Crea buen ambiente	5	9

Tabla 9. 5. Características más valoradas de un buen profesor.

De nuevo nos encontramos con que ambos grupos coinciden claramente en un aspecto, la característica más destacada del buen profesor es su capacidad de explicar bien. Esta cualidad parece estar estrechamente relacionada con uno de los factores que ellos han señalado como muy influyente en su aprendizaje, el que el profesor tenga un buen conocimiento de la materia, que esté bien preparado para la asignatura que imparte. En nuestra asignatura, tal preparación está estrechamente relacionada con un ‘buen dominio’ del inglés, siendo una de las tres más valoradas en el grupo control con diez menciones, y recibiendo también ocho, en el experimental. Sin embargo, es extraño que sean muy pocos los muchachos que designan el ‘tener muchos conocimientos de la asignatura’, sólo dos en cada grupo. Esto parece indicar que para estos alumnos es más importante dar explicaciones claras y dominar el inglés -usarlo con un buen nivel de fluidez y corrección- que el que tener muchos conocimientos sobre la asignatura, pero que no se sepan enseñar. Podríamos decir que para ellos es más importante el uso (*use*) que el conocimiento (*usage*) de la SL por parte del profesor. Además también coinciden ambos grupos en la importancia que otorgan a que el profesor sea justo, en el sentido de corregir de forma justa los exámenes o trabajos por los que han de ser evaluados.

Por otra parte, hay ciertas diferencias reseñables. En el grupo experimental se destacan dos características que apenas son mencionadas en el otro grupo: ‘transmite entusiasmo’ y ‘crea buen ambiente’. Esta elección del grupo experimental parece muy coherente con su opinión sobre la importancia de la actitud del profesor en clase para su aprendizaje, y con el hecho de que su esfuerzo esté muy por detrás de su propia actitud e interés. En el de control se valora, sin embargo, otra característica que también puede considerarse relacionada con un buen ambiente, el que el profesor sea receptivo y esté siempre dispuesto a ayudar.

A pesar de las diferencias lógicas, podemos concluir que hay coincidencia entre un grupo y otro en lo que respecta a la importancia de la actitud o disposición del profesor hacia sus alumnos. Los datos nos sugieren que los alumnos se sienten especialmente motivados por un buen profesor. Y por tal entienden una persona que explica bien, domina la materia y es justa, pero que no sólo les transmite conocimientos sino que también muestra una actitud positiva hacia la asignatura y sus alumnos, estando dispuesto a ayudarles, de modo que crea un ambiente en el que éstos se sienten más estimulados a aprender.

9.5. LOS DATOS DE LA OBSERVACIÓN EN CLASE

La observación de la actitud, participación en clase y el trabajo en casa de los alumnos, considerados de forma individual, se realiza a lo largo de todo el curso. Las anotaciones abreviadas de dicha observación se registran en sus fichas del modo que se indicó en el apartado 8.4. La observación se realizó de forma sistematizada, para cada sesión de clase se estableció un número reducido, entre cuatro y cinco, de alumnos concretos para ser ‘vigilados’ con especial atención. También se tomó nota de cualquier participación, iniciativa

o esfuerzo especial realizado por algún estudiante en una clase aunque no estuviera previsto, quedando registrada la pauta de la participación o implicación ‘observable’ de cada alumno, lo cual va a conformar en parte la evaluación de su proceso de aprendizaje. De este modo, al analizar las fichas de todos los sujetos de ambos grupos de forma global, nos damos cuenta que se dan unas pautas de actuación relativamente distinta, siendo más continuas las intervenciones de un mayor número de alumnos ‘no previstos’ del grupo experimental. Si comparamos la parte de las anotaciones de clase de estas fichas de seis alumnos, tres de cada grupo, observamos esta circunstancia.

Fichas de tres alumnos del grupo control

Student's card **Photo**

Surnames *AGUIRRE ORRIBI* Name *TOBIAS*
 Date of birth *12.09.84* Address *C/ESTEVE 127 28500*
 Father's name & job *PASCUAL COMERCIAL* Mother's name & job *TESA ANA DE SUSA*
 Brothers *0* Sisters *2* Your position *1* Telephone number *958 284009*
 Previous school *3* Concertada *Privada* Pública
 Academic records: Any failed subjects
 Final global mark last year *5.5* in English *5.5*

Attendance (I/A/L)	Homework (H+ / H? / H-)			Attitude & Participation (SG / P+ / ? / -)						
	SEP	OCT	NOV	DIC	ENE	FEB	MAR	ABR	MAY	JUN
1										
2				A+P?H+						A+P?H+
3		A+P?						A+H-		
4									A+	
5		A+H+								
6								A+P+H+		A+P+H+
7			H+			A				
8						A+P?H+	H-			
9			H+							
10				A+P?H+						
11										
12										
13		A+H+								
14			A+P?H+							
15									A+P?H+	
16					A+P?H+	A+P?H+				
17					H+					A+P?H+
18				H+P?H+						
19					A+H+					
20										
21										
22										
23										
24										
25										
26										
27		A+P?H+							A+P?H+	
28										
29			A+P?H+							
30										
31										A+P?H+

Abbreviations: I (ill); A (absent); L (late); H+ (complete H); H? (incomplete H); - (no done H); SG (participation in small group); P (spontaneous participation in the group class); A (attitude)
 + (positive); - (negative); ? (brief participation or not positive or negative attitude)

Classroom Observation (assessment)

	First term	Second term	Third term
Oral comprehension	R??	A bit better	R??
Written compreh.	R??	R??	R??
Speaking			
-spontaneous	Always over	no v.ing	not much
-prepared	R??	R??	R??
Language awareness	R??	R??	R??
Cultural awareness			

Global Term mark: *4.5* *4?* *4?* Final mark: *4?*
Sep A.P

Student's card Photo
 Surnames HIGENO WENDTMAN Name ZOF AIDA (Zon)
 Date of birth 10/01/80 Address C. LA ROSA N.º 2425, BARRIO GIGANTE
 Father's name & job WALTER GONZALEZ Mother's name & job BRIANNE GONZALEZ
 Brothers 0 Sisters 0 Your position 0 Telephone number 55815578
 Previous school W.A.R.S. Concertada Privada Publica
 Academic records: Any failed subjects.....
 Final global mark last year 5.5 in English.

1	Attendance (A/L)		Homework (H+ / H? / H-)			Attitude & Participation (SG / P + ? -)					
	SEP	OCT	NOV	DIC	ENE	FEB	MAR	ABR	MAY	JUN	
1											
2		A+	A+?	A+P+H+						A+P+H+	
3		A+P+									
4											
5											
6								A+P+H+			
7											
8										A+P+H+	
9		A+P+				A+P+H+					
10											
11											
12		A+P+			A+P+H+					A+P+H+	
13		A+P+H+									
14			A+P+H+								
15						A+P+H+					
16										A+P+H+	
17											
18											
19					A+H+			A+P+H+			
20											
21											
22											
23					A+P+H+						
24			A+P+H+								
25		A+P+H+								A+P+H+	
26											
27								A+P+H+			
28											
29			A+P+H+							A+P+H+	
30											
31		A+P+H+								A+P+H+	

Abbreviations: I (ill); A (absent); L (late); H+ (complete H); H? (incomplete H); - (undone H)
 SG (participation in small group); P (spontaneous participation in the group class); A (attitude)
 + (positive); - (negative); ? (brief participation or not positive or negative attitude)
 Classroom Observation (assessment) → constant effort, some problems with pronunciation

	First term	Second term	Third term
Oral comprehension	ok	ok	ok
Written comprehension	ok	ok	ok
Speaking	ok	ok	ok
-spontaneous	ok	ok	ok
-prepared	ok	ok	ok
Language awareness	ok	ok	ok
Cultural awareness	ok	ok	ok

Global Term mark: 8 / 9 / 9.2 Final mark: 9.2
 Answer: 9
 Great effort, outcome + mid-achievements

Student's card Photo
 Surnames ALONSO SORIA Name IANESSA
 Date of birth 7-Sept-1984 Address Parque Nueva Granada, Bq. 5, Pk. 6, 4º I.
 Father's name & job Miguel Ascensionista Mother's name & job EDUARDA - Cocquera
 Brothers 0 Sisters 0 Your position 0 Telephone number 55815578
 Previous school I.E.S. CARTUSA Concertada Privada Publica
 Academic records: Any failed subjects.....
 Final global mark last year 5.5 in English.

1	Attendance (A/L)		Homework (H+ / H? / H-)			Attitude & Participation (SG / P + ? -)					
	SEP	OCT	NOV	DIC	ENE	FEB	MAR	ABR	MAY	JUN	
1											
2			A+P+	A+P+H+						A+P+H+	
3								A+H+			
4									A+		
5		P+						A+P+			
6								A+P+H+			
7						A+P+H+					
8							H+				
9		A+P+	A+P+H+							A+P+H+	
10											
11											
12											
13		A+H+									
14			A+P+H+								
15											
16						A+P+H+					
17									A+P+		
18											
19					A+H+			A+P+H+			
20											
21											
22											
23											
24											
25		A+P+H+	A+P+H+								
26											
27		A+P+H+						A+P+H+			
28											
29										A+P+H+	
30											
31		A+P+									

Abbreviations: I (ill); A (absent); L (late); H+ (complete H); H? (incomplete H); - (undone H)
 SG (participation in small group); P (spontaneous participation in the group class); A (attitude)
 + (positive); - (negative); ? (brief participation or not positive or negative attitude)
 Classroom Observation (assessment) - much more effort + achievement. Try hard

	First term	Second term	Third term
Oral comprehension	ok	ok	ok
Written comprehension	ok	ok	ok
Speaking	ok	ok	ok
-spontaneous	ok	ok	ok
-prepared	ok	ok	ok
Language awareness	ok	ok	ok
Cultural awareness	ok	ok	ok

Global Term mark: 6 / 5.76 / 7.2 Final mark: 7.2

Fichas de tres alumnos del grupo experimental

Student's card Photo

Surnames Cortes Moral Name Nicolás

Date of birth 30-09-84 Address Torre de Calvita nº 3

Father's name & job Gerardo Mother's name & job Teófilo

Brothers 1 Sisters 1 Your position 2º Telephone number 958 137135

Previous school Victoria Eugenia Concertada Privada Pública X

Academic records: Any failed subjects NO

Final global mark last year 6.6 in English 5.4

1	Attendance (I/A/L)			Homework (H+ / H? / H-)			Attitude & Participation (SG / P+? -)			
	SEP	OCT	NOV	DIC	ENE	FEB	MAR	ABR	MAY	JUN
1				A+ P? H+						A? P? H+
2		A-					A+ P? H+			
3		H+ A+				A? P? H?				
4				A+ P? H+				A+ P? H+		
5										A? P? H-
6										
7			A+ P? H+							
8										
9										
10										
11				A? H-						Mark
12										
13										
14						A? P? H+		A?		Absent
15						A? P? H+				
16		A+ P? H+				A+ P? H+			A? P? H?	A+ P? H+
17										
18										
19										
20			A+ P? H+	A+ P? H+		A?				
21						A? H+			A? P? H-	
22										
23										
24			A+ P? H+		A? P? H?					
25			A+ P? H+							
26										
27										A+ P? H-
28										A? P? H?
29				A+ P? H+						
30		A+ P? H+								
31										

Abbreviations: I (ill); A (absent); L (late); H+(complete H); H? (incomplete H); - (undone H); SG (participation in small group); P (spontaneous participation in the group class); A (attitude) + (positive); - (negative); ? (brief participation or not positive or negative attitude)

Classroom Observation (assessment)

	First term	Second term	Third term
Oral comprehension	R(+)?	R(+)?	R(+)?
Written compreh.	R(+)?	R(+)?	R(+)?
Speaking	Not with	not with	not with
-spontaneous			
-prepared			
Language awareness	R(+)?	R(+)?	R? No improvement
Cultural awareness			

Global Term mark: 5.7 Final mark: 6.75

long interest, less than

Sept 6 / 28.08/04
The Phantoms = 6.75 / 9.5

Student's card Photo

Surnames Fernández Porcel Name Mely M

Date of birth 1-3-84 Address 6/Oriente nº 8, Maracena

Father's name & job Manuel Mother's name & job Emilia

Brothers 1 Sisters 1 Your position 1 Telephone number 958 4415 07

Previous school San Juan Concertada Privada Pública

Academic records: Any failed subjects NO

Final global mark last year 6.6 in English 5.6

1	Attendance (I/A/L)			Homework (H+ / H? / H-)			Attitude & Participation (SG / P+? -)			
	SEP	OCT	NOV	DIC	ENE	FEB	MAR	ABR	MAY	JUN
1				A+ P? H+						A+ P? H+
2		A+								
3		A+ P? H+								
4				A+ P? H?						A+ P? H?
5										
6		A+ P? H+								
7			A+ P? H+							
8										A+ P? H+
9										
10			A+ P? H+							
11					A? H-					
12										A+ P? H+
13										A+ P? H+
14						A+ P? H+				A+ P? H+
15						A+ P? H+				A+ P? H+
16		A+ P? H+		A+ P? H+					A? P? H?	A+ P? H+
17							A?			A+ P? H+
18										
19										
20										
21			A+ P? H+							
22										
23										
24										
25										
26										
27			A+ P? H+							
28			A+ P? H+							A+ P? H+
29										A+ P? H+
30		A+ P? H+								
31										

Abbreviations: I (ill); A (absent); L (late); H+(complete H); H? (incomplete H); - (undone H); SG (participation in small group); P (spontaneous participation in the group class); A (attitude) + (positive); - (negative); ? (brief participation or not positive or negative attitude)

Classroom Observation (assessment)

	First term	Second term	Third term
Oral comprehension	R+ good	good?	R+ good
Written compreh.	A+?	R+? not with	R+? not with
Speaking			
-spontaneous	A+?	A+? singing	A+? singing
-prepared	A+? not		A+? not
Language awareness	R(+)?	R(+)?	R(+)?
Cultural awareness			

Global Term mark: 5.7 Final mark: 6.75

social effort + interest

Student's card

Photo

Surnames Fernández Valverde Name Nicolás
 Date of birth 6/8/84 Address C/ Molinos de Utrero N.º 16 (Matagorda)
 Father's name & job Miguel Aguado Jarama Mother's name & job M.ª Dolores Politeja
 Brothers 2 Sisters 0 Your position Alumno Telephone number 953420020
 Previous school S.S. M.ª Auxiliadora Calle Calle Concertada Privada Pública
 Academic records: Any failed subjects no
 Final global mark last year 3.5 in English not available

	Attendance (I/A/L)			Homework (H+ / H? / H-)			Attitude & Participation (SG / P+? -)						
	SEP	OCT	NOV	DIC	ENE	FEB	MAR	ABR	MAY	JUN			
1				Absent?									
2		A+											
3		P+	A+P+H+			A+P+H±					A+P+H-		
4				A+P+H±?									A+P±H?
5													
6													
7			A+P+H±										
8											A+P±H±		
9													
10													
11				A±?	H-								A+P±H±
12													
13		A+P+											
14													
15						A+P±H+							A±P±H±
16		A+P±H±?			A+P±H+	A±P±H±					A±P±H±		
17													
18													
19													
20							A+P±H±				A±P±H±		
21		A+P±H±?	A+P±H±										
22													
23					A+P±H±			P+					
24		A±P±H±									A±P±H±		
25												A+P±H±?	
26						A+P±H±							
27			A+P±H±										
28			A±P±H±									A±P±H±	
29													
30		A+H±P±?						P+			A+H±		
31													

Abbreviations: I (ill); A (absent); L (late); H+(complete H.); H? (incomplete H.); - (undone H.)
 SG(participation in small group); P(spontaneous participation in the group class); A(attitude)
 + (positive); - (negative); ? (brief participation or not positive or negative attitude)

Classroom Observation (assessment)

	First term	Second term	Third term
Oral comprehension	R+>	R+ good	R+ good
Written compreh.	R+ > good	no better	± no more
Speaking			
-spontaneous	(R+) trying	(R+)	A bit
-prepared	(R+) R+ > good		(R+)
Language awareness	R+>	no better	± no more good
Cultural awareness			OK

Global Term mark: 8.5/9.0? 7 / 9? Final mark 9.0?

Hemos seleccionado tres miembros por cada grupo de características personales y académicas semejantes (dos estudiantes de lo que se podría denominar una ‘capacidad comunicativa baja, con una nota final de ‘4’; dos de ‘capacidad media’ con una nota final de 7, y dos de ‘capacidad buena’, con una nota final de ‘9’) con la intención de ofrecer una muestra verdaderamente ‘representativa’ y comparable, no casos extremos. Con tal selección se ha procurado cumplir la primera de las cinco ‘reglas de evidencia’ que propone Erickson (1986: 140) para asegurar el rigor y la plausibilidad de la investigación cualitativa: “evidence must be adequate in amount to support interpretations” (Citado en MacDonough y MacDonough, 1997: 53).

Como se puede observar claramente por las fichas, los alumnos del grupo experimental, independientemente de su mayor o menor nivel global de competencia, muestran un patrón de participación en la clase más intenso. Las razones de esa implicación mayor pueden ser muy variadas. En primer lugar hemos de reconocer que el modelo de clase comunicativa relativamente ‘más tradicional’ con el que se trabaja siguiendo el libro de texto en el grupo control conlleva, sin duda, una mayor proporción de tiempo de ‘habla del profesor’ (*teacher talk*), especialmente de explicaciones e iniciación del discurso. Este hecho implica menos tiempo para la participación de los alumnos y también un detalle que no se nos puede escapar, menos tiempo de observación. En segundo lugar, se debe mencionar el que los estudiantes responden en mayor o menor medida al interés que los materiales y contenidos despiertan en ellos, así en la clase de 1º A (grupo de control) costaba más trabajo hacerles participar. Por otra parte, debemos admitir un hecho muy importante: el que un alumno participe menos de forma abierta no significa necesariamente que esté realizando un menor esfuerzo o tenga menos interés, puede preferir oír a la profesora o a los demás compañeros y aprender de ellos (Cook, 2002: 5).

No obstante, admitiendo esas importantes razones como explicación de la menor implicación ‘observable’ de los alumnos del grupo control, la investigadora/profesora no puede dejar de constatar que, globalmente considerados, los alumnos del grupo experimental participaron con más interés y de una forma más activa, espontánea e intensa en clase tanto en los pequeños grupos como en el grupo clase; además mostraron un cumplimiento de los deberes asignados mayor, aún siendo éstos relativamente más numerosos y difíciles (la realización de varias tareas globales más y la lectura extensiva de textos originales) como ellos comentaron, quejándose en algún caso, de forma generalizada en la entrevista. Esta mayor implicación ‘observable’ de un modo tan constante, sin duda, nos parece indicativa de varios aspectos muy importantes para nuestra investigación:

- a. Por una parte, la organización de la clase de inglés a partir de los textos literarios y las tareas relacionadas con ellos, reduce el tiempo que la profesora habla;
- b. Las clases así organizadas generan una mayor receptividad hacia los materiales usados, sus contenidos y a la interacción con ellos y los compañeros;
- c. Tal receptividad lleva consigo una necesidad de aprovechar más las oportunidades de participar en clase, en el sentido de una mayor disposición a experimentar el uso de la segunda lengua (v. Alwright y Bailey, 1991: 157);
- d. Por otra, este enfoque en parte supone una mayor exigencia de los alumnos;
- e. Esa exigencia demanda un mayor esfuerzo para los alumnos, quienes mayoritariamente parecen asumirlo, lo cual puede ser una fiable indicación de su mayor motivación puesto que Gardner y McIntyre (1994: 207) sostienen que “motivation refers to the directed, reinforcing effort to learn a language”.

9.6. LOS DATOS DE LA ENTREVISTA

La entrevista realizada a los alumnos participantes en el experimento es en profundidad y estructurada, que es el tipo más habitual en la fase orientada a probar la hipótesis con técnicas cualitativas (*hipótesis-oriented stage* en términos de Hymes (1982) citado en Watson-Gegeo, 1994:44). Como se ha indicado en el apartado dedicado a la misma en el capítulo anterior, se ha estructurado en veinticinco grupos o series de preguntas relacionadas con aspectos de interés para la experiencia. Pero en ocasiones se hace alguna otra para que el alumno entrevistado explique cualquier detalle no suficientemente claro.

La multitud de datos obtenidos ha sido analizada y clasificada en tendencias típicas y variaciones que nos permiten conocer las opiniones mayoritarias y minoritarias de los participantes. No vamos a analizar en detalle las preguntas que se refieren al libro de texto (2 y 3), ni las relacionadas con la lectura y sus padres (17 y 20) por ser de menos interés para esta investigación. En líneas generales, se comprueba que sus respuestas en relación con el libro de texto son coincidentes con la valoración que dan en el apartado 1 del cuestionario final, esto es, diecisiete alumnos lo ven bien, especialmente porque les resulta muy fácil, pero las actividades y lecturas que de él han hecho no les han resultado tan interesantes como las de los textos literarios. Con respecto a las preguntas que guardan relación con sus padres, observamos que en general los alumnos que dicen que les gusta leer, al menos lo que ellos eligen, afirman que sus padres les han leído cuentos de niños y que sus padres, muy especialmente, sus madres leen normalmente.

Pasamos ahora a hacer un análisis interpretativo de las respuestas a aquellas preguntas más valiosas para nuestra investigación. Se dará siempre un testimonio representativo de cada variación o tendencia mostrada, a excepción de la mayoritaria para la que se ofrecerá alguno más si se considera oportuno.

1. Pregunta: ¿Cómo te sientes en clase de inglés en general?

Las respuestas, a excepción de un caso único de un alumno que indica sentirse “normal, como en las demás clases”, se encuadran en tres tendencias, dos minoritarias y una mayoritaria: cinco alumnos vienen a decir con expresiones diversas que se sienten ‘perdidos’ porque el nivel es un poco alto para ellos; tres alumnos responden que se encuentran unos días bien y otros aburridos; y diecisiete expresan de un modo u otro que están ‘bien’ o ‘a gusto’.

A.G.R.: “Perdido. No me entero mucho de las cosas”.

A.L.D.: “Bien, pero hay días que se me hace muy larga. Cuando se trabaja o se aplican los conceptos, se usa el vocabulario, es más divertida”.

M-J.F.P.: “Me siento bien, es una asignatura que me gusta y también se hace muy amena”.

N.F.V.: “Yo también me siento muy bien porque lo entiendo todo. Ha sido uno de los años que más he aprendido... y se hacen divertidas las clases”.

En general, sus respuestas coinciden con las valoraciones anónimas que han hecho de la profesora en el cuestionario final con respecto a aspectos relacionados con esta pregunta tales como ‘consigue crear un buen ambiente’ o ‘se muestra amable y cordial’.

4. Pregunta: ¿Te gustan los textos literarios originales que estamos leyendo?

Aquí al analizar las respuestas detenidamente nos damos cuenta que algunos alumnos sólo se refieren a los textos programados para la lectura extensiva en casa. En general las respuestas se agrupan en tres tipos: los que reconocen abiertamente que no los han leído todos, refiriéndose a los de lectura extensiva (dos); los que les gustan unos sí y otros no, normalmente los más largos (siete); y los demás que aseguran que les han gustado aunque en algunos casos reconozcan su dificultad (diecisiete).

J.M.L.: “Yo no he leído muchos textos, pero algunos sí me han gustado”.

M.C.C.: “Algunos sí y otros pues no me gustan mucho”.

C.G.M.: “Sí, porque van con nuestro estilo de vida, cosas que podemos pasar y así”.

E.G.C.: “A mí me gusta leerlos mucho, prefiero éstos mil veces a los del libro, son mejores... Aunque te cueste más trabajo leerlos, porque cuesta más trabajo, pero es mejor y te gusta leerlos”

5. Pregunta: ¿Qué te está pareciendo la experiencia de leer textos literarios originales en inglés?

Aquí la mayoría de los alumnos responde afirmativamente, pero algunos con ciertas reservas, de modo que podemos hablar de dos grupos: los que hacen referencia a que la experiencia les parece bien, pero algunos textos son difíciles (seis) y los que responden que es buena o que les gusta, sobre todo, porque se aprende mucho (veinte).

J.N.G.: “Pues, en principio, por el vocabulario, al no ser el mismo que utilizamos en las actividades que hacemos del libro, te puede resultar más difícil, pero siempre más interesante, sí”.

J-A.D.Q.: “A mí, la verdad, en el fondo sí me está gustando porque estoy aprendiendo mucho vocabulario...”

S.D.R.: “Sí, sí, pienso lo mismo (es una buena experiencia) y, además, estamos aprendiendo mucho vocabulario, muchas cosas nuevas, y es inglés eso nativo, no del libro, no es un método, es inglés de verdad entre comillas”.

6. Pregunta: ¿Cuáles te han resultado más difíciles? ¿Por qué crees tú que eso es así?

Aquí nos encontramos con una gran diversidad de opiniones, todos los relatos de lectura extensiva han sido mencionados por alguien, excepto los dos opcionales y *True Love*. Un par de alumnos no han dado un título sino que han respondido que los más difíciles para ellos han sido “los más largos”, se trata precisamente de dos alumnos con un nivel bajo de inglés y a los que no les gusta leer. Ya vimos al establecer los criterios de selección de los textos (v. 5.5.2) que varios expertos consideran que la longitud puede ser un obstáculo tan serio como la dificultad lingüística (Brumfit, 1986). Con respecto a los

relatos mencionados en más ocasiones, observamos que son precisamente los dos que se leyeron primero *Eveline* (nueve) y *The Black Cat* (seis) y el último *Mrs Bixby and the Colonel's Coat* (cuatro). Esta designación tiene una explicación muy lógica, el último texto es precisamente el más largo de los seleccionados para la lectura extensiva y los dos primeros no debieron leerse al principio del curso sino más adelante. La profesora no estableció debidamente una graduación de textos atendiendo a su dificultad lingüística en esos dos primeros casos, sino que los eligió, sobre todo, atendiendo al tema de la unidad, sin sopesar con mayor rigor el impacto que les podría causar a unos alumnos que, como decíamos, tenían un nivel 'elemental' o 'pre-intermedio'. Aún cuando las tareas que se les pedían eran asequibles y les ayudaron a comprenderlos, no obstante, leerlos al comienzo de curso no fue oportuno, como lo demuestran estas palabras de un par de alumnos que tenían sobresaliente en ESO:

N.G.V.: "A mí *Eveline* y el *Black Cat*. Y yo creo que, sobre todo, porque fueron los primeros y llegamos sin tener mucha idea del vocabulario y todo eso, claro, me resultaron más difíciles".

S.D.R.: "Pues yo lo mismo, *Black Cat* y *Eveline*. Pues...por ser los primeros, y por la pereza también de que estás al principio de curso y que estás con la... (flojera)"

Por otra parte, esa equivocación por parte de la profesora, desde la perspectiva investigadora, puede resultar muy reveladora. La designación de esos textos como los más difíciles por un grupo numeroso de los chicos, de aproximadamente un tercio, nos demuestra, como preveíamos, que uno de los criterios más importantes para seleccionar los textos es su dificultad lingüística, especialmente léxica. Por tanto, se ha de conjugar tal criterio con el de la temporalización de su lectura. De haberlos leído al final del curso es muy probable que los hubieran comprendido mucho mejor.

7. Pregunta: ¿Qué haces para entender los textos lo mejor posible?

Una mayoría de alumnos (19) ha seguido la estrategia de lectura que le proponíamos al comenzar el curso para la lectura extensiva: no pretender comprender todo en detalles, sino captar el tema y comprender lo más substancial (*the gist*) de la historia. Estos comentan que han leído una primera vez rápidamente todo el texto o una buena parte para situarse y ayudarse del contexto, después lo han vuelto a leer tras buscar aquellas palabras más importantes que no conocen y les impiden la comprensión. Sin embargo, dentro de ese amplio grupo se dan dos subgrupos: uno de trece chicos que suelen buscar pocos vocablos en el diccionario porque se ayudan mucho del contexto; otro de seis que buscan muchos antes de realizar la segunda lectura. La diferencia entre un subgrupo y otro parece estar en dos fenómenos normalmente coincidentes: a) los segundos tienen menos recursos léxicos en que apoyarse para saber el significado por el contexto. Como señala Nation (2001: 2) se necesita conocer aproximadamente el 95 % del léxico de un párrafo para poder realmente ayudarse del contexto; b) éstos siete son alumnos más dependientes (*field dependant*), necesitan comprender todo prácticamente para sentirse seguros y participar con garantía. Consideramos que no son capaces de asumir tanto riesgo como los otros trece, que en general son mejores lectores. Veamos un ejemplo concreto de cada uno de estos casos.

J-F.G.H.: “Primero hago una lectura rápida, si hay una palabra que no entiendo, la dejo, ahora, si se repite varias veces y es importante intento sacar su significado por el contexto; si no puedo, cuando vuelvo a leerlo la miro”.

S.S.S.: “Pues lo leo por encima, y no me suelo enterar de nada. Entonces busco las palabras que creo que son las más importantes y lo vuelvo a leer”.

Hay un alumno que podría haberse incluido con el grupo anterior pues se ayuda del contexto, pero con la particularidad de que no lee todo seguido una primera vez, sino párrafo a párrafo.

N.C.M.: “Yo si veo que un párrafo no lo entiendo, lo leo más de una vez para ir sacándolo; si no, si lo leo una vez entero y no lo entiendo ¡Uf! Leerlo otra vez... No, prefiero leerlo más rápido así a trozos”.

Por otra parte, hay otros cuatro alumnos que leen con el diccionario al lado buscando muchas palabras o buscan la ayuda de alguien para conocer el significado de cada palabra que no conocen, es decir, en realidad más que leer van traduciendo. Estos son alumnos con un nivel muy bajo de inglés y que no están acostumbrados a leer de forma extensiva en esta lengua. Son lectores de ‘dedo’ usando la expresión de McRae (1995), al referirse a los aprendices que no leen conjeturando o imaginando (*guessing*) lo que dice el texto apoyándose solo en unas pocas palabras clave, como se considera que lee un buen lector (*fluent reader*), sino con los dedos señalando cada palabra (*“finger reading”* según McRae). De estos cuatro alumnos, sólo una chica es una gran lectora en español, pero ha tenido un historial de aprendiz de la SL con serios problemas, en particular con una profesora, llegando a sentirse ‘bloqueada’ e ‘impotente’ para aprobar la asignatura, veamos dos de sus testimonios.

M-J. N.P.: “Pues lo mismo. Si no los traducía no podía entenderlos...”

M-C.G.M.: “Busco las palabras en el diccionario, y después entiendo las frases así por encima”.

Finalmente, hay dos alumnos que comentan que se imaginan la situación (también a veces usan el diccionario). Parecen implicarse visualizando lo que se va narrando de forma que lo comprenden a pesar de desconocer parte del léxico. Son dos alumnos, un chico y una chica, a los que les gusta leer, de carácter abierto, y prefieren las actividades orientadas al ‘significado’ mucho

más que a la ‘forma’; son lectores ‘fluidos’ (*fluent reader*) más que ‘precisos’ (*accurate*).

C.J.V.: “Yo me imagino la situación. El que mejor he entendido es el de Long Walk... Hay amigas a las que les ha pasado y me hacía a la situación”

Esta capacidad suya de imaginar o visualizar lo que ocurre les ayuda en gran medida a la comprensión de los textos. De hecho, Arnold (1999b) en su artículo “Visualization: Language learning with the mind’s eye” trata precisamente de la importancia de esta capacidad para el aprendizaje de la lengua meta, reconocida por otros muchos expertos en los factores afectivos del aprendizaje que ella cita. Esta autora comenta que para trabajar la lectura es fundamental una adecuada elección de textos y apoya la recomendación de Tomlinson (1998) del uso de textos literarios porque facilitan la implicación cognitiva y afectiva de los lectores (Arnold, op.cit: 273). En concreto, con respecto a la capacidad lectora, Tomlinson (Op. Cit.) señala lo siguiente:

If learners do not see pictures in their minds of the texts they are reading then they will have great difficulty in achieving global understanding and their experience of the texts will be fragmentary and shallow. Not only they will not enjoy reading but they will not transfer reading skills with they have already developed in their L1 and their encounter with the language of the texts is unlikely to be deep and meaningful enough to facilitate language acquisition. (pp. 277-278)

8. Pregunta: ¿Qué te parecen las actividades y tareas relacionadas con los textos literarios?

A diecinueve alumnos les han parecido bien y, excepto uno que no explica el porqué, a los demás les han gustado por diversos motivos: seis opinan que ayudan a comprender mejor el texto; siete que son entretenidas e integran las destrezas; tres creen que las tareas los ‘meten’ en la historia; y dos señalan que fomentan la creatividad. Por otra parte, dos alumnos confiesan que les han

gustado más unas que otras, especialmente las más abiertas. Por último, seis opinan que algunas son difíciles, especialmente porque no se ha comprendido el texto bien; sin embargo, de estos seis algunos comentan que se sienten satisfechos al realizarlas y otros que les resultan entretenidas o les ayudan con el texto. Veamos algunos de sus testimonios.

I.N.M.: “Están bien porque integran... hacen que más o menos sientas la historia. Si tienes que hacer un resumen, ya te están pidiendo que escribas y entiendas la historia”.

M.F.P.: “Están más entretenidas que las del libro porque te hacen que hables, que escribas, que expreses tu opinión y no, como ha dicho Carlos antes, que rellenes la rayita”.

C.J.V.: “(Me parecen) también bien, los finales sobre todo porque tienes que imaginar. Pero lo que son las preguntas..., más difíciles porque como tienes que ajustarte a lo que te preguntan, pues...”

A.G.R.: “Están bien; pero a veces si no has entendido bien el texto, son difíciles. Pero si lo entiendo, te sientes bien y te gusta hacer las actividades”.

9. Pregunta: ¿Te parecen interesantes los temas tratados en esos textos?

También una gran mayoría, diecinueve, opina que los temas son interesantes, cercanos a su realidad y les gustan. A seis le han gustado unos sí y otros no; según su temática: prefieren los que tratan de amor, misterio o temas actuales, en lugar de los ‘fantásticos’ o de ciencia ficción. Por último, un solo alumno comenta que no se ha parado a pensar en los temas, sólo si la historia le gusta o no. Veamos algunos comentarios a modo de ejemplo:

J-C.A.R.: “Son bastante interesantes porque tratan temas sobre..., por ejemplo, el del aborto, que es un tema que está ahora entre la gente joven muy de actualidad”.

C.F.C.: “Sí, como ha dicho Génesis, son temas sobre la vida cotidiana, sobre los sentimientos que puedas tener...”

M-J.N.P.: “Interesantes, están bien algunos, sobre todo, el de la mujer que no sabía si irse o quedarse con el padre, son muy interesantes. Otros son fantásticos como el del gato, pero que bien”.

10. Serie de Preguntas: ¿Te ayuda el hecho de que el tema te parezca interesante para comprender mejor el texto? ¿Por qué crees que es así?

Ninguno de los veintiséis alumnos tiene duda al respecto: si les parece interesante el tema del texto lo comprenden mejor. Y eso es así, según las explicaciones que dan, por las mismas razón que dan los expertos, porque se establece una estrecha conexión entre el interés o motivación y una mayor dedicación o esfuerzo (Gardner, 1985). Así, diecinueve aseguran, con unas palabras u otras, que los leen con más ánimo o ganas, y ponen más interés y atención para comprenderlos bien. Los otros siete indican que saben más del tema y, por tanto, tienen más vocabulario del mismo, lo leen más rápido y/o se identifican mejor con la situación.

A.G.R.: “Claro que ayuda, porque pones más interés; algo que despierta el gusanillo ese... Pues siempre que algo resulta interesante te vuelcas en leerlo y entenderlo bien”.

J-F.G.H.: “Si tratan de un tema que te gusta, también tienes más vocabulario sobre ese tema y avanzas más deprisa”.

No podemos dejar de comentar un dato que consideramos muy significativo con respecto al testimonio de este último chico, con el que coinciden otros. Si se tiene interés en un tema, se sabe más de él y, por lo tanto, como sugieren tantos especialistas en la comprensión lectora (v. Aebersold y Field, 1997, Bruton y Broca, 1995; Carrell, 1987a y b; Day y Bamford, 1998; Ellis y McRae, 1991; Silberstein, 1994; Williams, 1986), el lector se apoya en ese conocimiento para comprenderlo mejor. Esto es, el lector usa una aproximación a la lectura de ‘arriba abajo’ (*top-down*) que este tratamiento pedagógico promueve especialmente. Sin embargo, a la vez ese interés causa una lectura más rápida, esto es, el lector no se detiene tanto en las palabras, sino que parece mejorar la técnica de lectura, la aproximación de ‘abajo arriba’ (*bottom-up*). Esto supone que un mayor interés por el significado del texto hace que estas dos aproximaciones a la lectura se complementan y se favorezcan mutuamente. Por tanto, leer temas de interés, que ayuden a conectar

estrategias de ambos tipos, parece lo más adecuado para mejorar la comprensión lectora. La investigación actual sobre esta destreza así lo está constatando (cfr. Alderson, 2000; Silberstein, 2001)

11. Serie de preguntas: ¿Qué te parece más interesante de las clases de inglés de este curso? Y ¿Qué te parece menos interesante?

En cuanto a lo más interesante, hay cierta diversidad de opiniones pero, en general, dos tendencias básicas: el que todo sea en inglés (cinco) y el uso de los textos literarios (doce). Después hay parejas o tríos de alumnos que señalan otras cosas como: “todo un poco, se va integrando todo”, “la gramática y el vocabulario nuevo que estamos viendo”, “la variedad y originalidad de las clases” o “que todos participamos”. En cuanto a lo menos interesante, también se da cierta variedad de respuestas, aunque cuatro no citan nada: ocho opinan que lo menos interesante es el que algunos aspectos de gramática sean repetitivos. Seis no saben qué es menos interesante; cinco opinan que todo es interesante y no pueden señalar nada menos interesante; y tres el libro de texto y el cuadernillo. Veamos algunas respuestas representativas.

A.G.R.: “No sé. Quizás que nos hablen en inglés, porque aunque no me entere y me cueste trabajo, ya me acabaré enterando... Pues... Es la novedad de que me hablen en inglés en clase. Nunca me han hecho eso. No estoy acostumbrado a escuchar inglés”.

A.L.D.: “Lo más, que estamos empezando a aplicar el inglés: hacer resúmenes, redacciones. Ya no es aprender cosas sueltas, sino relacionarlo todo”.

I.N.M.: “Lo más interesante, los comentarios que hacemos de los textos. Y más interesante puede ser lo que hicimos el otro día del aborto, intentar sacar la idea de lo que trata el texto. Mucha gente no lo sabía y al final, al releerlo lo vamos comprendiendo. Y lo que menos, quizás...algunas partes de la gramática, que se han dado todos los años, pero como tienes que recordarlas...”

12. Sinceramente ¿ Lees todo lo que pido para casa?

Doce alumnos afirman que lo leen todo normalmente a tiempo. Seis más aseguran que lo leen todo, pero a veces no lo terminan para la fecha límite, lo

hacen conforme se va trabajando en clase, es decir, al día siguiente o días sucesivos. Siete responden que no han leído completos o han leído por encima algunos de los textos. las razones que alegan son o bien que eran más largos o bien que tenían mucho trabajo. Sólo un alumno admite que ha leído muy pocos. De estos últimos ocho casos, cinco son alumnos con un nivel más bajo que la media y los otros tres, teniendo un nivel razonable para 1º de Bachillerato, son de los que en la pregunta dieciséis confiesan que no les gusta nada leer.

13 y 14. Serie de preguntas relacionadas: ¿Crees que la lectura continua de textos literarios te puede servir para aprender inglés? ¿En qué puedes mejorar? ¿Percibes ya la mejora?

Todos los alumnos creen que leer de forma continua y trabajar con textos literarios sirve para aprender inglés. Veinticuatro destacan que, sobre todo, ayuda a aprender vocabulario, tanto palabras como expresiones idiomáticas. Muchos de ellos mencionan que han mejorado también en otros aspectos de la SL, por ejemplo, en la asimilación de estructuras gramaticales (seis); en la pronunciación o la expresión oral (*speaking*) (cinco); en todo un poco por usar la lengua en general (cuatro); en comprensión lectora (dos). Por último, hay dos alumnos que señalan que no sólo han aprendido inglés, sino también de aspectos de la vida, conocimientos del mundo en general. Por otra parte, aunque sólo dos chicos digan de forma explícita que se mejora la comprensión lectora, después al comentar la percepción que tienen de la mejora de su aprendizaje, muchos manifiestan que ellos ahora leen mucho más rápido o que comprenden mejor. De hecho, casi todos, veintitrés, afirman que, sin duda, perciben esa mejora, mientras tres la aprecian sólo un poco porque la creen muy lenta. Aquí tenemos algunos de sus testimonios:

N.F.V.: “Yo así lo que he aprendido ha sido vocabulario y frases hechas, expresiones que se usan normalmente, esas que nunca se dan en los libros (de texto)”.

M.C.C.: “Pues puedes mejorar en muchas cosas, puedes aprender mucho vocabulario, puedes no sé... Al leerlos pues se te quedan muchas palabras y a lo mejor pronunciación. Yo creo que sí que sirve para mucho”.

J-L.G.M.: “Aprendes mucha gramática porque ahí hay muchos ejemplos que te pueden servir y vocabulario, sobre todo”.

E.G.C.: “Yo he mejorado en todo, en vocabulario, sobre todo. Y ahora cuando me pongo a leer un texto...antes, el primer texto que leímos, dije ‘esto va a ser mucho para mí’. Pero ahora en cambio lo hago, mucho, mucho más rápido”.

15. Pregunta ¿Crees que puedes aprender algo de cultura ‘inglesa’ leyendo textos literarios?

Diecisiete consideran que se aprende cultura leyendo los textos, pero hacen matizaciones. Doce creen, de forma muy acertada, que simplemente por el hecho de estar escrito por un autor ‘inglés’, éste se expresa desde su cultura, hace referencia a sus costumbres o usa el vocabulario según esa cultura. Es un tanto sorprendente y muy revelador que ellos mismos hayan percibido la existencia de una estrechísima interrelación entre la lengua que usa el escritor, la literatura y la cultura como tantos escritores consultados sugieren (v. Kramsch, 1998; McCarthy y Carter, 1996; Lazar, 1993; McKay, 2001). Muy acorde con esa sutil relación que ellos perciben, nos parecen las palabras de Kachru, Y. (1995: 274): “Language is the primary means of cultural transmission whereby social groups are integrated and the individual finds a personal and subsequently a social identity”. Así mismo, dos alumnos recuerdan que la profesora comenta aspectos socioculturales de los textos cuando es necesario. Otro parece dar a entender que por ser temas que a los jóvenes les interesa, se aprende cultura propia de los jóvenes. Dos más opinan que leer siempre aporta cultura.

A.L.D.: “Pues aunque los temas son en todos los sitios iguales, pero los cuentan desde el punto de vista que los ven ellos”.

I.N.M.: “Sí, hay algunos textos que utilizan un vocabulario que en algunas partes de Inglaterra se utiliza y en otras no. Y siempre que suele salir algo de eso, tú sueles hablar de ello o de la historia”.

M.F.P.: “Sí, porque es algo que han escrito personas de habla inglesa, quieras que no, es su forma de ser, su forma de vivir, y te ayuda bastante a aprender un poco de su cultura”.

Sin embargo, nueve alumnos observan, con razón, que los textos literarios que mayoritariamente hemos leído no tratan temas específicos ‘ingleses’ y, por tanto, no han aprendido con ellos ‘cultura inglesa’ propiamente, sino cultura de carácter más universal. Uno de los alumnos incluso propone que se aprendería más cultura con un periódico o una revista.

C.J.V.: “Yo los veo más en general, no los veo tan directos para esa cultura; los veo aplicable también a la nuestra... No los veo temas sólo de los ingleses”.

Ciertamente, en la selección de textos realizados, aunque hay varios poemas y extractos de narraciones y obras de teatro donde hay referencias a aspectos socioculturales anglosajones, sin embargo, predominan los temas universales que pueden resultar interesantes para los jóvenes. Ello se ha debido a dos razones fundamentales: 1^a) por las experiencias previas en años anteriores, hemos buscado, sobre todo, textos de temas cercanos a los intereses de nuestros alumnos con los que se sientan intrigados o les atraen fácilmente; 2^a) en esa línea de selección de textos, nos influyeron enormemente las observaciones que recoge en una entrevista Johns (1996) de Widdowson, uno de los grandes conocedores de este campo, tanto de la adquisición de la SL, en general, como de la integración de la lengua y la literatura en la E/A del inglés, en particular. En esa interesantísima entrevista, Widdowson nos hace unas sugerencias muy en línea con este enfoque literario al referirse al contenido de una clase de ‘inglés general’: lo fundamental es encontrar un contenido que capte la atención de los estudiantes, tal contenido puede aportarlo la literatura si se les hace interesante y si se conecta con la cultura de los jóvenes. Así, añade con respecto al tema concreto que nos ocupa:

I have an ambivalent view of cultural content of language teaching. I think that it is the culture of the young people who are learning the language which is crucial. And

also the creative culture of the classroom. I think that what one needs to do in thinking about how to devise a content for language learning in class is to ask: "Who are these people?...What is their background? What are their preoccupations, their assumptions, their beliefs? What is their culture as young people?" (Widdowson en Johns, op.cit: 39)

Influenciados por estas sugerencias hemos elegido, sobre todo, textos que son relevantes para la cultura de nuestros jóvenes estudiantes. No obstante, hemos de reconocer que una de nuestras primeras intenciones al usar la literatura ha sido contar con unos materiales accesibles y enriquecedores con los que conocer aspectos sociolingüísticos y culturales de países de habla inglesa. Y, de hecho, como percibe la mayoría de nuestros alumnos, con algunos de los textos leídos así ha sido.

16. Pregunta: ¿Te gusta leer en español?

En el apartado sobre metodología del cuestionario, al comentar la pregunta sobre la lectura extensiva, ya nos hemos referido a la relación que los datos allí obtenidos guardan con sus respuestas a esta pregunta. La mitad de estos alumnos admite que no le gusta leer y seis más declaran que no les gusta leer lo que se les obliga. Sólo un poco más de un tercio, siete, afirma que le gusta leer, pero algunos ponen algún reparo como que no leen mucho o que sólo lo que ellos escogen. En resumen, sólo tres sujetos de este grupo, las tres chicas, realmente leen cada día y señalan que les gusta mucho. Estos datos, creemos, nos revelan tres hechos trascendentales:

- El primero, la falta de un hábito lector, especialmente como afición, en la lengua materna, en un número importante de estos chicos;
- El segundo, derivado del primero, la necesidad imperiosa de estimular su deseo de leer en la SL a través de temas que les interesen o relatos que les intriguen, como sugería Widdowson, puesto que sin ese estímulo no lo van a hacer;

- El tercero, lógicamente, la importancia de conocer los temas o historias que más les gustan para así seleccionar textos que les atraigan y, a su vez, darles opciones para que ellos elijan algunos de los textos que van a leer.

Dadas estas circunstancias, la siguiente pregunta es de un gran interés para ayudarnos en la selección de los textos en una próxima ocasión.

Pregunta 19. ¿Qué te gusta leer? (en español)

Aquí se da un amplio abanico de respuestas para ser un grupo relativamente pequeño. Siete coinciden en que les gusta leer temas ‘reales’ o ‘actuales’, términos que para ellos significa que traten de situaciones que pueden darse en sus vidas, es decir, situaciones que apelen a sentimientos que les son muy cercanos (por ejemplo, las relaciones personales, el amor, la amistad, etc.). Cuatro comentan que les gustan las historias de intriga y misterio. Otros, de forma individual o en parejas, mencionan los siguientes temas: humor, ciencia-ficción, crítica social, historia, aventura y animales. Y algunos, a los que precisamente no les gusta leer, mencionan el tipo de texto que leen: prensa deportiva, tebeos o revistas de cotilleo. Como ejemplo representativo sería el de los cuatro compañeros que hacen juntos la segunda entrevista.

E.G.C.: “Yo...leo historias que son reales (que pueden ser reales)... Yo nunca voy a leer ciencia-ficción, no me gusta nada. Me gustan las historias de amoríos y cosas de esas”

J-F.G.H.: “A mí me encanta la ciencia-ficción; los temas que son de tráfico de drogas, de tráfico de órganos”.

I.N.R.: “A mí tragedias, de crítica social y de todo lo relacionado con temas actuales”.

M.G.C.: “Sí de temas actuales. Y como dice Elvira, así románticas...de esas que te identificas con la chica o con el chico, según como sea la historia. Es que me gustan de temas románticos”.

Creemos que la selección de textos que hemos integrado en nuestra programación (v. Apéndice 1), en gran medida ha cubierto la mayoría de sus

preferencias. De hecho, su elección estuvo basada en los datos que nos aportaron a este respecto los alumnos de las experiencias previas, sobre todo, los del estudio piloto el año anterior, compañeros sólo un año mayores (v. Apéndice 10).

21. Serie de preguntas: ¿Qué textos de los ya leídos te han gustado más? ¿Por qué?

Podemos decir que las respuestas a la pregunta anterior muestran una gran coherencia con respecto a las que dan en ésta. Así los textos que más les han gustado, teniendo en cuenta que en algunos casos mencionan dos, son precisamente los que tratan de temas que ellos denominan ‘reales’ o tienen suspense: Once eligen *Hills like White Elephants*, que trata sobre la actitud de un hombre y de una chica ante un posible aborto; ocho *Long Walk to Forever*, sobre una declaración de amor inesperada; cinco *Eveline*, sobre la dificultad de elegir el amor ante el peso del sentido del deber familiar; también cinco mencionan *Mrs. Bixby and the Colonel's Coat*, sobre el engaño y el adulterio con una gran dosis de ironía y suspense; y otros cinco eligen *The Black Cat*, ante todo un buen relato de misterio, pero también sobre la relación degradante entre alcohol y locura. Todos los demás relatos de la lectura extensiva obligatoria cuentan con dos votos o tres. La razón principal que dan para su elección es lógica: les gustan estos textos simplemente porque tratan de temas que les interesan. Por otra parte, un chico declara que los que más le han gustado han sido los *limericks* por ser breves y divertidos.

22. Serie de preguntas: ¿Cuál o cuáles no te han gustado? ¿Por qué?

En cuanto a los textos que no les han gustado, también hay variedad de opiniones, como era de esperar; pero hay dos alumnas a las que todos les han parecido interesantes. En realidad, sólo hay un texto, *The Star*, que no ha gustado a un número algo mayor, casi a un tercio (siete) de la clase. *Black Cat*,

con cinco menciones, y *Eveline*, con cuatro, son los otros en los que coinciden algunos más. Los demás textos sólo cuentan con una mención o dos. Se da también el caso de un alumno que confiesa que no le han gustado ‘los largos’ (el mismo chico que prefiere los *limericks*) posiblemente porque no los haya leído bien. Las razones esgrimidas para explicar porqué no les han gustado, cuando las han dado, tienen que ver con la longitud, la dificultad de comprender bien lo que quiere decir el texto o, sobre todo, con el hecho del que el tema es muy ‘fantasioso’, es decir, poco real o creíble. Por tanto, en consonancia total con las respuestas a las dos preguntas anteriores.

23. Serie de preguntas: ¿Son en general las clases de inglés de este año diferentes a las de otros años? ¿En qué sentido?

Todos los alumnos las encuentran distintas en algún respecto, pero las diferencias más significativas si atendemos al número de alumnos que las citan son: el uso de los textos literarios, mencionados por once estudiantes, el que se hable normalmente en inglés (cosa muy sorprendente para la investigadora) y el que las clases sean más amenas, ambos aspectos mencionado respectivamente por seis chicos cada uno.

A.G.R.: “Yo estoy acostumbrado a que la clase de inglés sea así: explican, se hacen los ejercicios, se corrigen, así. No estoy acostumbrado a eso de leer textos, leer relatos, de hablar entre nosotros...de que te hablen en inglés ¡Una clase que me la dan en inglés! Eso”.

J.N.G.: “Pues...la verdad es que sí, porque hemos tratado textos que no son los que hemos tratado otros años, no es el sistema que hemos tenido siempre; el seguir textos que se alejan del libro....”

J-C.A.R.: “En general no, es que son radicalmente diferentes a las de otros años, en el sentido de que la mayoría de los profesores se ciñen a lo que hay en el libro. Ahora en las clases estamos trabajando de una forma más dinámica y más amena”.

N.F.V.: “Muy diferentes, porque otros años el profesor sólo se ha limitado a hablar español y, sobre todo, a explicar gramática. Ya ves tú, este año las clases en inglés, mucho vocabulario y todo eso, han cambiado mucho”.

Por otra parte, hay tres alumnos que se refieren a una diferencia, mucho más nivel que en 4º de ESO, que podría contradecirse con lo que otros dos compañeros perciben, menos presión o agobio. Lógicamente, esa visión distinta de una misma situación se debe a la percepción distinta que tiene cada participante según su propia experiencia anterior. Los tres que las ven con más nivel y, por tanto, más difíciles, son alumnos con un nivel bajo de inglés para los que la lectura de textos literarios originales supone un gran esfuerzo; mientras que los otros dos alumnos, con un buen nivel de inglés, se refieren, sobre todo, al hecho de que este año se sienten cómodos en clase.

S.S.S.: “Son totalmente diferentes. Empezando porque la profesora nos habla en inglés...Termina la clase y digo ‘por Dios ¿Dónde estamos? ¿Ya?...Siempre otros años hemos ido muy lentos, muy lentos, porque la gente no lo entendía, y hemos llevado un nivel muy bajo”.

J-F.G.H.: “El año pasado yo estaba en una clase muy competitiva, estábamos puestos por mesas, las mesas eran niveles. Entonces si no llevabas los deberes ibas retrasando... Luego hacíamos bastante oral, que este año no lo hacemos mucho: te sacaba la profesora y si pronunciabas mal se metía hasta contigo, te dejaba en ridículo. Estoy menos agobiado este año”.

También hay algunos alumnos que perciben otras diferencias mucho más sutiles, como la cercanía de la profesora o el que la evaluación sea más global.

N.P.: “...no valoras sólo los exámenes, que valoras además otras cosas que los exámenes, y eso a mí nunca me lo han hecho”.

S.D.R.: “Sí, son muy diferentes, pero más que nada es por..., no es por la clase en sí, es por el profesor... eres más cercana a nosotros, no sé. Otros profesores de inglés están más distantes”.

24. Serie de preguntas: Sinceramente ¿Piensas que os estoy pidiendo un trabajo excesivo para vuestro nivel? Y eso ¿Te supone un estímulo, te deja un poco indiferente o te resulta una gran dificultad? ¿Por qué?

De nuevo se da cierta lógica diversidad de opiniones. Lamentablemente, para cuatro alumnos, con menos nivel que la media, el trabajo que se les ha pedido les ha resultado muy duro, incluso se han sentido mal a veces por la dificultad

de la comprensión de los textos o de seguir el ritmo de clase. Seis estudiantes comentan que algunas veces el trabajo sí ha sido excesivo y otras no, de ellos algunos han sido más claro en su apreciación: cuando hay exámenes, les resulta un trabajo excesivo. También uno llega a precisar que ha estado bien la teoría y la lectura extensiva, pero la realización de tareas ha sido excesiva. Por otra parte, otros cuatro comentan que el trabajo que se les ha pedido les ha supuesto ‘más esfuerzo que el habitual, pero bien’, es decir, lo han vivido como una dificultad superable dentro de sus posibilidades. Y, por último, once opinan que ha sido un estímulo y un reto asumible, un poco por encima de su nivel. En general, la mayoría reconoce que no es una gran dificultad, sino que se trata de dedicarle más tiempo al inglés del que hasta ahora le venían dedicado.

S.S.S.: “Sí, para mí sí es un nivel alto, pero sé que el nivel de mi clase en particular es un nivel bastante alto. Y sé que otros sí pueden superarlo, pero yo... Me cuesta mucho más trabajo”.

A.R.P.: “Tanto como excesivo, no, pero más que otros años sí me ha costado, porque mandas mucha materia, es muy continuo. Hombre, está bien, pillas ambos campos, tanto la lectura como de ejercicios. Entonces, hemos trabajado el inglés más que otros años”.

E.G.C.: “Para mí, un estímulo, es como un reto, intentar comprender lo que dice el texto, es que es otra lengua. A mí me gusta mucho y luego yo que sé... lo puedo llevar, ya entiendo los textos; pero son muchos los deberes que mandas... No, no es tan difícil; es tiempo”.

J-C.A.R.: “Yo creo que siempre nos has pedido un peldaño por encima de nuestro nivel para hacernos trabajar. Pero que yo siempre he dicho lo mismo, nos ha exigido mucho, pero también has trabajado mucho las clases, entonces no se ha notado tanto”.

25. Pregunta: ¿Crees que esta experiencia puede ser positiva para tu aprendizaje de algún modo?

Todos los alumnos y alumnas creen que la experiencia ha sido positiva o muy positiva para su aprendizaje. Por supuesto, de nuevo hay una gran variedad de matices, observamos diversas tendencias atendiendo a lo que ellos han percibido como lo más positivo de la experiencia. Incluso se da el caso de un

chico, que no ha trabajado mucho, que la reconoce como positiva ‘si no se deja de leer’. Un poco más de un tercio de la clase, nueve estudiantes, considera que ha sido positiva para su proceso de aprendizaje en general, pues ha mejorado en todo.

M-J.N.P.: “Ganas de todo un poco... Al principio todo me costaba más. Ahora no es que sea fácil, pero se cogen las cosas con más facilidad”.

J-F.G.H.: “Sí, para coger soltura con la lengua, para poder expresarte mejor”.

P.L.M.: “Sí, en todo. No son los típicos textos que tratamos siempre, son textos mejor escritos. No son textos que van dedicados especialmente para que aprendas inglés, sino que ahí tu tienes que trabajarlos más para comprenderlos.

Cinco destacan que ha mejorado en comprensión, oral y lectora. Tres vuelven a resaltar el incremento de su vocabulario y otros dos más le añaden a ello, la ganancia en gramática. Además, para otros tres alumnos lo más positivo ha sido conocer aspectos de otras culturas.

S.D.R.: “Yo he mejorado en comprensión lectora y un poquito en vocabulario...En escritura...Yo pienso que de leer las cosas como que se te quedan más sin que te des cuenta, pero tampoco lo sé conscientemente si he mejorado en escritura”.

C.J.V.: “Hombre, claro, por lo menos para el inglés en general, yo antes no tenía ni idea. Ahora hablando, pues mucho vocabulario; y con los textos, vocabulario, yo no tenía ninguno; los verbos, las estructuras, también...”

M.F.P.: “Sí, sí, te ayuda a conocer cultura, mucho vocabulario nuevo... Quieras que no, aunque tú no seas consciente de muchas palabras que vienen, siempre luego te suenan, cuando las vuelves a leer”.

Por último, cuatro resaltan que no sólo les ha servido para aprender inglés, sino para algo más, para ganar en interés, para su vida en general.

A.F.R.: “...Se nota mucha mejora. Y no sólo para inglés, también para otras cosas, también...para leer en español, te enteras mejor”.

J-C.A.R.: “Yo creo que sí. Y además ya no sólo es eso de que mejores, sino que además te interesas. Yo creo que es el primer año que me interesa el inglés; los demás años lo he aprobado con un cinquillo por aprobarlo y no quedarme suspenso”.

C.F.C.: “Pues yo creo que sí. Te anima a estudiar más inglés y te ayuda a conocer otras culturas más, que no es sólo la nuestra”.

A.R.P.: "...Y te pueden ayudar también a saber de qué va la vida. Que no sólo tratas el inglés..."

De todas las respuestas dadas y especialmente de estas últimas afirmaciones se puede deducir que, en general, la experiencia o acción pedagógica de usar textos literarios en nuestra clase ha sido una experiencia positiva para el aprendizaje de inglés, e incluso también para la educación global de la persona, como nosotros intuíamos.

9.7. LOS DATOS DEL CUESTIONARIO FINAL

Este cuestionario intenta descubrir varias cuestiones de gran relevancia para el experimento, pero especialmente si los alumnos del grupo control habían percibido menos exigencia, dedicación o entusiasmo por parte de la profesora o, alternativamente, si los del grupo experimental habían percibido mayor exigencia, dedicación o entusiasmo. Para procurar la validez interna del experimento, se trata de comprobar que la profesora no actuó de una forma significativamente distinta en los grupos, sesgando la investigación a favor del grupo experimental. Consta de un apartado final abierto y tres apartados cerrados, donde tienen que valorar de 0 (nada) a 3 (mucho o muy importante), diversos aspectos sobre la metodología, los exámenes y la profesora. El último es una pregunta a modo de petición a los alumnos donde se les solicita que añadan cualquier comentario que crean oportuno o útil para mejorar la práctica docente de la profesora. Como es lógico y al igual que el anterior, es anónimo, sólo se tiene que indicar si se pertenece al grupo 1º A (control) o 1º B (experimental). El anonimato del mismo debe asegurarnos que cada alumno va a responder de forma sincera. Como se ha indicado, los resultados de los tres primeros apartados han sido tabulados estadísticamente para permitirnos un análisis de tendencias expresadas en porcentajes.

Apartado 1. La evaluación de las clases y su metodología.- Este primer apartado consiste en una pregunta cerrada donde han de evaluar aspectos importantes para este experimento relativos a la metodología. Las valoraciones de los alumnos resumidas estadísticamente por grupos nos dan los resultados que a continuación se examinan.

¿Qué importancia ha tenido para tu aprendizaje los siguientes aspectos de las clases?

A) Hablar en inglés siempre que has tenido oportunidad

Importancia que ha tenido el hablar en inglés en clase siempre que ha tenido oportunidad						
GRUPOS		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado	
Control	Válidos	poco	1	3,8	3,8	3,8
		bastante	13	50,0	50,0	53,8
		mucho	12	46,2	46,2	100,0
		Total	26	100,0	100,0	
experimental	Válidos	nada	1	3,8	3,8	3,8
		poco	1	3,8	3,8	7,7
		bastante	7	26,9	26,9	34,6
		mucho	17	65,4	65,4	100,0
		Total	26	100,0	100,0	

Tabla 9.6. Importancia de hablar inglés en clase.

Como podemos observar, en ambos grupos se valora mayoritariamente como ‘bastante’ o ‘muy’ importante este aspecto de las clases en su aprendizaje (25 alumnos de 1° A y 24 de 1° B). Sin embargo, se da una diferencia significativa, mientras que en el grupo control son doce alumnos quienes lo juzgan como ‘muy’ importante, en el experimental son diecisiete, esto es, 46,2% frente a 65,4 %. Ello nos indica que más alumnos experimentales perciben de forma valiosa haber hablado en inglés cuando han tenido la oportunidad. Igualmente

este dato coincide con lo observado por la profesora con respecto a su mayor participación oral en clase, como hemos comentado anteriormente al hablar de las anotaciones en sus fichas.

B) Escuchar a la profesora o compañeros hablar en inglés en clase

Importancia de escuchar hablar inglés a la profesora o compañeros en clase						
GRUPOS			Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Control	Válidos	Poco	2	7,7	7,7	7,7
		bastante	9	34,6	34,6	42,3
		mucho	15	57,7	57,7	100,0
		Total	26	100,0	100,0	
Experimental	Válidos	Poco	3	11,5	11,5	11,5
		bastante	5	19,2	19,2	30,8
		mucho	18	69,2	69,2	100,0
		Total	26	100,0	100,0	

Tabla 9.7. Importancia de escuchar hablar inglés en clase.

De nuevo nos encontramos con un número importante de estudiantes (24 y 23) por parte de ambos grupos que da una valoración alta, pero son tres alumnos más del grupo experimental los que han visto su practica de la comprensión oral muy importante, 69,2% frente al 57,7% del otro grupo. Posiblemente la mayor semejanza en estos datos sobre la comprensión oral (10% de diferencia) frente a la expresión (20%) pueda explicar en parte la semejanza en los resultados de la prueba de comprensión oral (*listening*) del examen final como se verá en el siguiente capítulo.

C) Trabajar con el libro de texto y el cuaderno de trabajo (*Pre-select*)

Importancia de trabajar con el libro de texto y cuaderno de trabajo						
GRUPOS			Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Control	Válidos	poco	1	3,8	3,8	3,8
		bastante	17	65,4	65,4	69,2
		mucho	8	30,8	30,8	100,0
		Total	26	100,0	100,0	
experimental	Válidos	poco	6	23,1	23,1	23,1
		bastante	10	38,5	38,5	61,5
		mucho	10	38,5	38,5	100,0
		Total	26	100,0	100,0	

Tabla 9.8. Importancia del trabajo con el libro de texto y el *workbook*.

En esta tabla observamos como son menos alumnos ‘experimentales’, veinte, (77%) frente a veinticinco ‘control’ (96,2 %) los que evalúan positivamente el trabajo con el libro y el ‘cuadernillo’. Así mismo, es significativo que un 23 % del grupo experimental considere que el trabajo con ese material ha sido poco importante para su aprendizaje. Este dato se comprende mejor al contrastarlo con sus respuestas a las preguntas segunda y tercera de la entrevista personal, relativas al libro, sus lecturas y actividades (v. Apéndice 7), donde cuatro alumnos responden que no les ha gustado por diversas razones, dos observan que no lo hemos trabajado mucho, en comparación con los textos literarios, y dos más señalan que les ha resultado muy fácil. Veamos algún ejemplo significativo:

E.G.C.: “Es que no me parece interesantes los textos que trae (el libro), no me gusta”.

A.G.R.: “El libro de texto... yo que sé como tampoco es que como tampoco no trabajamos mucho en él, sobre todo, es los textos”.

J-C.A.R.: “No, no mucho porque las condicionales las trae salteadas y para entender la gramática es mejor por la libreta... por los apuntes de clase”.

D) Leer y hacer tareas con los textos literarios originales

Importancia de leer y hacer tareas con textos literarios originales						
GRUPOS			Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
control	Válidos	Nada	2	7,7	7,7	7,7
		Poco	7	26,9	26,9	34,6
		bastante	14	53,8	53,8	88,5
		mucho	3	11,5	11,5	100,0
		Total	26	100,0	100,0	
experimental	Válidos	Poco	2	7,7	7,7	7,7
		bastante	6	23,1	23,1	30,8
		mucho	18	69,2	69,2	100,0
		Total	26	100,0	100,0	

Tabla 9.9. Importancia de trabajar con textos literarios originales.

Como cabría esperar, siete alumnos del grupo control juzgan ‘poco’ (26,9%) y sólo tres (11 %) ‘mucho’ lo que les ha aportado la lectura y las tareas con los textos literarios, frente a dieciocho (casi el 70 %) del experimental que lo valoran ‘mucho’. Es altamente significativo que una porcentaje tan alto de alumnos que ha recibido el tratamiento pedagógico nuevo admita la gran importancia que el mismo ha supuesto en su aprendizaje de inglés en este curso. En línea con esa valoración, nos encontramos con sus respuestas en la entrevista a las preguntas 13 y 25, de las que ofrecemos unos ejemplos significativos:

J.N.P.: “Ganas de todo un poco... Al principio todo costaba más. Ahora no es que sea fácil, pero se cogen más cosas con más facilidad”.

I.N.M.: “Yo, vocabulario, estructuras y..., por mi parte también, la parte hablada, porque yo siempre lo voy hablando, mentalmente...”

P.L.M.: “Sí, no son los típicos textos que tratamos siempre, son textos mejor escritos. No son textos que van dedicados especialmente para que aprendas inglés, sino que ahí tu tienes que trabajarlos más para comprenderlos”.

También es destacable el hecho de que tres alumnos del grupo de control lo evalúan como ‘muy’ importante y catorce como ‘bastante’. Como explicábamos en el diseño del experimento al hablar de lo realizado con cada grupo (v. 8.2.), en ocasiones estos alumnos han trabajado en clase con algunos refranes, citas, canciones, poemas, *limericks*, y han leído y realizado las tareas del relato *Mrs. Bixty and the Colonel’s Coat* en el último trimestre.

E) Leer y trabajar con textos adaptados

Importancia de leer y trabajar con textos adaptados						
GRUPOS			Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Control	Válidos	Poco	2	7,7	7,7	7,7
		bastante	13	50,0	50,0	57,7
		mucho	11	42,3	42,3	100,0
		Total	26	100,0	100,0	
experimental	Válidos	Nada	3	11,5	11,5	11,5
		Poco	4	15,4	15,4	26,9
		bastante	16	61,5	61,5	88,5
		mucho	3	11,5	11,5	100,0
		Total	26	100,0	100,0	

Tabla 9.10. Importancia de leer y trabajar con textos adaptados.

Este aspecto, lógicamente, es estimado más en el grupo control (92,3% entre ‘mucho’ y ‘bastante’)⁴², que en el experimental (73% entre ambos valores), donde sólo tres alumnos lo han valorado ‘mucho’ y el mismo número ‘nada’. Es reseñable que dieciséis alumnos de este grupo lo juzguen ‘bastante’ importante. Como se indicó, este grupo ha tenido que leer y realizar las tareas de los textos iniciales de las unidades del libro y varios extractos y relatos

⁴² Recuérdese que estos alumnos han debido leer tres novelas adaptadas, dos obligatorias y una opcional.

adaptados. Este dato parece indicar que para ellos es también necesaria y positiva la lectura de textos adaptados.

F) El tipo y variedad de exámenes de todas las destrezas

Importancia del tipo y la variedad de exámenes						
GRUPOS			Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Control	Válidos	poco	5	19,2	19,2	19,2
		bastante	13	50,0	50,0	69,2
		mucho	8	30,8	30,8	100,0
		Total	26	100,0	100,0	
experimental	Válidos	nada	1	3,8	3,8	3,8
		poco	7	26,9	26,9	30,8
		bastante	8	30,8	30,8	61,5
		mucho	10	38,5	38,5	100,0
		Total	26	100,0	100,0	

Tabla 9.11. Importancia del tipo y variedad de exámenes.

En esta ocasión nos encontramos con que ambos grupos dan una valoración alta a la importancia del tipo y la variedad de los exámenes con un porcentaje global, entre ‘bastante’ y ‘mucho’, de 80,8 % en el de control y 69,3% en el ‘experimental’. Sin embargo, se observa que ocho de los alumnos de este grupo, casi un tercio, y cinco del de control consideran que este aspecto ha jugado un papel ‘poco’ o ‘nada’ decisivo en su aprendizaje. Caben dos explicaciones básicas a esos datos negativos, a parte de la común inquina que la mayoría de los estudiantes tiene a cualquier examen. Probablemente, desde una perspectiva negativa, para esos alumnos la diversificación de los exámenes sólo supone un mayor esfuerzo al tener que dedicar más tiempo a contestar las distintas pruebas. No aprecian que tal diversificación, como se pretendía, trataba de evaluarlos teniendo en cuenta su progreso de un modo más global,

no sólo en aspectos formales, en gramática y vocabulario, sino también en su capacidad de comprender o expresar el significado en tareas más comunicativas de expresión escrita y comprensión oral y escrita⁴³. Desde una perspectiva algo más positiva, podemos pensar que esta más baja valoración del tipo y variedad de exámenes se debe simplemente a que valoran más todos los demás aspectos de la metodología antes evaluados. Los estudiantes tienden a diferenciar entre la conexión que se establece entre enseñanza, trabajo en clase y casa, y aprendizaje, por un lado, y exámenes como meros instrumentos de medida de su aprovechamiento, por otro. Ellos pueden pensar que, a pesar de tanta variedad, sus resultados no muestran bien lo que ellos intuyen que realmente saben. En definitiva, no perciben los exámenes como un medio también para aprender.

G) Leer de forma extensiva en casa

Importancia de leer de forma extensiva en casa						
GRUPOS			Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Control	Válidos	Poco	7	26,9	26,9	26,9
		bastante	10	38,5	38,5	65,4
		mucho	9	34,6	34,6	100,0
		Total	26	100,0	100,0	
experimental	Válidos	Nada	1	3,8	3,8	3,8
		Poco	7	26,9	26,9	30,8
		bastante	7	26,9	26,9	57,7
		mucho	11	42,3	42,3	100,0
		Total	26	100,0	100,0	

Tabla 9.12. Importancia de la lectura extensiva

⁴³ La expresión oral, como se comentó en el apartado de evaluación del capítulo 6 se evaluó a través de su participación en clase, un proyecto oral y escrito de un programa de radio y una breve entrevista, pero no hemos guardado un registro grabado, sólo nuestras notas en la ficha del alumno. Nuestro interés para esta investigación era sobre todo centrarnos más en las competencias escritas de la lengua.

Aunque la idea de la lectura extensiva está implícita en los puntos C y D, dada la trascendencia que hoy se le reconoce (cfr. Alderson , 2000, Krashen, 1993, 1995; Nikolov y Krashen, 1997) queríamos hacerla explícita para que los alumnos la valoraran de una forma específica. En este caso, los resultados revelan que para ambos grupos este aspecto es ‘bastante’ o ‘muy’ importante, pues diecinueve alumnos del grupo control y dieciocho del experimental así lo han señalado. Lamentablemente hemos de reconocer que hay un número relativamente importante de alumnos, en torno a un tercio en cada clase, que ve poca ventaja para su aprendizaje en leer extensivamente en casa. Es muy probable que ello se deba tanto a que se especifica ‘en casa’, lo cual significa en esencia para estos alumnos más trabajo fuera de la clase, como a su poco aprecio por la lectura en general, incluso en su propia lengua. Los datos a la pregunta 16 de la entrevista a los sujetos ‘experimentales’ no deja lugar a dudas. Once alumnos confiesan que no les gusta leer y cuatro más que no les gusta leer ‘lo obligatorio’, sino lo que ellos eligen. Los alumnos posiblemente del grupo control habrían dado unas respuestas muy parecidas.

Apartado 2. La valoración de los exámenes.- En el apartado 2 se les pedía que valoraran los exámenes con respecto a distintas cualidades necesarias y con respecto al efecto que causaron en ellos.

A) Los exámenes en general me han resultado justos

Los exámenes me han resultado justos						
Grupos			Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
	Perdidos	Sistema	1	100,0		
Control	Válidos	Poco	3	11,5	11,5	11,5
		Bastante	4	15,4	15,4	26,9
		Mucho	19	73,1	73,1	100,0
		Total	26	100,0	100,0	
Experimental	Válidos	Poco	3	11,5	11,5	11,5
		Bastante	7	26,9	26,9	38,5
		Mucho	16	61,5	61,5	100,0
		Total	26	100,0	100,0	

Tabla 9.13. Valoración de la justicia de los exámenes.

Las valoraciones en ambos grupos son muy parecidas, un 11,5% de alumnos piensa que los exámenes no fueron justos, mientras que el resto, el 88,5 %, piensa que fueron ‘bastante’ o ‘muy justos’, en el sentido que aquí se le daba por la explicación entre paréntesis. Bien es verdad que hay tres alumnos más del grupo de control que les dan la máxima valoración.

B) Válidos (cada prueba medía lo que quería medir: comprensión oral, escritura, vocabulario, etc.)

Los exámenes me han resultado válidos, han medido lo que querían medir						
Grupos			Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
	Perdidos	Sistema	1	100,0		
Control	Válidos	Poco	3	11,5	11,5	11,5
		Bastante	7	26,9	26,9	38,5
		Mucho	16	61,5	61,5	100,0
		Total	26	100,0	100,0	
Experimental	Válidos	Poco	1	3,8	3,8	3,8
		Bastante	12	46,2	46,2	50,0
		Mucho	13	50,0	50,0	100,0
		Total	26	100,0	100,0	

Tabla 9.14. Valoración de la validez de los exámenes.

En este caso, dieciséis estudiantes del grupo control por trece del experimental encontraron los exámenes ‘muy’ válidos, por siete y doce respectivamente que los vieron ‘bastante’ válidos; sin embargo, tres alumnos del grupo control por sólo uno del experimental lamentablemente los juzgan ‘poco’ válidos. En cualquier caso los datos nos manifiestan que una gran mayoría de los alumnos de estos cursos, 87.4% y 96.2 %, consideran que los exámenes en gran medida medían o evaluaban aquel aspecto lingüístico o aquella destreza para la que se diseñaron. Tan destacable valoración además nos indica que los exámenes cumplieron con el requisito de ‘validez aparente’ (*face validity*), es decir, que la prueba fue percibida como buena por los examinados (Brown, 1993:271). Incluso nos atrevemos a decir que, puesto que

tal valoración se realiza tras conocer sus resultados, los alumnos no sólo juzgan los exámenes válidos a simple vista, sino que mantienen esa opinión a posteriori.

B) De nivel adecuado para 1º de Bachillerato

Los exámenes han sido adecuados al nivel de 1º de bachillerato						
Grupos			Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
	Perdidos	Sistema	1	100,0		
Control	Válidos	Poco	1	3,8	3,8	3,8
		Bastante	12	46,2	46,2	50,0
		Mucho	13	50,0	50,0	100,0
		Total	26	100,0	100,0	
Experimental	Válidos	Poco	3	11,5	11,5	11,5
		Bastante	12	46,2	46,2	57,7
		Mucho	11	42,3	42,3	100,0
		Total	26	100,0	100,0	

Tabla 9.15. Valoración de la adecuación al nivel de los exámenes.

De nuevo observamos resultados bastante parecidos en ambas clases, en conjunto, 96,2% de 1º A y 88,5% de 1º B opinan que el nivel de los exámenes era ‘bastante’ o ‘muy adecuado’ para su nivel académico. No obstante, no podemos dejar de observar una sensible reducción con respecto al máximo valor de un 11,5% y un 7,7% respectivamente. Ello parece indicar que el nivel exigido, siendo bastante razonable, es para algunos un poco más alto de lo que esperaban o creían adecuado.

D) Los exámenes me han gustado por su variedad

Los exámenes me han gustado por su variedad						
Grupos			Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
	Perdidos	Sistema	1	100,0		
Control	Válidos	Poco	10	38,5	38,5	38,5
		Bastante	11	42,3	42,3	80,8
		Mucho	5	19,2	19,2	100,0
		Total	26	100,0	100,0	
Experimental	Válidos	Nada	3	11,5	11,5	11,5
		Poco	2	7,7	7,7	19,2
		Bastante	14	53,8	53,8	73,1
		Mucho	7	26,9	26,9	100,0
		Total	26	100,0	100,0	

Tabla 9.16. Valoración del gusto de la variedad de los exámenes.

Con respecto a este punto se mantiene cierta coherencia con las valoraciones dadas al aspecto F del apartado anterior, también relativo a la variedad de los exámenes, aunque allí se preguntaba por la influencia de esa variedad en el aprendizaje y aquí si les gustó. Preguntar a un estudiante si le gusta un tipo de examen es sin duda arriesgarse a recibir respuestas negativas, como en parte aquí ocurre. Es evidente pues una ruptura con respecto a la tendencia general mostrada hasta ahora en este apartado de los exámenes, donde ambos grupos han coincidido bastante y de forma positiva. Aquí se da una importante divergencia tanto en relación a las valoraciones dadas a las proposiciones anteriores, como en relación a la distribución de las valoraciones dadas en cada grupo. En el grupo de control a más de un tercio de los estudiantes, les gustó ‘poco’ esa variedad y sólo al 19,2% le gustó ‘mucho’. En el grupo experimental hay tres alumnos a los que no les gustó ‘nada’ y dos a los que le gustó ‘poco’, pero hay unos pocos más, por encima de un cuarto, a los que les

gustó ‘mucho’. Ahora bien, a pesar de unas opiniones más negativas, en particular en el grupo control, hemos de destacar que en torno a la mitad de la clase de 1º A (42,3%) y de 1º B (53,8%) le gustó ‘bastante’ la mencionada variedad.

E) Me han hecho aprender inglés de una forma más global

Los exámenes me han hecho aprender inglés de forma más global						
Grupos			Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
	Perdidos	Sistema	1	100,0		
Control	Válidos	Poco	2	7,7	7,7	7,7
		Bastante	13	50,0	50,0	57,7
		Mucho	11	42,3	42,3	100,0
		Total	26	100,0	100,0	
Experimental	Válidos	Poco	1	3,8	3,8	3,8
		Bastante	9	34,6	34,6	38,5
		Mucho	16	61,5	61,5	100,0
		Total	26	100,0	100,0	

Tabla 9.17. Valoración del efecto de los exámenes en el aprendizaje.

Con esta proposición se trataba de comprobar especialmente si los alumnos habían percibido un efecto (*washback effect*) positivo de los exámenes en su aprendizaje. Es decir, si el hecho de evaluarse una gran diversidad de aspectos lingüísticos o destrezas les influyera a la hora de aprender de un modo más global. En este caso vuelve a apreciarse unas valoraciones muy positivas: 92,3% y el 96,1% de los alumnos de cada clase juzgan ‘bastante’ o ‘muy’ positivo ese efecto. Siendo destacable el hecho de que un 61 % del grupo experimental lo valore con la máxima puntuación.

C) Los exámenes han medido mi nivel de inglés de forma más global

Los exámenes han medido mi nivel de inglés de forma más global						
Grupos			Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
	Perdidos	Sistema	1	100,0		
Control	Válidos	Poco	3	11,5	11,5	11,5
		Bastante	11	42,3	42,3	53,8
		Mucho	12	46,2	46,2	100,0
		Total	26	100,0	100,0	
Experimental	Válidos	Poco	2	7,7	7,7	7,7
		Bastante	9	34,6	34,6	42,3
		Mucho	15	57,7	57,7	100,0
		Total	26	100,0	100,0	

Tabla 9.18. Valoración de la capacidad de evaluar el aprendizaje global de los exámenes.

Sin dejar de reconocer que desafortunadamente tres alumnos de 1º A y dos de 1º B consideran ‘poco’ acertados los exámenes en este respecto, como instrumento para medir o evaluar su progreso, hemos de destacar que un porcentaje muy alto de ambas clases (88,5% y el 92,3%) los ha valorado ‘bastante’ o muy ‘adecuados’ para evaluar de una forma más global el progreso conseguido en su aprendizaje.

Apartado 3. Evaluación de la profesora.- En este tercer apartado se pedía a los alumnos evaluar a su profesora tomando como referencia las características del “buen profesor” o “profesor efectivo”. Ya vimos que al comienzo del curso lo habían hecho de una forma general en el cuestionario inicial.

A. La profesora es exigente pero justa

La profesora es exigente pero justa						
Grupos			Frecuencia	Porcentajes	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Control	Válido	Bastante	6	23,1	23,1	23,1
		Mucho	20	76,9	76,9	100,0
		Total	26	100,0	100,0	
Experimental	Válido	Bastante	4	15,4	15,4	15,4
		Mucho	22	84,6	84,6	100,0
		Total	26	100,0	100,0	

Tabla 9.19. Valoración de la exigencia y justicia de la profesora.

Lo más destacable es la gran coincidencia de los datos de ambos grupos. Se puede decir que la gran mayoría de los alumnos consideran a su profesora ‘muy’ exigente y justa, aunque parece que tal valoración es un poco más alta en el grupo experimental (84,6 % frente a 76,9 %).

B. Transmite entusiasmo

La profesora transmite entusiasmo						
Grupos			Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Control	Válido	Bastante	6	23,1	23,1	23,1
		Mucho	20	76,9	76,9	100,0
		Total	26	100,0	100,0	

Experimental	Válido	Bastante	5	19,2	19,2	19,2
		Mucho	21	80,8	80,8	100,0
		Total	26	100,0	100,0	

Tabla 9.20. Valoración del entusiasmo de la profesora.

En ambos grupos se dan prácticamente idénticos resultados. La gran mayoría considera que la profesora transmite ‘mucho’ entusiasmo. Es importante resaltar este dato puesto que nos indica que la profesora ha tratado de conseguir el interés en la asignatura en ambos grupos por igual.

C. Tiene un buen dominio del inglés

La profesora tiene un buen dominio del inglés						
Grupos			Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Control	Válido	Mucho	26	100,0	100,0	100,0
Experimental	Válido	Mucho	26	100,0	100,0	100,0

Tabla 9.21. Valoración del dominio de inglés de la profesora

Con respecto a esta característica, la apreciación de los alumnos es muy buena y exactamente la misma para todos. Probablemente esta valoración, tan homogénea y satisfactoria, pueda deberse al hecho de que para muchos este es el primer curso en el que la profesora les hablaba casi siempre en inglés.

D. Es amable y cordial

La profesora es amable y cordial						
Grupos			Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Control	Válido	Bastante	1	3,8	3,8	3,8
		Mucho	25	96,2	96,2	100,0
		Total	26	100,0	100,0	
Experimental	Válido	Mucho	26	100,0	100,0	100,0

Tabla 9.22. Valoración de la amabilidad y cordialidad de la profesora.

Los datos son coincidentes en que la profesora ha sido muy o bastante amable en el trato con sus alumnos, sólo se aprecia una mínima variación por parte de un alumno del grupo de control.

E. Mantiene la disciplina y tiene un buen manejo de la clase.

La profesora mantiene la disciplina y tiene un buen manejo de la clase						
Grupos			Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Control	Válido	Bastante	9	34,6	34,6	34,6
		Mucho	17	65,4	65,4	100,0
		Total	26	100,0	100,0	
Experimental	Válido	Bastante	10	38,5	38,5	38,5
		Mucho	16	61,5	61,5	100,0
		Total	26	100,0	100,0	

Tabla 9.23. Valoración del manejo de la clase de la profesora.

Una vez más se da una gran coincidencia de opiniones, con la única variación de un alumno, en este caso, del grupo experimental.

F. Prepara y organiza las clases a fondo

6. La profesora prepara y organiza las clases a fondo						
Grupos			Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje Válido	Porcentaje acumulado
Control	Válido	Bastante	1	3,8	3,8	3,8
		Mucho	25	96,2	96,2	100,0
		Total	26	100,0	100,0	
Experimental	Válido	Bastante	1	3,8	3,8	3,8
		Mucho	25	96,2	96,2	100,0
		Total	26	100,0	100,0	

Tabla 9.24. Valoración de la preparación de las clases por parte de la profesora

La inmensa mayoría de los alumnos de ambos grupos estima que su profesora ha preparado las clases a fondo. Esta valoración tan satisfactoria y coincidente nos asegura que la profesora prácticamente siempre ha organizado sus clases con el mismo empeño para un grupo como para otro.

G. Es receptiva y está siempre dispuesta a ayudar

La profesora es receptiva y está siempre dispuesta a ayudar						
Grupos			Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Control	Válido	Bastante	3	11,5	11,5	11,5
		Mucho	23	88,5	88,5	100,0
		Total	26	100,0	100,0	
Experimental	Válido	Bastante	6	23,1	23,1	23,1
		Mucho	20	76,9	76,9	100,0
		Total	26	100,0	100,0	

Tabla 9.25. Valoración de la disposición a ayudar de la profesora.

Con respecto a esta característica, siendo parecidos los datos se aprecia que

son tres alumnos más del grupo de control (23 frente a 20) quienes creen que la profesora siempre ha estado dispuesta a ayudarles, Posiblemente, la explicación de este hecho esté en que en el grupo experimental se ha alentado un sistema de trabajo más independiente.

H. Varía las actividades

La profesora varía las actividades						
Grupos			Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Control	Válido	Poco	3	11,5	11,5	11,5
		Bastante	9	34,6	34,6	46,2
		Mucho	14	53,8	53,8	100,0
		Total	26	100,0	100,0	
Experimental	Válido	Bastante	10	38,5	38,5	38,5
		Mucho	16	61,5	61,5	100,0
		Total	26	100,0	100,0	

Tabla 9.26. Valoración de la variedad de las actividades.

En este caso se observa una mayor diferencia de opiniones entre los grupos. Es el de control el que ofrece una valoración más baja, lo cual es, en gran medida, lógico ya que, como hemos venido insistiendo, la variedad de tareas y actividades aportadas por los textos literarios ha sido mayor y así lo han visto los alumnos que han participado en la experiencia.

I. Consigue crear un buen ambiente

La profesora consigue crear un buen ambiente						
Grupos			Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Control	Válido	Poco	1	3,8	3,8	3,8
		Bastante	6	23,1	23,1	26,9
		Mucho	19	73,1	73,1	100,0
		Total	26	100,0	100,0	
Experimental	Válido	Poco	1	3,8	3,8	3,8
		Bastante	7	26,9	26,9	30,8
		Mucho	18	69,2	69,2	100,0
		Total	26	100,0	100,0	

Tabla 9.27. Valoración del ambiente que crea la profesora.

Se percibe una importante coincidencia de opiniones positivas a este respecto, aunque un alumno en cada grupo piensa que la profesora lo consigue ‘poco’. Esto puede deberse al carácter nervioso de la profesora o al hecho de que a veces se sientan agobiados con el trabajo exigido, ya que algunos de ellos en el apartado cuarto, como veremos, le sugieren no ser tan nerviosa o no agobiarles con tantos deberes.

No obstante la mayoría aprecia que siempre o en bastantes ocasiones se crea un buen ambiente en clase. Incluso tal apreciación parece ligeramente mayor en el grupo de control. Este dato viene a confirmar una vez más que la profesora no trató de crear una atmósfera particularmente mejor en el grupo experimental.

J. Explica con claridad

La profesora explica con claridad						
Grupos			Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Control	Válido	Poco	5	19,2	19,2	19,2
		Bastante	3	11,5	11,5	30,8
		Mucho	18	69,2	69,2	100,0
		Total	26	100,0	100,0	
Experimental	Válido	Bastante	6	23,1	23,1	23,1
		Mucho	20	76,9	76,9	100,0
		Total	26	100,0	100,0	

Tabla 9.28. Valoración de la capacidad de explicar de la profesora

Podemos observar aquí que es el grupo experimental el que valora de forma mucho más homogénea y positiva la claridad de las explicaciones. De hecho, hay un número preocupante de cinco alumnos del grupo de control que opina que la profesora explica de forma ‘poco’ clara.

K. Promueve la autonomía de sus alumnos

La profesora promueve la autonomía de sus alumnos						
Grupos			Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje Válido	Porcentaje acumulado
Control	Válido	Poco	3	11,5	11,5	11,5
		Bastante	13	50,0	50,0	61,5
		Mucho	10	38,5	38,5	100,0
		Total	26	100,0	100,0	
Experimental	Válido	Bastante	6	23,1	23,1	23,1
		Mucho	20	76,9	76,9	100,0

		Total	26	100,0	100,0	
--	--	--------------	-----------	--------------	--------------	--

Tabla 9.29. Valoración de la promoción de la autonomía por parte de la profesora.

Nos encontramos aquí con una diferencia muy destacable para nuestra investigación, es el grupo experimental el que opina en mayor medida que la profesora promueve ‘mucho’ la autonomía de los alumnos (76,9 % frente a 38%). Esta percepción del grupo experimental, creemos, está estrechamente relacionado con el método de trabajo promovido por la profesora a partir de los textos literarios.

L. Tiene muchos conocimientos de la asignatura

La profesora tiene muchos conocimientos de la asignatura						
Grupos			Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Control	Válido	Bastante	1	3,8	3,8	3,8
		Mucho	25	96,2	96,2	100,0
		Total	26	100,0	100,0	
Experimental	Válido	Mucho	26	100,0	100,0	100,0

Tabla 9.30. Valoración de los conocimientos de la asignatura de la profesora

Parece que todos los alumnos excepto uno del grupo de control aprecian muchos conocimientos de la asignatura en la profesora, Esta apreciación probablemente tiene mucho que ver con la alta valoración que le dan a su dominio del inglés.

M. Trata a los alumnos con respeto

La profesora trata a los alumnos con respeto				
Grupos	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje	Porcentaje

			a	e	e válido	acumulad o
Control	Válid o	bastant e	1	3,8	3,8	3,8
		mucho	25	96,2	96,2	100,0
		Total	26	100,0	100,0	
Experimenta l	Válid o	bastant e	3	11,5	11,5	11,5
		mucho	23	88,5	88,5	100,0
		Total	26	100,0	100,0	

Tabla 9.31. Valoración del trato respetuoso de la profesora a los alumnos.

En general los alumnos perciben que la profesora les trata con mucho respeto, aunque hay tres chicos del grupo experimental por sólo uno del de control que tienen una opinión ligeramente menos positiva. Esto puede de nuevo deberse al carácter nervioso de la profesora.

N. Corrige de forma justa

La profesora corrige de forma justa						
Grupos			Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Control	Válido	Bastante	6	23,1	23,1	23,1
		Mucho	20	76,9	76,9	100,0
		Total	26	100,0	100,0	
Experimental	Válido	Bastante	8	30,8	30,8	30,8
		Mucho	18	69,2	69,2	100,0
		Total	26	100,0	100,0	

Tabla 9.32. Valoración de la forma de corregir de la profesora

Una vez más se da una gran coincidencia en las opiniones de los dos grupos, aunque se observa que es el de control el que considera ligeramente más justa

la forma de corregir de la profesora. Este dato también es destacable y nos vuelve a dar garantía de que este grupo no ha percibido haber sido tratado en modo alguno con menos justicia que el experimental.

Apartado 4. Comentario personal.- El último apartado es abierto, se les pide que hagan un comentario personal oportuno, bien sobre las clases de Inglés, los exámenes o la profesora, encaminado a mejorar su práctica docente.

Parte 4. Por favor, añada algún comentario que creas oportuno y que pueda serme útil para mejorar mi práctica docente.

Al igual que en los apartados anteriores, observamos aspectos semejantes y diferencias interesantes entre los dos grupos en esta pregunta o solicitud abierta. Se da la coincidencia de que siete alumnos de cada grupo no añaden ningún comentario. Los demás o bien manifiestan sus opiniones sobre cómo les ha resultado la profesora o realmente le dan algún consejo muy oportuno, en la línea en que se les pedía. A veces son comentarios muy breves, pero en otras ocasiones se han extendido explicando con más detalle lo que querían decir.

Comentarios del grupo de control

Nos encontramos con diecinueve comentarios que expresan opiniones o consejos de diverso tipo: a) en tres ocasiones son de tipo práctico con un tono neutro; b) en ocho, incluyendo alguna referencia positiva, se expresa alguna queja, en particular, sobre la exigencia de trabajo; c) y en otras ocho ocasiones se expresa algún comentario positivo. Veamos algunos ejemplos representativos

Consejos de tono más neutro:

- “Al igual que se realizan intercambios a Francia para mejorar la lengua, sería interesante que se repitiera dicha actividad a países de habla inglesa. También, incluir en el examen de evaluación una parte de expresión oral”.
- “Hablar más con los alumnos, hacerles intervenir en clase aunque ellos no quieran”.
- “El curso pasado hemos tenido libros en vez de textos originales. Debimos haber leído los textos y así para el próximo curso no nos resultarían tan complicados... Por lo demás no tengo queja. En comparación con otros cursos, lo he tenido más difícil y la profesora ha sido más exigente que las anteriores, pero eso me ha ayudado a tener más nivel de inglés”.

Consejos de tono más negativo o queja:

- “No creo que necesite ningún consejo porque ella vale tal y como es y se aprende mucho, aunque no debería agobiar tanto a los alumnos con tantos deberes y actividades”.
- “
- Creo que es excesivamente agobiante, manda demasiados ejercicios para casa que no da tiempo a trabajarlos bien al ser tantos. Me gusta que exijas porque también valoras mucho el trabajo diario”
- Creo que está bien que hable mucho en inglés, pero cuando explica gramática creo que debe hacerlo en español, ya que puede ser que no se entienda. Los exámenes creo que los debe poner más cortos o que nos deje más tiempo, ya que no se puede poner lo que uno sabe.”

Comentarios en tono más positivo o felicitación:

- “No tengo nada que añadir, como profesora es de las mejores que he tenido, no cambiaría nada de ella”.
- “Supongo que mi opinión será la del resto de los alumnos puesto que las clases han sido muy divertidas y la profesora muy atenta. Siento mucho haber suspendido la asignatura porque esto no quiere decir que no haya aprendido nada”.
- “La manera de hacer la clase, de interesarse por nosotros en todo, tanto académica como personal es estupenda, y no solamente en relación al inglés, sino a todo”.

Comentarios del grupo experimental

También hay diecinueve comentarios que, en este caso se distribuyen en dos grupos: a) siete de tono negativo o queja y b) doce de tono positivo o felicitación.

De tono negativo, el último especialmente doloroso:

- “Que no hable tan rápido, PLEASE!!!”
- “Es exigente y muy nerviosa”.
- “Algunos ejercicios de los exámenes eran bastante difíciles”.
- “Creo que debe tener más en cuenta a la gente que se descuelga en la clase. Llega un momento en el que parece que sólo le da la clase a los que aprueban, y los que les cuesta más seguir sus clases se pierden del todo”.

De tono positivo:

- “Siempre, siempre ayuda un mejor estado de ánimo para que los alumnos atiendan”.
- “Prepara sus clases, se interesa por sus alumnos y es exigente. En los años de alumno que llevo, desgraciadamente, sólo he conocido cuatro profesores así, es una lástima que al resto no se le pueda reciclar. Siempre es más fácil aprender con alguien que sabe que va a tratar con personas y no con muebles”.
- “Creo que es una profesora ejemplo, con la que se aprende inglés tal cual se usa, enseña un inglés útil ante todo, y hace que te guste y te interesas por la asignatura. Te hace trabajar mucho, pero luego tienes tu recompensa. Es justa con la evaluación”.

Al analizar estos datos subjetivos, sin embargo, hemos visto tendencias comunes dentro de cada grupo y entre ellos. En ambos casos hay alumnos que se quejan fundamentalmente del agobio que les causa la profesora por su exigencia con respecto o bien al trabajo pedido para casa, o bien al ritmo de las clases o a los exámenes. Pero lo más significativo de tal hecho es que se quejan más alumnos del grupo control cuando, en realidad, sería de esperar que lo hicieran en mayor medida los del experimental. Sin embargo, sólo un alumno, precisamente de este grupo, lamenta que la profesora no se haya

ocupado debidamente de los alumnos con un nivel más bajo. Sin duda, es el comentario que más nos ha afectado. Es normal que en todas las clases algunos alumnos se vayan quedando atrás; pero es terriblemente duro para cualquier docente responsable que esto ocurra. Especialmente es doloroso que algún alumno tenga la percepción de que la profesora no se ha preocupado de los más atrasados. No obstante, se constata por todas las valoraciones realizadas en el apartado tercero, por los comentarios positivos realizados e incluso en algunas de las quejas de un tono muy constructivo, que una mayoría de alumnos cree que la profesora, a pesar de ser exigente, ha ayudado a sus alumnos, les ha suscitado interés por la asignatura, ha sido justa y les ha tratado con respeto y afecto.

En este capítulo se han analizado los datos subjetivos recogidos con una gran diversidad de técnicas cualitativas en distintas fases del experimento. De ellos se deducen que al comienzo de la investigación los dos grupos naturales eran muy parecidos, que durante la misma han recibido una formación muy paralela que ambos perciben como bastante o muy positiva, que les parece beneficioso hablar inglés y leer textos literarios originales, que en general consideran haber sido evaluados de forma justa y tienen en gran aprecio la actitud y la preparación de la profesora. Pero se percibe una gran diferencia: el grupo experimental ha ganado en interés, esfuerzo y capacidad comunicativa, valorando el papel fundamental que los textos literarios han jugado en ello.

CAPÍTULO 10

ANÁLISIS DE LOS DATOS CUANTITATIVOS. TRIANGULACIÓN DE DATOS CUANTITATIVOS Y CUALITATIVOS

10. 1. INTRODUCCIÓN

En este capítulo nos vamos a ocupar, en primer lugar, de explicar el tratamiento tanto de estadística descriptiva como inferencial, aplicado a los tests inicial y final del grupo de control y del experimental. En segundo lugar, ofrecemos una tabulación estadística y un análisis de los resultados. Finalmente, trataremos de triangular los datos cuantitativos y cualitativos para llevar a cabo una interpretación más rigurosa en cuanto a los posibles beneficios de esta investigación.

Los datos propiamente cuantitativos los hemos obtenidos con las cinco pruebas de que constan los exámenes inicial y final, con un total de 180 ítemenes para cada prueba, ya que como señala Brown (1988: 97) “the majority of statistics studies must be based on tests or questionnaires”. Los datos así obtenidos al igual que los cualitativos del cuestionario final que han sido cuantificados, se han tabulado estadísticamente, como se ha indicado, con el programa informático *Statistical Package for Social Sciences* (SPSS 11.0).

Este análisis de los datos objetivos se ha complementado con la triangulación de los mismos y los datos cualitativos, que han sido estudiados en el capítulo anterior con un proceso de análisis más interpretativo (v. Bailey y Nunan, 1996 o McDonough y McDonough, 1997).

10.2. TIPOS DE ANÁLISIS

El análisis que aplicamos a los datos cuantitativos es tanto de estadística descriptiva como inferencial. Estos dos tipos de análisis son básicos en la investigación cuantitativa, que trata de determinar “el significado de las variables y las relaciones de éstas con los resultados del aprendizaje del idioma” (Jiménez Catalán, 1997: 95). El **análisis de estadística descriptiva** se aplica tanto al examen inicial como al final. La estadística descriptiva, como su nombre indica, describe o resume un conjunto de datos numéricos. En nuestro caso nos ofrece las representaciones numéricas de las actuaciones de los sujetos en los exámenes realizados, agrupados en tendencias que se expresan en porcentajes. En este análisis de estadística descriptiva son fundamentales dos conceptos: la tendencia central y la dispersión. La tendencia central queda expresada por la nota media del grupo. La dispersión se mide por el ‘rango’ y la ‘desviación típica’. El rango mide los puntos de diferencia entre el resultado más alto y el más bajo + 1 en una prueba dada - ese ‘+ 1’ se suma porque se toman en consideración los puntos a un lado y otro de la media. A la variación de las notas con respecto a esa media normalmente en términos estadísticos se le llama desviación típica (Brown, J. 1994: 20). Esta nos da una especie de media de las diferencias de todos los resultados con respecto a la tendencia central de un grupo. Por tanto, la dispersión de los resultados nos muestra cuánto varían las actuaciones de los sujetos con respecto a la actuación típica del grupo; en definitiva, nos indica si

el grupo es más o menos homogéneo y si presenta en su conjunto una pauta de distribución normal de los resultados. Con este tipo de análisis de estadística descriptiva podremos comparar los resultados del examen final del grupo de control y del experimental, que es del máximo interés para esta investigación.

Así mismo, realizaremos un **análisis de estadística inferencial** a los resultados del examen final. La estadística inferencial investiga hasta que punto los datos obtenidos en una muestra, o grupo determinado, son extensibles a una población más amplia. El análisis de estadística inferencial en nuestra investigación concreta, nos ofrece información: sobre la fiabilidad del examen final; sobre la significación estadística de las diferencias observadas entre el grupo de control y el experimental; y, en consecuencia, sobre la posibilidad de generalización o no de los resultados obtenidos.

The establishment of cause-effect relationships is one of the goals of experimental research. Another is to be able to extend the explanations/predictions of the results of the study to the broader population. In order to this, researchers use inferential statistics. (Brown y Gonzo (eds.), 1994: 5)

En cualquier caso, hemos de admitir que este tipo de análisis por sí mismo no puede asegurar una relación de causa-efecto, sino, principalmente, verificar si los cambios producidos en una variable afecta a otras, si existe correlación entre ellas, siendo conscientes de que tal correlación es una condición necesaria pero no suficiente para concluir que existe causalidad (Tejada Fernández, 1997: 76; Brown, 1988: 146). Ahora bien, la existencia de correlación combinado con resultados positivos en el análisis de la gran variedad de datos cualitativos si podrá permitirnos concluir que existe.

Por otra parte, es importante mencionar que en nuestro análisis cuantitativo se asume un 5% de error. Convencionalmente a este valor estimado se le llama valor alfa ($\alpha < 0,05$). Este porcentaje de error se considera razonable y es el habitual en los estudios sociales, entre ellos de lengua, con grupos o muestras de población pequeñas, como es nuestro caso (v. Fernández Tejada, 1997: 136; Brown, 1994: 24). Esto quiere decir que estimamos que los resultados obtenidos pueden deberse en un 5% simplemente al azar o a cualquier otra circunstancia no previsible. Tal nivel de error se establece por unos estudios convencionales de probabilidades sobre los datos numéricos obtenidos. Dichas probabilidades normalmente se expresan como valores de p (probabilidad) en los estudios estadísticos una vez analizados los datos y se representa del siguiente modo: $p < ,05$.

Así mismo, esta probabilidad de error está directamente relacionada con un aspecto fundamental en toda interpretación de los datos cuantitativos: la significación estadística o significación crítica. Esta nos indica si la relación observada entre variables, independiente y dependientes, no es accidental en el porcentaje establecido (Brown, 1988: 122). En esta investigación la significación estadística se producirá si al aplicarle unos estudios de probabilidades a los datos obtenidos, se da un valor de p menor a 0,05, que es el estimado inicialmente como valor alfa. Tal significación nos indicará que la variable independiente, el nuevo tratamiento pedagógico empleado, guarda relación en un 95% con los resultados de las distintas pruebas en el grupo experimental. Y, por tanto, implicará que la probabilidad es menor del 5% de que una diferencia observada entre los resultados del grupo de control y los del experimental sea debida exclusivamente al azar.

10.3. ANÁLISIS DE LOS DATOS DEL EXAMEN INICIAL

Los resultados del examen inicial o de diagnóstico nos han servido para cinco importantes fines, tres propiamente académicos, y dos relacionados con esta parte empírica de la investigación:

- a. Diagnosticar el nivel de cada alumno tanto en cada uno de los aspectos evaluados, como de forma general;
- b. Ayudarnos, junto con el cuestionario inicial, a hacer un análisis de necesidades de cada clase en su conjunto, para ajustar en la medida de lo posible la programación;
- c. Evaluar la situación inicial de las dos clases, 1º A y 1º B, globalmente consideradas, para, con la ayuda de otros datos, determinar cuál de ellas sería el grupo de control y cuál el experimental;
- d. Contrastar los resultados de cada alumno con los del examen final, en especial en gramáticas y vocabulario por ser pruebas idénticas, y valorar el posible progreso en esos aspectos examinados;
- e. Analizar los resultados obtenidos en ambos grupos en su conjunto para después poderlos comparar cuando comentemos los del examen final.

Los fines a. y d. refieren a la consideración de los sujetos de forma individualizada, aspecto menos relevante para este apartado de análisis de los datos objetivos de la investigación, y junto con el b. son los de interés propiamente académico. Con respecto a éste fin, el análisis de necesidades, los resultados nos indicaban entonces que la gramática y el vocabulario requerían una mayor atención en ambos grupos.

Los otros dos fines c. y e., que refieren a los grupos como colectivos, son los que en realidad nos interesan para analizar esta parte empírica de la investigación. Y puesto que el c. ha sido ya comentado de forma detenida (v.8.2.1. y 8.3.) –determinando en parte la elección del grupo 1º A como grupo de control por su nivel ligeramente superior al 1º B, grupo

experimental- ahora nos vamos a centrar en el punto e. del análisis comparado de los resultados iniciales, que posiblemente sea el más importante para el proceso investigador.

La razón investigadora de aplicar cinco pruebas conformando un amplio examen inicial y otro final, transcurridos ocho meses, fue la de contrastar el aprendizaje habido en cada uno de los grupos. En el caso de las pruebas iniciales y finales de lectura, escritura y comprensión oral, aún siendo semejantes en su formato, estuvieron constituidas por ítemenes diferentes y, en todo caso, la prueba final entrañaba mucha más dificultad que la inicial. El objetivo básico del examen inicial era conocer con la máxima objetividad si los grupos eran equiparables. En cambio, dos de las pruebas inicial y final, la de gramática y la de vocabulario, fueron idénticas. Los resultados obtenidos en éstas al comienzo del curso fueron claramente más bajos que en las pruebas de las destrezas, ya que se pretendió que los ítemenes cubrieran un espectro más amplio, y por tanto entrañaban más dificultad. Por ejemplo, la prueba de vocabulario (Schmitt, comunicación personal) consistía en 60 ítemenes, y pretendía evaluar las 2,000 palabras más frecuentes en la lengua inglesa (este umbral léxico es incluso un poco más alto que el aconsejado por la L.O.G.S.E.) La razón de repetirlas era conocer comparativamente las ganancias de ambos grupos transcurrido un período representativo de instrucción. Esto explicaría las diferencias en los resultados entre estas dos pruebas y las de destrezas en este examen inicial.

La Tabla 10.1 muestra los resultados globales del examen inicial tomando en consideración los del grupo de control y los del experimental.

MEDIAS DE LOS RESULTADOS GLOBALES DEL EXAMEN INICIAL							
	N	Mínimo	Máximo	Media		Desv. típ.	Varianza
	Estadístico	Estadístico	Estadístico	Estadístico	Error típico	Estadístico	Estadístico
TEST GLOBAL INICIAL	52	26,11	88,33	52,1261	1,7866	12,8831	165,973
Lectura inicial	52	40,00	93,33	66,462	1,5915	11,4762	131,704
Escritura inicial	52	20,00	86,67	51,2179	2,3571	16,9971	288,901
Comprensión inicial	52	23,33	100,00	63,103	2,3672	17,0699	291,382
Vocabulario inicial	52	18,33	88,33	48,2372	2,2378	16,1367	260,394
N válido (según lista)	52						

Tabla 10.1. Medias de los resultados globales del examen inicial

Observamos que globalmente estimado, el test inicial presentaba una media del 52,12%, que podemos considerar baja. Esta media se ve claramente afectada por los bajos resultados obtenidos en las pruebas de gramática y de vocabulario debido, sin duda, a lo anteriormente mencionado. Por el contrario, las pruebas de comprensión oral y lectura presentaban una media cercana al 64% y 67% respectivamente, lo cual nos podría hacer pensar que los alumnos partían un nivel razonable en tales destrezas. Pero, este dato es un tanto engañoso pues tales pruebas contenían ítemes y textos más fáciles de lo que cabría esperar en 1° de Bachillerato. La representación gráfica de los

resultados globales de las distintas secciones del examen nos va a permitir ver con claridad la disparidad de los mismos.

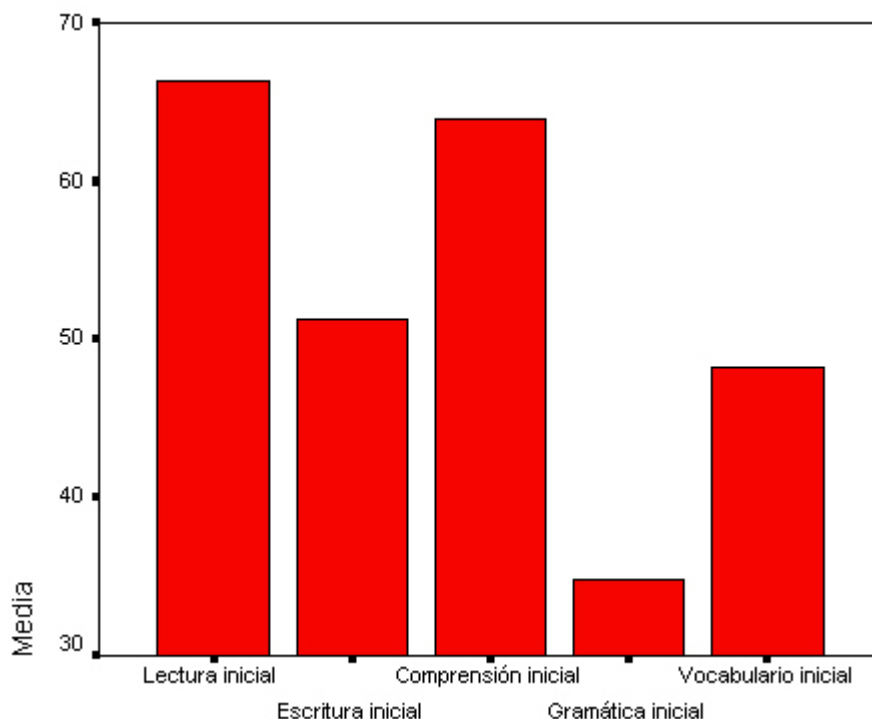


Figura 10.1. Gráfico de resultados globales por secciones del examen inicial

Conviene ahora comparar las medias del examen global por secciones de cada grupo para establecer su paridad. En la Tabla 10.2. se resumen los datos de los grupos al aplicársele la ‘prueba t’ (*t-test*). En ella observamos que los resultados del grupo de 1º A son mejores en todas las pruebas y, lógicamente, es un poco más alta su media global (54,05 frente a 50,19)⁴⁴.

⁴⁴ Como se ha indicado en el capítulo anterior, el hecho de obtener resultados ligeramente mejores en el examen inicial contribuyó en gran medida a designar al grupo 1º A como el grupo de control.

Prueba 't'					
	grupos	N	Media	Desviación típ.	Error típ. de la media
TEST GLOBAL INICIAL	grupo A	26	54,0598	10,0034	1,9618
	grupo B	26	50,1923	15,1901	2,9790
Lectura inicial	grupo A	26	67,8205	11,3507	2,2260
	grupo B	26	64,8718	11,6326	2,2813
Escritura inicial	grupo A	26	53,5897	16,7842	3,2917
	grupo B	26	48,8462	17,2032	3,3738
Comprensión inicial	grupo A	26	64,7436	17,9425	3,5188
	grupo B	26	63,0769	16,4634	3,2287
Gramática inicial	grupo A	26	36,7949	17,8258	3,4959
	grupo B	26	32,8205	18,1032	3,5503
Vocabulario inicial	grupo A	26	50,7051	12,9372	2,5372
	grupo B	26	45,7692	18,7393	3,6751

Tabla 10.2. Prueba T de las medias de los grupos del examen inicial

La prueba T (*T-test*) es un procedimiento estadístico utilizado para contrastar las medias de dos o más grupos sin importar el tamaño de los mismos, por tanto, normalmente es el utilizado cuando se comparan grupos pequeños como suele ser normal en estudios de E/A de una lengua (Brown, 1989: 165). Sirve para estimar la probabilidad de que las medias hayan sido extraídas de una misma población o no (Nunan, 1992 a: 232). En la primera fase de la investigación nos permitió establecer si, a pesar de observar que el grupo de 1º A era un ligeramente mejor, se daba una diferencia tal que fuera estadísticamente significativa con respecto a 1º B, de modo que nos indicara que no era razonable compararlos porque se trataba de dos muestras demasiado dispares. Sin embargo, la diferencia existente entre las dos clases no era estadísticamente significativa en ninguna de las pruebas. La tabla 10.3. donde se recogen todos los datos de la prueba T para la igualdad de las medias de los grupos, nos lo muestra. En la columna de significación bilateral se dan

valores por encima de 0,05; este dato nos indica la no existencia de una diferencia crítica.

Prueba de muestras independientes										
		Prueba de Levene para la igualdad de varianzas		Prueba T para la igualdad de medias						
		F	Sig.	t	Gl	Sig. (bilateral)	Diferencia de medias	Error típ. de la diferencia	95% Intervalo de confianza para la diferencia	
									Inferior	Superior
TEST GLOBAL INICIAL	Se han asumido varianzas iguales	5,002	,030	1,084	50	,283	3,8675	3,5670	-3,2970	11,0320
	No se han asumido varianzas iguales			1,084	43,251	,284	3,8675	3,5670	-3,3248	11,0598
Lectura inicial	Se han asumido varianzas iguales	,000	,996	,925	50	,359	2,9487	3,1874	-3,4534	9,3509
	No se han asumido varianzas iguales			,925	49,970	,359	2,9487	3,1874	-3,4535	9,3510
Escritura inicial	Se han asumido varianzas iguales	,000	,994	1,006	50	,319	4,7436	4,7136	-4,7239	14,2110
	No se han asumido varianzas iguales			1,006	49,970	,319	4,7436	4,7136	-4,7240	14,2112
Comprensión inicial	Se han asumido varianzas iguales	,004	,949	,349	50	,729	1,6667	4,7756	-7,9255	11,2588
	No se han asumido varianzas iguales			,349	49,634	,729	1,6667	4,7756	-7,9272	11,2606
Gramática inicial	Se han asumido varianzas iguales	,251	,619	,798	50	,429	3,9744	4,9826	-6,0335	13,9822
	No se han asumido varianzas iguales			,798	49,988	,429	3,9744	4,9826	-6,0336	13,9823
Vocabulario inicial	Se han asumido varianzas iguales	4,232	,045	1,105	50	,274	4,9359	4,4658	-4,0340	13,9058
	No se han asumido varianzas iguales			1,105	44,420	,275	4,9359	4,4658	-4,0620	13,9338

Tabla 10.3. Prueba T para la significación estadística de las medias del examen inicial

Por lo tanto, se puede decir que la investigación se ha realizado con dos grupos naturales muy semejantes, lo que contribuye a la fiabilidad de la investigación. El gráfico de barras 10.2., en el que cada barra representa una de las pruebas del examen inicial, nos muestra precisamente la similitud de los resultados de los grupos. Tal semejanza inicial permite argumentar que de producirse diferencias entre un grupo y otro en los resultados del examen final, habrán sido causadas en una gran medida por la aplicación del tratamiento pedagógico a los alumnos del grupo experimental.

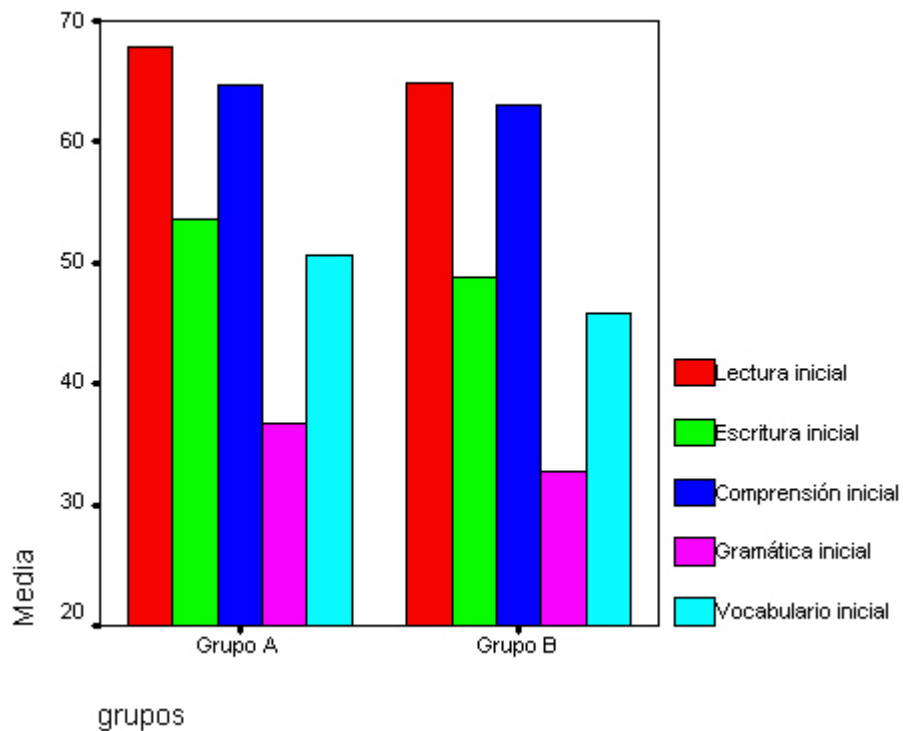


Figura 10.2. Gráfico de Comparación de resultados del test inicial de los grupos

10.4. ANÁLISIS DE LOS DATOS DEL EXAMEN FINAL

Este examen final tiene como función principal evaluar el producto del progreso de la competencia comunicativa global, a excepción de la expresión oral, de todos los alumnos de la investigación. Al mismo tiempo, mide los resultados del experimento en el grupo experimental. Como decíamos al comienzo de este capítulo, nos va a dar información precisa sobre la existencia de correlación entre la variable independiente, el tratamiento pedagógico, y las dependientes, el vocabulario, la gramática, la expresión escrita y la comprensión oral y escrita (elementos constituyentes de tal competencia global) de los alumnos que han participado en ese grupo. Este examen es el instrumento fundamental de recogida de datos cuantitativos una vez finalizada la experiencia y, así mismo, de comprobación de la hipótesis básica de nuestro trabajo: el uso de textos literarios puede mejorar la competencia o capacidad lingüística comunicativa.

La mayoría de los investigadores psicométricos argumentan que el único modo de proceder de manera adecuada en cualquier investigación sobre la E/A de una SL es formular una hipótesis y probarla de un modo científico, incluso aunque se utilicen métodos cualitativos y etnográficos, al finalizar se necesita algún tipo de cuantificación (Brown y Gonzo, 1994: 9). Y esto es lo que este examen ha pretendido. Necesitamos esa cuantificación para establecer la comparación entre los resultados de los dos grupos de la investigación. De acuerdo con Chaudron (1988: 49), “the ultimate need for generality and for comparisons across classroom contexts inevitably requires such quantification of event”.

10.4.1. VÁLIDEZ Y FIABILIDAD DEL EXAMEN FINAL

Dada la trascendental importancia que el test final tiene en la comprobación de la hipótesis, es absolutamente necesario que el mismo nos ofrezca la suficiente garantía. Y tal garantía con respecto a un examen, al igual que ocurre con la investigación en su conjunto, nos la da su fiabilidad y validez. Bachman y Palmer (1996) explican el porqué del gran valor dado a estas dos cualidades de un examen:

Two of the qualities (of tests) –reliability and validity- are critical for tests, and are sometimes referred as essential measurement qualities. This is so because these are the qualities that provide the major justification for using test scores –numbers- as a basis for making inferences or decisions. (Op. cit.: 19)

En cuanto a la **validez**, consideramos que la cumple en gran medida en sus distintas formas. Siguiendo la clasificación y definiciones ofrecidas por Pérez Basanta et. al. (1992: 145-146), observamos lo siguiente:

- Validez de contenido, variedad de elementos adecuados para la finalidad que pretende: el examen con un total de 180 ítemes ofrece una muestra representativa de la conducta que se pretende medirse.
- Válidez de constructo, reflejo de los principios teóricos que constituyen el fundamento de la enseñanza (Op.cit: 146): este test ha sido elaborado atendiendo a los principios teóricos de nuestro enfoque comunicativo ecléctico, para el que el léxico y la gramática son el armazón de las destrezas, que han sido evaluadas por medio de diversas tareas, mayoritariamente, reales y contextualizadas. Por otra parte, precisamente las pruebas de vocabulario y gramática han sido realizadas al principio y final del experimento, obteniendo mejores resultados en la segunda ocasión, con lo que se puede argumentar, según Brown (1988:104), que tienen este tipo de validez.
- Validez aparente: una mayoría de los alumnos (88,4% del grupo de control y el 96,2 % del experimental) han juzgado el examen

como ‘bastante’ o ‘muy’ válido en el apartado sobre los exámenes del cuestionario final.

- Validez retroactiva (*washback validity*): también una mayoría de alumnos reconoce (92,3% del grupo de control y 96% del experimental) que este tipo de examen les ha ayudado a aprender inglés de una forma más global.⁴⁵

Con respecto a su **fiabilidad**, definida normalmente como la consistencia de la medición (Bachman y Palmer, 1996: 20), está determinada en parte por las circunstancias de la ejecución del examen (el lugar, horario, tiempo atmosférico, ansiedad, etc.), por ello, como ya se ha comentado en el apartado 8.5., aquellas se controlan al máximo, realizando los dos grupos las distintas pruebas a la vez en dos días. Pero también, y fundamentalmente, lo está por la consistencia de su constructo o diseño, que debe permitir obtener resultados coincidentes con los que los estudiantes obtendrían en las mismas tareas y actividades en una situación que no fuera de examen.

Este tipo de consistencia puede establecerse por medio de un análisis numérico de los resultados del examen, la prueba estadística de ‘coeficiente de fiabilidad’ o ‘prueba de coeficiente alfa’ (coeficiente de Kuder–Richardson). Este coeficiente de fiabilidad funciona de manera semejante al coeficiente de correlación de las variables, y, como aquel, su máximo valor es +1,0, lo que indicaría un examen totalmente fiable (Brown, 1988: 98). Debido al rigor de esta prueba, se ha considerado conveniente aplicar esta medida estadística para comprobar su consistencia interna o grado de fiabilidad. Abajo se ofrece la tabla con los resultados de la “prueba alfa” (Kuder-Richardson) que nos ofrece el coeficiente de fiabilidad realizada al examen en su conjunto y a cada una de las pruebas por separado.

⁴⁵ Ver el apartado 9.8. donde se ofrecen los datos estadísticos del apartado 2 del cuestionario final en el que los alumnos valoraron los exámenes.

FIABILIDAD	
TOTAL EXAMEN (180 ítemenes)	,9737
GRAMÁTICA	,8612
VOCABULARIO	,9572
COMPRENSIÓN ORAL	,8245
LECTURA	,8720
ESCRITURA	,9146

Tabla 10.4. Datos de la prueba del coeficiente de fiabilidad del examen final global y sus distintas sesiones.

Se puede comprobar como la fiabilidad total del test ($,9737$) es muy alta acercándose al máximo valor establecido. Así mismo, la fiabilidad de cada una de las pruebas es muy aceptable, estando todas por encima del $0,8245$. Por lo tanto, la investigadora puede argumentar que los resultados que el examen ofrece sobre los distintos aspectos evaluados son en gran medida fiables.

10.4.2. RESULTADOS DEL EXAMEN FINAL

Como se ha explicado en el apartado de evaluación de las pruebas (v. 8.5) todas constan de treinta ítemenes, excepto la de vocabulario que tiene sesenta. Los ítemenes correctos puntuaban con una calificación de 1, y 0 los incorrectos. El análisis de estadística descriptiva proporciona las medias obtenidas en las distintas secciones o pruebas tanto conjuntamente como por separado, es decir, segmentando los grupos. Comencemos por el análisis de los resultados globales.

Las medias de los resultados de las distintas secciones del examen, como se ve en la Tabla 10.5., nos indican que todas las pruebas han obtenido un resultado muy por encima del 50% de su total a excepción de la de gramática, que no obstante se acerca con un 47, 243%, mejorando de forma considerable con respecto al resultado del examen inicial.

Medias globales					
	N	Mínimo	Máximo	Media	Desv. típ.
Gramática	52	10,00	96,67	47,2436	20,10562
Vocabulario	52	20,00	100,00	71,4744	22,71749
Comprensión oral	52	26,67	96,67	62,6282	17,51857
Lectura	52	10,00	93,33	65,3846	20,04520
Escritura	52	6,67	93,33	63,6538	21,41263

Tabla 10. 5. Resumen de las medias globales por secciones del examen final

Del mismo modo, el Gráfico 10.3. nos ilustra una relativa mayor homogeneidad en los resultados de las distintas secciones con respecto a los obtenidos en el examen inicial. Ahora bien, se observa un muy notable progreso en lo que respecta al vocabulario.

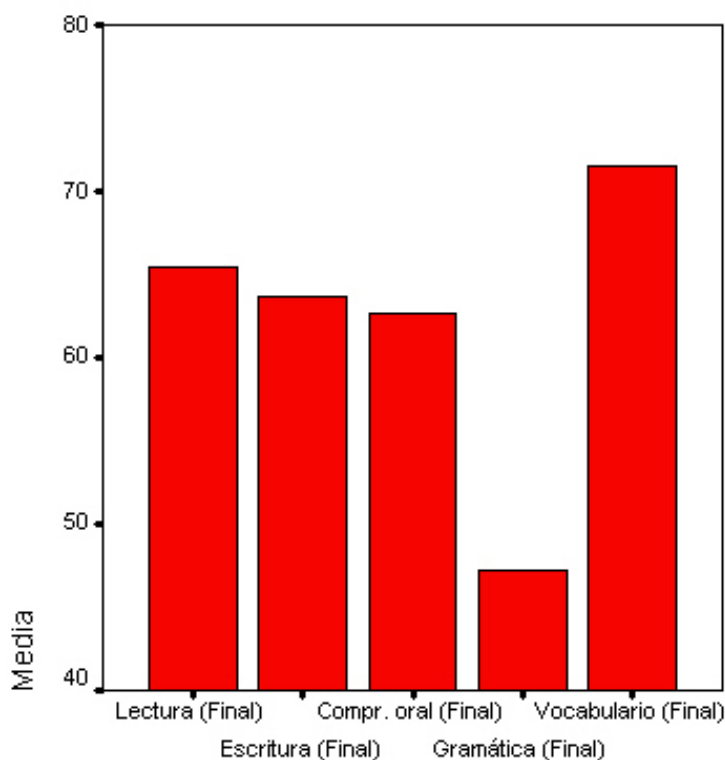


Figura 10.3. Gráfico de los resultados globales por secciones del examen final.

El hecho de que las pruebas de gramática y vocabulario sean idénticas en el examen inicial y final, nos permite a continuación comparar sus resultados en la Tabla 10.6.. En ella observamos que, a pesar de tener una media más baja que el resto, la sección de gramática también muestra un progreso razonable ya que se partía de una media inferior. En el caso de la sección de vocabulario, vemos que sí se ha obtenido un progreso digno de reseñar.

	Gramática inicial	Vocabulario inicial	Gramática final	Vocabulario Final
N	52	52	52	52
Media	34,8077	48,2372	47,2436	71,4744
Desv. Típica	17,9008	16,1367	19,9113	22,6570

Tabla 10.6. Medias de las pruebas de gramática y vocabulario inicial y final

Así mismo, la paridad de estas dos pruebas nos permite contrastar ahora los resultados de cada grupo en estos dos aspectos tanto en la prueba inicial como en la final (Tabla 10.7.). Comprobamos que ambos grupos mejoran tanto en lo que respecta a la gramática como sobre todo al vocabulario; pero es el grupo experimental el que lo hace de una forma más destacada. No sólo logra obtener unos resultados por encima del cincuenta por ciento del total (51,1538 %) de la prueba de gramática, sino que también consigue unas ganancias léxicas muy importantes, como lo prueba el alto porcentaje de aciertos en la prueba de vocabulario (82,6923 %).

Gramática (Inicial)	Control	26	36,7949	17,82584	3,49594
	Experimental	26	32,8205	18,10322	3,55033
Vocabulario (Inicial)	Control	26	50,7051	12,93723	2,53720
	Experimental	26	45,7692	18,73933	3,67508
Gramática (Final)	Control	26	43,3333	22,01010	4,31654
	Experimental	26	51,1538	17,56113	3,44402
Vocabulario (Final)	Control	26	60,2564	20,76157	4,07168
	Experimental	26	82,6923	18,97412	3,72113

Tabla 10.7. Medias de las pruebas de vocabulario y gramática por grupos

EXAMEN FINAL Y COMPARACIÓN DE GRUPOS

Aplicando el **análisis de estadística descriptiva** a los resultados del examen final, éste análisis nos va a permitir ahora contrastar los resultados obtenidos por cada grupo en las distintas secciones. La Tabla 10.8. nos muestra las medias de los resultados desglosados del grupo de control y del experimental para todas las secciones del test.

COMPARCIÓN GRUPOS "PRUEBA FINAL"					
	Grupos	N	Media	Desviación típ.	Error típ. de la media
Lectura (Final)	Control	26	59,3590	22,93991	4,49889
	experimental	26	71,4103	14,76251	2,89517
Escritura (Final)	Control	26	57,6923	23,99573	4,70595
	experimental	26	69,6154	16,90041	3,31444
Comprensión oral (Final)	Control	26	58,9744	17,30175	3,39315
	experimental	26	66,2821	17,29038	3,39092
Gramática (Final)	Control	26	43,3333	22,01010	4,31654
	experimental	26	51,1538	17,56113	3,44402
Vocabulario (Final)	Control	26	60,2564	20,76157	4,07168
	experimental	26	82,6923	18,97412	3,72113

Tabla 10.8. Prueba T para las medias de las secciones del examen final

Al comparar las medias, observamos que los resultados del grupo experimental son mejores que los del grupo de control en todos los casos. Debe recordarse que el grupo de control mostraba unos resultados de partida mejores, aunque no eran estadísticamente significativos. Esto nos refuerza la diferencia entre los dos grupos con relación a los resultados del examen final y el evidente progreso del grupo experimental. Así mismo, también se observa una desviación típica menor en este grupo en todas las pruebas, lo cual nos indica que la dispersión o variación de datos con respecto a las medias es menos importante. De ello se puede deducir además que hay un progreso más homogéneo de todos los alumnos ‘experimentales’. Al examinar y comparar las medias de las distintas pruebas de los grupos por separado advertimos lo siguiente:

- Las pruebas que registran una menor diferencia son las de comprensión oral (7,3077%) y de gramática (7,8205%);

- En la prueba de escritura se aumenta esa diferencia más de cuatro puntos (11,9231 %);
- En la de lectura la diferencia sube hasta un 12%
- Finalmente, la prueba de vocabulario es la que ofrece una más destacada diferencia, el grupo experimental logra por encima de un 22 % más de progreso (22, 4354%);

Siendo estas diferencias por sí mismas interesantes para la investigadora, se necesita hacer uso de la estadística inferencial para poder saber si las mismas no son en gran medida debidas al azar.

PRUEBA T PARA COMPROBAR LA SIGNIFICACIÓN

Vamos ahora a hacer uso del *T-test* para comprobar si la diferencia entre el examen final en su conjunto y cada una de las pruebas son verdaderamente significativa. Como se recordara, se había estipulado un valor alfa $< ,05$ como referente para establecer la significación crítica o estadística de los datos del apartado quasi-experimental de nuestra investigación. De nuevo las operaciones matemáticas realizadas a través de la prueba T nos indicarán si las diferencias de medias que hemos visto entre los dos grupos están por encima o no de ese valor. Las Tablas 10.9 y 10.10. nos resumen todos los datos de tales operaciones numéricas.

En la Tabla 10.9. observamos que los resultados del test final globalmente considerado presentan una significación estadística muy importante ($,001$) a favor del grupo experimental.

Estadísticos de grupo					
	Grupos	N	Media	Desviación típ.	Error típ. de la media
TEST GLOBAL FINAL	Control	26	55,4487	16,80095	3,29494
	experimental	26	70,5342	13,38461	2,62494

Prueba de muestras independientes										
		Prueba de Levene para la igualdad de varianzas		Prueba T para la igualdad de medias						
		F	Sig.	T	gl	Sig. (bilateral)	Diferencia de medias	Error típ. de la diferencia	95% Intervalo de confianza para la diferencia	
									Inferior	Superior
TEST GLOBAL FINAL	Se han asumido varianzas iguales	1,718	,196	-3,581	50	,001	-15,0855	4,21271	-23,54694	-6,62400
	No se han asumido varianzas iguales			-3,581	47,621	,001	-15,0855	4,21271	-23,55743	-6,61351

Tabla 10.9. Prueba T para las medias del examen final global de los grupos experimental y de control

Por su parte la Tabla 10.10. nos ofrece los datos de las distintas pruebas individualmente consideradas. Estos nos indican en el apartado de significación bilateral que las diferencias porcentuales que antes hemos apreciado no son críticas en lo que respecta a dos de las pruebas: las de comprensión oral (,134) y la de gramática (,163). Si embargo, sí lo son en la expresión escrita (,043 - ,044), la comprensión lectora (,029) y muy especialmente en el léxico (,000).

PRUEBA DE MUESTRAS INDEPENDIENTES										
		Prueba de Levene para la igualdad de varianzas		Prueba T para la igualdad de medias						
		F	Sig.	T	Gl	Sig. (bilateral)	Diferencia de medias	Error típ. de la diferencia	95% Intervalo de confianza para la diferencia	
									Inferior	Superior
Lectura (Final)	Se han asumido varianzas iguales	7,190	,010	-2,253	50	,029	-12,0513	5,34995	-22,79697	-1,30559
	No se han asumido varianzas iguales			-2,253	42,675	,029	-12,0513	5,34995	-22,84286	-1,25971
Escritura (Final)	Se han asumido varianzas iguales	4,460	,040	-2,071	50	,043	-11,9231	5,75600	-23,48434	-,36182
	No se han asumido varianzas iguales			-2,071	44,905	,044	-11,9231	5,75600	-23,51693	-,32923
Comprensión oral (Final)	Se han asumido varianzas iguales	,000	,994	-1,523	50	,134	-7,3077	4,79707	-16,94288	2,32750
	No se han asumido varianzas iguales			-1,523	50,000	,134	-7,3077	4,79707	-16,94288	2,32750
Gramática (Final)	Se han asumido varianzas iguales	1,459	,233	-1,416	50	,163	-7,8205	5,52212	-18,91201	3,27098
	No se han asumido varianzas iguales			-1,416	47,650	,163	-7,8205	5,52212	-18,92557	3,28455
Vocabulario (Final)	Se han asumido varianzas iguales	,635	,429	-4,067	50	,000	-22,4359	5,51592	-33,51495	-11,35685
	No se han asumido varianzas iguales			-4,067	49,600	,000	-22,4359	5,51592	-33,51716	-11,35463

Tabla 10.10. Prueba T para la significación estadística de las diferencias de los resultados de las cinco pruebas del examen final

La prueba T ayuda a determinar el grado de confianza que la investigadora puede tener en que las diferencias observadas entre los dos grupos son el resultado del tratamiento realizado y no del mero azar (Seliger y Shohamy: 231). Por tanto, es razonable pensar que éste es el causante en gran medida de la mejora de la comprensión y la expresión escritas y del vocabulario del grupo experimental. Así mismo, parece lógico pensar que el tratamiento pedagógico con textos literarios es el responsable de la mejora en la capacidad comunicativa global de los alumnos del grupo experimental, medida a través del examen final en su conjunto, como lo refrenda la importante significación estadística ($,001$) observada en la Tabla 10.9.

El Gráfico 10.4. nos ilustra la importante diferencia de los resultados del examen final por secciones comparando el grupo de control y el experimental.

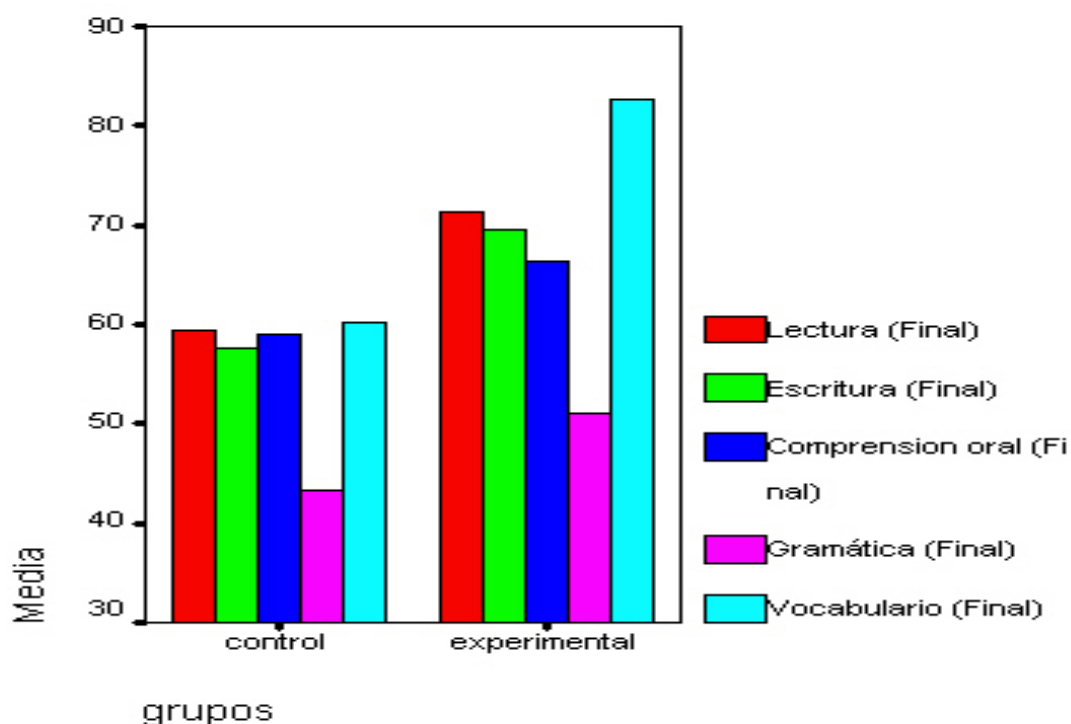


Figura 10.4. Gráfico de la comparación de resultados del test final de los grupos

10.4.3. DISCUSIÓN DE LOS DATOS DEL EXAMEN FINAL

De acuerdo con Brown (1994: 29) la significación estadística (*significance*), siendo muy importante, es una cosa y otra distinta es la trascendencia (*meaningfulness*) que puedan tener estos datos y que honestamente corresponde a la investigadora interpretar. Siendo así, consideramos que es necesaria una interpretación de la profesora sobre los datos de cada sección y posteriormente en su globalidad, tratando de interpretar los aspectos más destacables de esta investigación.

Con respecto a **la gramática**, no es de extrañar que la diferencia existente entre un grupo y otra no sea significativa (,143). En líneas generales el enfoque comunicativo de nuestras clases, a pesar de contar con tareas de elevación de la conciencia lingüística gramatical y ejercicios de gramática, ha insistido más en la fluidez que en la corrección gramatical. Y en esa línea se ha aplicado aún más si cabe el tratamiento pedagógico por su propia naturaleza más creativa y flexible. No obstante se debe insistir que su aplicación no ha supuesto merma ninguna en la asimilación de gramática puesto, que como se ve en la Tabla 10.8., la media del grupo experimental es ligeramente mejor que la del grupo de control (51,15% frente a 43,33%). Por tanto, podemos expresar rotundamente que este enfoque no actúa en detrimento de la competencia gramatical.

En cuanto a **la comprensión oral**, entendemos que es también lógico que no se haya producido una diferencia estadística sustanciosa (,134). En ambas clases, se ha procurado hablar inglés siempre y se ha realizado una diversidad de actividades para practicar esta capacidad. Debemos resaltar sin embargo que ha sido en el grupo de control donde la profesora ha pasado más tiempo hablando, como se explica en el apartado de observación de clase (v. 9.2.),

mientras que en el grupo experimental los alumnos han participado más con *role plays*, simulaciones y especialmente debates sobre los textos literarios. Por tanto, con un tratamiento semejante para las actividades de la comprensión oral –mismo número de actividades y dedicación temporal– para ambos grupos, se podría inferir que una mayor exposición escrita a los textos literarios, seguida de actividades de expresión oral, ha conducido a unos resultados también mejores, aunque no sean significativos, en esta destreza para el grupo experimental (66,28% frente a 58,97%).

La destreza de la **escritura** sí presenta una diferencia significativa (,043 - ,044). La tabla 10.8. nos muestra como el grupo experimental ha progresado por encima del 11% más en esta capacidad que el grupo de control (69,61% frente a 57,69%). Consideramos que la mayor variedad de tareas generadas a partir de los textos literarios ha surtido efecto. Esto está a su vez refrendado por los datos cualitativos que confirman que especialmente las tareas finales (por ejemplo: carta de un personaje a otro, una entrada a un diario de uno de los personajes, un final distinto si no les agrada el original, un poema a partir de un texto en prosa, cambio de registro de más a menos formal, una conversación en un tono distinto, etc.) (*wrap-up tasks*) les han resultado mucho más interesantes que las del libro de texto.

En relación a **la comprensión lectora**, la diferencia entre un grupo y otro también es muy notoria (por encima de 12%: 71,41% frente a 59,35%) y, como era de esperar, es debida a los efectos de la instrucción a través de los textos literarios en la clase del grupo experimental. Si bien en ambas clases se ha practicado con asiduidad esta capacidad, en un caso mayoritariamente con textos adaptados y en el otro fundamentalmente con los literarios (incluso si se midiera la práctica realizada por la cantidad de páginas leídas, es seguro que el grupo de control ha leído más), el experimental ha leído textos de mayor

calidad, entendiendo por calidad tanto lo que respecta a las formas como a los contenidos. Por otra parte, es cierto que, como los alumnos nos dicen en la entrevista o en el ensayo de opinión, muchos de esos textos requerían la realización de estrategias lectoras (releer, inferir por el contexto o imaginar) que conllevaban una dificultad añadida y una mayor atención a lo leído. Creemos que este esfuerzo cognitivo ha coadyuvado a un mejor aprendizaje en esta capacidad, que queda refrendado por una diferencia significativa ($,029$) importante.

La prueba de **vocabulario** es la que ha mostrado una mayor contundencia. Recordemos que este test, elaborado en su día y posteriormente validada por el propio autor Schmitt (2001) con un número de más de 1000 sujetos y una altísima fiabilidad ($,9572$), nos aporta unos datos realmente importantes. La diferencia ($82,69\%$ frente a $60,25\%$) entre los grupos no deja lugar a dudas, y su significación es claramente significativa ($< ,000$). Parece pues que los alumnos del grupo experimental como colectivo, pero también a nivel individual, dada la menor dispersión o desviación típica de sus resultados (v. Tabla 10.8.), han obtenido unas ganancias léxicas muy superiores a los del grupo de control.

CONCLUSIONES

Interpretando, finalmente, estos datos objetivos de un modo global, se debe concluir lo siguiente:

- No se ha producido una diferencia crítica entre un grupo y otro en el aprendizaje gramatical ni en la comprensión oral, pero es lógico dada la similitud de ambos tratamientos pedagógicos con relación a la enseñanza de estos dos aspectos;

- Se aprecia un mayor progreso en la expresión escrita del grupo experimental, logrando una razonable significación estadística;
- Se evidencia un progreso mayor del grupo experimental en comprensión lectora;
- Las ganancias léxicas del grupo experimental han sido muy apreciables, y visiblemente las más destacables de esta experimentación.
- En suma, cuantitativamente, el grupo experimental ha progresado más en todas las facetas de su capacidad lingüística comunicativa.

Así mismo, podemos argumentar que tal progreso es incluso más acentuado del que las cifras estadísticas fríamente nos ofrecen, si tenemos en cuenta que el punto de partida del grupo experimental mostraba unos niveles de conocimiento ligeramente inferiores al grupo de control, como vimos en el apartado 10.3., su nivel inicial, determinado por el examen de diagnóstico. Para poner dos ejemplos, y ya que los tests de vocabulario y gramática se repitieron en ambos exámenes: en el de vocabulario, el grupo experimental obtuvo en el primer examen 43,33% y en el segundo 82,69%, el grupo de control 51,15% en el primero y 60,25 en el segundo; lo mismo ocurrió en la prueba gramatical, 32,82% en el inicial y 51,15% en el final del grupo experimental frente a 36,79% en el inicial y 50,70% en el final del grupo de control. De ahí proviene en parte la trascendencia (*meaningfulness*) de estos datos cuantitativos por sí mismos para esta investigación de acción. Nos indican que la intervención adoptada en el grupo experimental ha afectado de manera positiva a la adquisición de la SL en general. Pero será su triangulación, o complementación, con los datos cualitativos lo que nos permita establecer tal relevancia de un modo más definitivo.

10.5. TRIANGULACIÓN DE LOS DATOS

Allwright y Bailey (1991: 73) observan que la triangulación es un importante concepto metodológico en una investigación y para conseguirla al menos dos perspectivas son necesarias, en este caso las percepciones de los alumnos del grupo experimental, recogidas a través de los datos cualitativos, y la ofrecida por los datos cuantitativos de las pruebas del examen final que acabamos de analizar. Para McDonough y McDonough (1997: 71) los dos tipos de datos pueden ser coincidentes en una serie de puntos y, por lo tanto, refuerzan las conclusiones que se deduzcan de ellos. En nuestra investigación la ingente cantidad de datos obtenidos con técnicas cualitativas, analizados el capítulo anterior, presenta unas pautas generales que entendemos refuerzan, sin duda, los datos cuantitativos en el siguiente sentido:

- Los **mejores resultados globales del grupo experimental en todas las pruebas** y, lógicamente en el examen global en su conjunto, son **concordantes con la percepción de la mayoría de los alumnos del grupo experimental**, expresada en la entrevista, de que el uso de textos literarios ayuda a mejorar en el uso de la lengua meta. De hecho, nueve alumnos destacan en la pregunta 25 de la entrevista que la experiencia ha sido muy positiva porque han mejorado ‘en todo’, mientras que el resto señala que han progresado ‘en todo’, pero especifican en algún aspecto concreto, en particular el vocabulario o la comprensión lectora;
- Así mismo, tales **resultados son coincidentes con los datos cuantificados del cuestionario final**. La mayoría de los alumnos del grupo experimental han destacado la gran contribución de leer y hacer tareas con textos literarios: el 92,3% de éstos destacan la importancia de

tal uso de la literatura como ‘mucho’ (69,2%) o ‘bastante’ (23,1%) en su aprendizaje global.

- Se da también concordancia entre los datos de las pruebas de lectura, con una diferencia significativa estadística a favor del grupo experimental, con el hecho de que muchos alumnos perciben que con el nuevo tratamiento pedagógico la destreza que han mejorado de una forma más especial es la capacidad lectora.
- También en la entrevista señalan que ello ha contribuido a mejorar su escritura, lo que queda confirmado por la significación estadística de los resultados del examen final;
- Pero es, sobre todo, **extraordinaria la consonancia** que existe **entre los datos de la prueba de vocabulario y las opiniones de los alumnos** en cuanto a sus ganancias léxicas. Existe prácticamente unanimidad en su percepción de que lo que más han aprendido ha sido vocabulario.

Esto nos lleva a dos importantes conclusiones a resultados de esta triangulación:

- A. La significación estadística de los datos cuantitativos en tres de las pruebas finales (escritura, lectura y vocabulario) y en el examen final en su conjunto, queda totalmente refrendada con los datos cualitativos, dato totalmente relevante para nuestra investigación. Se da una gran coincidencia entre la estadística y la propia apreciación de los sujetos participantes;

B. Tal significación crítica demuestra que el uso de textos literarios originales ha generado un beneficio importante a la capacidad lingüística comunicativa global de los alumnos experimentales, de manera muy especial en lo que respecta a las capacidades de comprensión y expresión escrita y, ante todo, al enriquecimiento léxico.

En este capítulo hemos analizado los datos propiamente cuantitativos en lo que se refiere al estudio de la estadística descriptiva de ambos grupos. Se ha comprobado que el grupo experimental, que partía de un nivel inicial sensiblemente inferior, ha progresado más. El estudio de estadística inferencial, por su parte, ha revelado que los datos presentan una diferencia significativa en sus resultados a favor del grupo experimental. Esta diferencia apunta que claramente el tratamiento pedagógico afecta a los resultados de todas las pruebas con independencia de los grupos y, por tanto, sería perfectamente extrapolable a otras poblaciones. Tras el análisis psicométrico, hemos realizado la triangulación de los datos cuantitativos y cualitativos. Esta triangulación nos ha permitido resumir toda la información obtenida y completar la interpretación, observándose que los resultados del análisis cuantitativo confirman en gran medida las percepciones subjetivas de los sujetos de esta investigación en la acción.

CAPÍTULO 11.

RESPUESTAS A LAS PREGUNTAS DEL EXPERIMENTO. CONCLUSIONES

El capítulo 11 recoge finalmente las conclusiones de esta investigación. Aunque en los capítulos 9 y 10 ya hemos analizado con detalle los resultados de la investigación en la acción, cualitativa y cuantitativa, que se llevó a cabo con alumnos de 1º de Bachillerato en el I.E.S “Francisco de Ayala” en el curso 2000-01, vamos finalmente a resumir de forma general los beneficios que el uso de los textos literarios pueden aportar al campo de la enseñanza del inglés. Para ello, vamos a tratar de: 1) Responder a las preguntas que planteamos en el Capítulo 7 sobre la efectividad de la integración de la literatura en la Educación Secundaria. 2) Refutar o confirmar la hipótesis de esta investigación de acuerdo con las claves que dichas respuestas nos sugieran.

11. 1. RESPUESTAS A LAS PREGUNTAS SOBRE EFECTIVIDAD DE LA LITERATURA EN LA ES

A la vista de los datos del experimento, se procede a dar contestación a las preguntas planteadas en el apartado 7.3.

1. ¿Aumenta la motivación de los alumnos por el uso sistemático de los textos literarios en la clase de la SL?

A la vista de los datos cualitativos aportados por la observación de clase y la entrevista, la motivación de prácticamente todos los alumnos del grupo experimental se ha incrementado debido a tres factores:

- Los alumnos se sienten atraídos por estos textos, debido a: 1. un gran mayoría tratan de temas que les resultan de interés personal, 2. cuentan una buena historia;
- Consideran que ofrecen un inglés más ‘real’ (auténtico), cuya lectura les supone un estimulante reto.
- Muchas de las tareas, promovidas a través de los textos literarios, son más atractivas y creadoras que las de los libros de texto.

2. En el supuesto de que se produzca un aumento de la motivación ¿Supone una mayor participación y esfuerzo en la clase, y asimismo en la realización de los deberes para casa?

De acuerdo con la observación de clase, el cumplimiento de los deberes asignados (entre ellos las colecciones de textos escritos o *portfolios*) y la entrevista, el incremento de la motivación revierte en gran medida en una mayor participación en el proceso de aprendizaje y un mayor esfuerzo. Muchos de los alumnos experimentales señalan que es el año que más han trabajado, tanto por el interés de las actividades como por la exigencia que demandaban; pero admiten que lo han hecho con gusto, y, lógicamente, perciben que han aprendido más inglés. Esta percepción de los alumnos

queda confirmada por los resultados del examen final, en el que se observa un progreso claramente superior en el grupo experimental.

3. En el caso de que la motivación y el esfuerzo de los alumnos se incrementen ¿Ocurre en todos de forma similar? ¿O se percibe alguna diferencia dentro del grupo?

Los datos subjetivos y objetivos con los que contamos no son suficientes, para afirmar con rotundidad que la motivación y disponibilidad hacia el trabajo de los alumnos se haya incrementado en todos por igual. Debemos mencionar que los alumnos con un nivel de inglés más bajo han manifestado que para ellos la dificultad ha sido grande y en ocasiones se han sentido perdidos o ‘inferiores’. En este mismo sentido, los datos cualitativos indican que los aprendices con umbrales por debajo de la competencia lingüística requerida, o con escaso interés por la lectura son los que menos esfuerzo han puesto, y por consiguiente han progresado menos. No obstante, incluso este grupo, reconoce haber puesto más empeño en los textos en donde se contaba una buena historia o el tema les interesaba. Así mismo, también hay que señalar que de forma casi unánime confiesan que la lectura de dichos textos literarios les ha animado a esforzarse más. Esta observación del alumnado se ve refrendada por un dato objetivo: los resultados del examen final (v. Tabla 10.8.). Nos referimos al hecho de que la desviación típica, claramente inferior en todas las secciones del grupo experimental, indica que el progreso ha sido más homogéneo, y por tanto se confirma la tendencia de que las ganancias se han repartido más por igual que en el grupo de control. Ello queda además confirmado al contrastar tal desviación estándar final con la del examen inicial, en donde se daba el caso de que era el grupo de control el que ofrecía una diferencia menos acusada.

4. ¿El uso de una mayor variedad de textos literarios y tareas promueve un incremento en la autonomía del aprendizaje?

Las percepciones de los alumnos del grupo experimental en la entrevista nos indican que este tratamiento pedagógico les ha hecho trabajar de una forma más independiente y autónoma, en el sentido que Bruton (1996: 79) atribuye a estos dos términos: la profesora ha delegado mayor responsabilidad en la realización de las tareas y muchas de las tareas por su carácter más abierto y creativo han generado una mayor iniciativa por parte de los alumnos. Esto queda confirmado también de forma evidente por los datos a la pregunta sobre autonomía del cuestionario final: Veinte alumnos de este grupo señalan que la profesora promueve ‘mucho’ la autonomía, por sólo diez del grupo de control.

5. ¿Resultan los textos literarios originales más difíciles de entender que los libros de lecturas graduadas o los textos incluidos en el libro de texto? Si esto es así ¿qué aspectos lingüísticos presentan una mayor dificultad para la comprensión: el léxico, el gramatical o el textual?

Los alumnos expresan en la entrevista que los textos literarios originales han sido más difíciles que los textos adaptados, incluso en algunos casos su dificultad ha sido mayor de lo deseable para algunos con menor nivel. En general, coinciden en que esa mayor dificultad está causada por la cantidad de vocabulario desconocido. Esta unanimidad está en consonancia con un importante número de trabajos empíricos que demuestran la necesidad de poseer un nivel de competencia léxica mínima para poder hacer uso de las estrategias lectoras. (Haynes, 1995; Huckin y Block, 1995; Pérez Basanta, 2001, Wallace, 2001). El propio Nation (2001) considera que es

imprescindible conocer un 95% del vocabulario del texto para que los lectores puedan deducir significados por el contexto.

- 6. Si los textos literarios originales, como se supone, son más difíciles que los adaptados ¿Se debe renunciar a su lectura en un nivel como es el de la Educación Secundaria? O ¿Es posible que una adecuada elección de textos y gradación de tareas haga de esa dificultad lingüística un estímulo o reto que merezca la pena superar?**

Todos los datos cualitativos recogidos apuntan en la dirección de que el interés por el tema y la adecuación de las tareas contribuyen de una manera decisiva a la comprensión de los textos literarios originales. En las respuestas a la pregunta ocho de la entrevista sobre las actividades de los textos, la mayoría de los alumnos coinciden en que las tareas contribuyen a una mejor comprensión. Además, la mayoría mantienen que el interés les hace poner más empeño, incluso leerlos de forma más rápida y esforzándose más. No obstante, algunos reconocen que cuando el reto les resulta excesivo se desmoralizan, e incluso en ocasiones abandonan. Por tanto, ateniéndonos a estos factores, concluimos que antes de renunciar a su lectura, el profesor debe esforzarse por la selección tanto de textos atractivos como de tareas apropiadas que faciliten su comprensión.

- 7. Puesto que leer textos literarios originales, según Widdowson (en Rossner, 1983: 30-31) supone una mayor exigencia cognitiva en el proceso lector, ¿Va esto a redundar en una mejora de la capacidad lectora, tanto con relación a las destrezas de mero reconocimiento lingüístico –*bottom-up*– como las que se refieren a la interpretación textual y al manejo de destrezas más**

elevadas *-top-down-* (inferir, deducir, predecir, relacionar o imaginar)?

De acuerdo con los datos subjetivos de la entrevista, muchos alumnos ‘experimentales’ han leído los textos literarios con una mayor atención y, por tanto al principio han dedicado más tiempo, pero conforme se iban familiarizando con su lectura, han leído más rápido y mejor. En este sentido, los datos de la prueba de lectura del examen final confirman que han respondido de forma más rigurosa que los del grupo de control, no sólo a las preguntas de mera comprensión sino también a las preguntas que exigían estrategias como la inferencia, deducción o relación. Y la estadística rotundamente confirma que existe una diferencia significativa a favor del grupo experimental.

8. En el caso de tal mejora de la capacidad lectora ¿Puede ésta contribuir, junto a la realización de tareas de reflexión lingüística y pre-estilísticas, a una mejora de la expresión escrita?

Los resultados de la prueba final, con relación a la escritura de los alumnos ‘experimentales’, muestran una mejor organización textual y una mayor riqueza de vocabulario. Ambos aspectos van a incidir en que se aprecie una diferencia estadística significativa entre los dos grupos, que nos hace inferir que la conjunción de la lectura y la interacción con textos literarios originales contribuye también a una mejora en la expresión escrita.

9. Si, según una amplia investigación empírica sobre la lectura extensiva (v. Alderson, 2000; Krashen, 1995; Wallace, 2001), ésta coadyuva en gran medida a la adquisición de vocabulario ¿Puede

un aumento de la cantidad y, en particular de la calidad de los textos, también contribuir a la mejora del léxico?

El incremento del léxico ha sido sin duda el aspecto más llamativo de esta investigación. Los resultados de la prueba léxica muestran no sólo que hay una diferencia significativa entre ambos grupos, a favor del grupo experimental, sino que esa diferencia es muy notable, superando el 13%. Este dato también es confirmado por los alumnos en la entrevista, que consideran esta experiencia muy positiva ante todo por la cantidad de vocabulario que han aprendido. Sin duda, el incremento léxico es la repercusión más evidente de esta investigación.

10. En lo que respecta a aspectos socioculturales ¿Puede la integración de la literatura en la clase de lengua inglesa contribuir, por una parte, a ampliar el conocimiento de la cultura inglesa y, por otra, a promover valores universales como así se preconiza?

En las respuestas a la pregunta 14 de la entrevista, la mayoría de alumnos son de la opinión de que si bien los textos presentan aspectos socioculturales propios de la cultura inglesa, sobre los que la profesora les ha hecho reparar, también afirman que otra gran mayoría de textos tienen más que ver con temas universales que con los específicamente culturales. Algunos alumnos, no obstante, observan que siempre se aprende algo de la cultura de la SL, puesto que el escritor se expresa y usa la lengua determinado por su cultura; es decir, son conscientes de que la lectura de textos literarios a pesar de su contenido universal, presenta aspectos sociolingüísticos que no ofrecen otros textos. Pero en definitiva, si bien es cierto que la literatura tiene un gran potencial para transmitir referencias socioculturales, no siempre es así. Por

tanto, la contribución de estos textos a una mayor sensibilización de la cultura meta va a depender en gran medida de los textos seleccionados.

11. ¿Puede el uso de una mayor exposición a textos literarios y tareas imaginativas y abiertas suponer un estímulo para la creatividad de la SL?

Según los datos cualitativos de la entrevista, la mayoría de los alumnos manifiestan que efectivamente los textos literarios están abiertos a diversas interpretaciones, que a su vez van a fomentar respuestas más personales y creativas. Muchos alumnos de forma especial agradecen aquellas actividades que les permiten expresar sus propias opiniones, debatir con los compañeros o crear situaciones nuevas o desenlaces alternativos. Así mismo, los datos cuantificados del cuestionario final revelan que todos los alumnos valoran ‘mucho’ (aproximadamente el 62 %) o ‘bastante’ (el 38%) el aspecto creativo de las actividades. Abundando en esto mismo, las colecciones de tareas escritas (*portfolios*) (v. Apéndice 2) evidencian en el grupo experimental un mayor uso personal y creativo de la lengua.

12. En definitiva, si de acuerdo con los descubrimientos más aceptados en la investigación de la ASL1 (v. por ejemplo, Long, 1994, Nunan, 2001a), se concluye que es beneficioso conjugar aprendizaje explícito e implícito, factores afectivos y cognitivos, atención a la forma y al significado, diferentes tipos de inducto (*input*) y producto (*output*), tal y como este enfoque lingüístico de la literatura propugna ¿Conlleva esta integración realmente una mejora global de la capacidad lingüística comunicativa de los estudiantes?

Todos los datos cualitativos que los alumnos ‘experimentales’ han aportado reflejan una mejora en el nivel de inglés, un poco “en todo” y mucho especialmente en el vocabulario. Están convencidos de que el trabajo con los textos literarios ha sido una experiencia positiva que ha tenido mucha importancia en su aprendizaje de la SL. Así mismo, los datos cuantitativos obtenidos de las pruebas confirman una mayor progresión en el grupo experimental, tanto en los contenidos lingüísticos (gramática y léxico) como en las destrezas (lectura, comprensión oral y expresión escrita). Podemos, por tanto, argumentar que el uso de textos literarios contribuye de forma general a mejorar la capacidad lingüística comunicativa de los aprendices de una SL, y muy en particular en lo que concierne a la comprensión lectora y, al léxico.

11. 2. CONFIRMACIÓN DE LA HIPÓTESIS DE ESTA INVESTIGACIÓN

Todo lo mencionado en el apartado anterior, unido al análisis cualitativo y cuantitativo de los dos capítulos anteriores, y a la triangulación de las dos metodologías investigativas, nos permiten refutar la hipótesis nula de nuestra investigación y confirmar la hipótesis alternativa (v. 7.4.), que a continuación pasamos a formular en el apartado de la Conclusión.

CONCLUSIÓN

Los expertos en las investigaciones en el terreno de la ASL (por citar sólo a algunos, Brown, 1993: 275- 297; Ellis, 1997: 5-38; Larsen-Freeman y Long, 1991: 287 y ss.; Lightbown y Spada, 1993: 23-67; Long, 1994: 475-480 ,Sharwood-Smith, 1994: 21-22, 185; Stern, 1992: 162-164) juzgan extraordinariamente complejo el proceso de adquisición de una SL dada la

gran variedad de factores que entran en juego. Las siguientes palabras de Nunan (2001) resumen la situación:

Current SLA research orientation can be captured by a single word: complexity...In searching for metaphors to reflect the complexity of the acquisition process, some researchers have argued that the adoption of an 'organic' perspective can greatly enrich our understanding of language acquisition and use...The organic metaphor sees SLA more like growing a garden than building a wall. From such perspective, learners do not learn one thing perfectly, one item at a time, but learn numerous things simultaneously (and imperfectly) (Op.cit.: 91-92)

Teniendo en cuenta esta importantísima puntualización, y a pesar de la dificultad que entraña hacer generalizaciones sobre el aprendizaje, a la vista de los resultados de esta investigación nos atrevemos a aventurar la siguiente conclusión:

El uso de la literatura en la enseñanza del inglés, en la prístina concepción de McRae (1991), es decir, como conjunto de textos *representacionales*, que apelan a los sentidos, la imaginación y la ideación del aprendiz, aporta una riquísima fuente de recursos que estimula la motivación, participación y esfuerzo escolar, produce un aprendizaje de una segunda lengua más significativo y duradero al desarrollar los conocimientos de acuerdo con unos materiales auténticos y contextualizados, incrementa la interacción lingüística al construir el conocimiento de forma social y cooperativa, y en última instancia, promueve la autonomía del aprendizaje al transferir la responsabilidad del profesor al alumnado.

En mi modesta opinión, la confirmación de la hipótesis de nuestro experimento ha resultado así por tres razones básicas:

1. “Learning is facilitated by exposure to authentic language and through using language for genuine communication” (Richards, 2001: 214);
2. El uso de textos literarios en la enseñanza de una lengua nos abre un mundo donde se conjugan mejor que en cualquier otro el intelecto, la memoria, el afecto y la comunicación;
3. La última razón no podría expresarse en palabras más bellas y sugerentes que las que nos brinda el profesor Serrano:

The candid or keen reader who falls in with literary texts enters a multifaceted world where words grow roots and open windows or disclose gaps. But always singsongs recur that may seem to be uttered by absent lips. They are fragments of memory. Texts that the sea washes into remorseless shores. Such is the texture of memory. What substantiate our humanity. (Serrano Valverde, 1994)

Por último, en cuanto a futuras perspectivas investigadoras sobre este enfoque metodológico, creemos que en consonancia con un gran sector de la lingüística aplicada (por ejemplo, Allwright y Bailey, 1991: 200; Bailey, 2001: 496-497; Brumfit, 1995: 35-37; Burns, 1999: 14-15; Maley, 2002; Nunan: 1992 a: 109), son los propios profesores, conocedores de sus contextos educativos los que deberían emprender investigaciones en acción que contribuyesen a una definitiva validación de esta propuesta. Desde aquí les animo a llevar a cabo una replica de esta investigación.

BIBLIOGRAFÍA

Abelló Contesse, C. 1997a. “¿Qué efecto tienen las actividades comunicativas en grupos pequeños en clases masivas de Lengua Inglesa?” En J.M. Cabanas Oro y J. Varela Zapata (eds.). *Adquisición y Aprendizaje de Lenguas Segundas y sus Literaturas*, pp. 15-26.

___ 1997b. “Sobre dicotomías y equilibrios en la enseñanza de L2: ¿Una nueva ‘revolución’ metodológica para el siglo XXI? *GRETA*, 5,1: 29-33.

___ 1997c. “A global approach to teaching culture in EFL classrooms”. *Actas de GRETA de las XIII Jornadas Pedagógicas para la Enseñanza del Inglés*: 1-10.

___ 2001. “La enseñanza comunicativa del inglés: luces y sombras de la última ‘revolución’ metodológica del siglo XX”. *Actas de GRETA de las XVI Jornadas Pedagógicas para la Enseñanza del Inglés*: 3-15.

Abety, P.A. 1991. “The notional syllabus in literature”. En C.J. Brumfit (ed.). *Assessing Literature*, pp. 93-105.

Adams, E. 1993. “Promoting personal involvement and interaction in the classroom through poetry”. *Actas de GRETA de las IX Jornadas Pedagógicas para la Enseñanza del Inglés*: 10-23.

___ 1997. “Humanistic and whole-person teaching revisited”. *Le Grove*, 4 Extra: 21-37.

Adenyanju, T.K. 1978. “Literature and human values in English second language: objectives and selection”. *ELT Journal*, 32, 2: 133-138.

Aebersold, J. A. y M. L. Field. 1997. *From Reader to Reading Teacher. Issues and strategies for second language classroom*. Cambridge: C.U.P.

Agee, J. 1998. “Negotiating different conceptions about reading and teaching literature in a pre-service literature class”. *Research in the Teaching of English*, 33: 85-124.

Akyel, A. y E. Yalkeen. 1990. “Literature in EFL class: a study of goal achievement incongruence”. *ELT Journal*, 44, 3: 174-190.

Alcaraz Varó, E. 1983. “De la lingüística oracional a la supraoracional”. *Estudios de Lingüística de la Universidad de Alicante*, 1: 7-24.

___ 1993. “Teaching *comentarios de textos literarios ingleses* to University of Alicante students of English Studies”. En M. Benton y C.J. Brumfit (eds.). *English Literature in a world Context*, pp. 125-130.

___ y B. Moody. 1982. *Didáctica del Inglés: Metodología y Programación*. Madrid: Alhambra Universidad

Alderson, J.C. 1984. “Reading in a foreign language: A reading problem or a language problem? En J.C. Alderson y A. Urquhart (eds.). *Reading in a foreign language*, pp 1-17.

___ 1985. *Evaluation. Lancaster Practice Papers in English Language Education*. Oxford: Pergamon.

___ 1993. "The testing of reading" *Actas de GRETA de las IX Jornadas Pedagógicas para la Enseñanza del Inglés*: 24-38.

___ 2000. *Assessing Reading*. Cambridge: C. U. P.

___ y North, B. (eds.). 1990. *Language Testing in the 1990's*. London: Modern English Publications.

___ y M. Short. 1989. "Reading literature". En M. Short (ed.). *Reading, Analysing and Teaching Literature*, pp. 72-119.

___ y A.H. Uquhart (eds.) 1984. *Reading in a foreign language*. New York: Longman.

___ y D. Wall. 1993. "What is washback?" *Actas de GRETA de las IX Jornadas Pedagógicas para la Enseñanza del Inglés*: 110-117.

Alemany Barceló, B. 1998. "Sharing information in class. How to set tasks using "readers" to create an opportunity for real language practice". *GRETA* 6, 2: 58-62.

Allan, D. 1998. "Why test? Why not assess?" *Actas de GRETA de las XIV Jornadas Pedagógicas para la Enseñanza del Inglés*: 157-160.

Allen, P., M. Frölich y N. Spada. 1984. "The communicative orientation of language teaching: an observation scheme". En J. Handscombe, R. Orem y B. Taylor. *On TESOL '83*. Reproducido por Nunan 1992 a: 97-99.

Allwright, D. 1985. "The importance of interaction in classroom learning". *Applied Linguistics* 5, 2: 156-171.

___ y K.M. Bailey. 1991. *Focus on the Language Classroom. An Introduction to Classroom Research for Language Teachers*. Cambridge: C.U.P.

Amaya, M.J. 1997. "Interview with Joanne Collin" . *GRETA* 5, 2: 40-47

Amer, A.A. 1997. "The effect of the teacher's reading aloud on the reading comprehension of EFL students". *ELT Journal*, 51, 1: 43-47.

Amorós, A. 1980 (1988). *Introducción a la Literatura*. Barcelona: Círculo de Lectores.

Amtzis, W. 1993. "Conflict and roleplay. Using film adaptations of American short stories". *E.T.Forum*, 31, 2: 6-9/28.

Andres, V. de. 1999. "Self-esteem in the classroom or the metamorphosis of butterflies". En J. Arnold (ed.) 1999. *Affect in language learning*, pp. 87-102.

Aoki, N. 1999. "Affect and the role of teachers in the development of learner autonomy". En J. Arnold (ed.). *Affect in Language Learning*, pp. 142-154.

- Aparicio Hernández, A. 1997. "Film and literature: Representational materials" *Le Grove*, 4 Extra: 53-67.
- Appel J. 1989. "Humanistic approaches in the secondary school: How far can we go?" *ELT Journal*, 43, 4: 261-267.
- Arnold, J. (ed.). 1999a. *Affect in language learning*. Cambridge: C.U.P.
- ___ 1999b. "Visualization: Language learning with the mind's eyes". En J. Arnold (ed.). *Affect in language learning* *Affect in language learning*, pp. 260-278.
- ___ 1999c. "Affect in the classroom: Travelling in the inner space". *GRETA* 7, 2: 5-10.
- ___ y H. D. Brown, 1999. "A map of the terrain". En J. Arnold, 1999. *Affect in language learning*, pp. 1-24.
- Asher, J. 1977. *Learning Another Language through Actions*. Los Gatos, CA.: Sky Oaks Productions.
- Aslanian, Y. 1985. "Investigating the reading problems of ESL students: an alternative". *ELT Journal*, 39, 1: 20-27.
- Attridge, D. 1987. "Closing statement: linguistic and poetics in retrospect". En J.J. Weber (ed.) 1996. *The Stylistic Reader from Roman Jakobson to the Present*, pp. 36-53.
- Aullón De Haro, P. 1994. *Teoría de la Crítica Literaria*. Madrid: Trotta.
- Ausubel, D. 1963. "Cognitive structure and the facilitation of meaningful verbal learning". *Journal of Teacher Education*, 14, 2: 217-221.
- Ávila López, F.J. 1999. "¿Cuáles son los textos en L2 que motivan a nuestros alumnos? Hacia una lectura motivadora". En A. Romero et al. (eds.). *Educación Lingüística y Literaria en el Ámbito Escolar*, pp.678-684.
- Baack, E. 1997. "Portfolio development. An introduction". *ET Forum*, 35, 2: 38-43.
- Bachman, L. F. 1989. "The development and use of criterion-referenced tests of language ability in language program education". En R.K Johnson (ed.), *The Second Language Curriculum*, pp. 242-258
- ___ 1990. *Fundamental Considerations in Language Testing*. Oxford: O.U.P.
- ___ 1994. "What does language testing have to offer?" En H.D. Brown y S. Gonzo. *Readings on Second Language Acquisition*, pp.415-446.
- ___ y A.S. Palmer. 1996. *Language Testing in Practice*. Oxford/N.Y.: O.U.P.
- Bahns, J. 1990. "Consultant not initiator: the role of the applied SLA researcher". *ELT Journal*, 44, 2: 110-116

Bailey, K. 2001a. "Observation". En R. Carter y D. Nunan (eds.). *Teaching English to Speakers of Other Languages*, pp. 173-179.

___ 2001b. "Action research, teacher research, and classroom research in language teaching". En M. Celce-Murcia (ed.), *Teaching English as a Second or Foreign Language*, pp. 489-498

___ y D. Nunan (eds.). 1996. *Voices from the Language Classroom. Qualitative Research in Second Language Education*. Cambridge: C.U.P.

Bakhtin, M.M. 1981. *The Dialogic Imagination: Four Essays*. Traducido por C. Emerson y M. Holquist. Austin: University of Texas Press,

Barbero, E., P. Flores, M. Jiménez, J.A. Martínez, M. Moreno y E. Ruiz. Granada Learner Autonomy Work Group. 2001. "Towards learner autonomy". *GRETA*, 9, 1: 28-48. (Publicado originalmente en las *Actas de Greta* de 1990)

Barrios Espinosa, M.E. 1996. "Extensive reading in second/foreign language teaching". *GRETA*, 4, 1: 55-61.

___ 1999. "La memorización en el aprendizaje de una lengua extranjera: Razones para su rehabilitación e implicaciones didácticas". En A. Romero et al. (eds.). *Educación Lingüística y Literaria en el Ámbito Escolar*, pp. 685-702.

Barthes, R. 1977. "The death of the author" en *Image-Music-Text*. Traducido por S. Heath. Oxford: Fontana: pp. 142-48.

Bassnett, S. y P. Grundy. 1993. *Language through Literature: Creative Language Teaching through Literature*. Longman: London.

Baxter, A. 1997. *Evaluating Your Students*. London: Richmond Publishing

Bayman, N. 1986. "Bilingual folk stories in ESL classroom". *ELT Journal*, 40, 2: 113-120.

Bell, J. 1995. "The relationship between L1 and L2 literacy: Some complicating factors" *TESOL Quaterly*, 29, 4: 687-704.

___ y R. Gower. 1993. "Heart and mind: the role of the affective and analytic at intemediate level". *GRETA*, 1,1: 9-10.

Beaugrande de, R. y W. Dressler. 1981. *Introduction to Text Linguistics*. London: Longman.

Benítez, L., J.M. Castillo, N.Cerezal, y C. Suárez. 1988. *Reading Tasks*. Harlow, Essex: Longman.

Benton, M. y C.J. Brumfit. (eds.) 1993. *English Literature in a world Context. Review of ELT*, 2, 3. London: Macmillan Publishers.

- Berwick, R. . 1989. "Needs assessment in language programming: From theory to practice". En R.K. Johnson (ed.) 1989. *The Second Language Curriculum*, pp. 48-78.
- Bialystock, E. 1978. "A theoretical model of second language learning". *Language Learning*, 28,1: 69-83.
- ___ 1982. "On the relationship between knowing and using linguistic forms". *Applied Linguistics*, 3, 3: 123-139.
- ___ 1990. *Communication Strategies. A Psychological Analysis of Second Language Use*. Oxford: Basil Blackwell.
- ___ y M. Sharwood-Smith. 1984. "Interlanguage is not a state of mind: an evaluation of the construct for second language acquisition". *Applied Linguistics*, 6, 3: 101-117.
- Biber, D. 1988. *Variation across Speech and Writing*. Cambridge: C.U.P.
- Bisong, J. 1997. "An approach to the teaching and learning of poetry in Nigeria". En G. Cook y B. Seidlhofer (eds.), *Applied Linguistics. Studies in Honour of H.G. Widdowson*, pp. 289-302.
- Blanco Esteban, M. 1997. "Factores determinantes en la adquisición de una segunda lengua". En Otal, J.L. et al. (eds.). *Estudios de Lingüística Aplicada*, pp. 47-62.
- Blatchford, C.H. 1974. "Should literature be a part of early ESOL?" *E.T. Forum*, 12, 4: 46-49.
- Bock, S. 1993. "Developing materials for the study of literature". *E.T. Forum*, 31, 3: 2-9.
- Bolitho, R. 1998. "Language awareness in the English classroom". *E.T. Professional*. Issue 6: 3-6.
- Bolton, D. y T. Falla. 1998. *Pre-Select. 1º de Bachillerato*. Oxford: O.U.P.
- Bouman, L. 1991. "Video, an extra dimension in the study of literature". *ET Forum*, 29, 4: 15-17.
- Bowler, B. y S. Parminter. 1993. *Making Headway: Literature: upper intermediate*. Oxford: O.U.P.
- ___ 1997. "Mixed-ability teaching: tiered tasks and bias tasks". *E.T. Professional*. Issue 5: 13-15.
- Boyle, J.P. 1986. "Testing Language with Students of Literature in ESL situations". En C.J. Brumfit y R. Carter (eds.), *Literature and Language Teaching*, pp. 199-207.
- Brand, Q. 1997. "Art and Art galleries: resources for teachers". *E.T. Professional*. Issue 5: 34-35.

Brindley, G. 1989. "The role of needs analysis in adult ESL programme design". En R. K. Johnson (ed.). *The Second Language Curriculum*, pp. 63-78.

___ 2001. "Assessment". En R. Carter y D. Nunan (eds.). *Teaching English to Speakers of Other Languages*, pp. 137-143.

Brosh, H. 1996. "Perceived characteristics of the effective language teacher". *Foreign Language Annals*, 29, 2: 125-138.

Brown, G. 1987. "Twenty-five years of teaching listening comprehension". *ET Forum*, 25, 3: 11-15.

Brown, H. D. 1993. *Principles of Language Learning and Teaching*. Englewood Cliffs, N.J.: Prentice Hall.

___ 1991. "Do English faculties rate writing samples differently?" *TESOL Quarterly*, 25,4: 587-603.

___ 1994. *Teaching by Principles. An interactive approach to Language Pedagogy*. Englewood Cliffs, N.J.: Prentice Hall.

___ 1997. "English language teaching in the "post-method" era: Toward better diagnosis, treatment and assessment 1". *GRETA*, 5, 2: 5-12.

___ y S. Gonzo (eds.). 1994. *Readings on Second Language Acquisition*. Englewood Cliffs, N.J.: Prentice Hall Regents.

___, C.A. Yorio y R.H. Crymes. (eds.). 1977. *Teaching and Learning English as a Second Language: Trends in Research and Practice*. On TESOL 1977. Washington, D.C

Brown, J.D. 1988. *Understanding Research in Second Language Learning. A Teacher's Guide to Statistics and Research Design*. Cambridge: C.U.P.

___ 1989. "Language program evaluation: a synthesis of existing possibilities". En R.K. Johnson (ed.), *The Second Language Curriculum*, pp 222-241.

___ 1991. "Do English faculties rate writing samples differently?" *TESOL Quarterly*, 25, 4: 587-603.

___ 1994. "Statistics as a foreign language – Part 1: What to look for in reading statistical language studies". En H.D.Brown y S. Gonzo (eds). *Readings on Second Language Acquisition*, pp. 1-12.

Brumfit, C.J. 1981. "Reading skills and the study of literature in a foreign language". *System*, 9, 1: 243-48.

___ (ed.) 1983. *Teaching Literature Overseas: Language Based Approaches*. ELT Documents 114. London: Pergamon/The British Council.

___ 1985. *Language and Literature Teaching: From Practice to Principle*. London: Pergamon.

___ 1986. "Wider reading for better reading: an alternative approach to teaching literature". En C.J. Brumfit y R. Carter (eds.). *Literature and Language Teaching*, pp. 256-261

___ (ed.) 1991. *Assessing Literature*. London: Mamillan/Modern English Publications.

___ 1995. "Teacher professionalism and research". En G. Cook y B. Seidlhofer (eds.). *Applied Linguistics. Studies in Honour of H.G. Widdowson*, pp. 27-41.

___ y R.A. Carter (eds.) 1986. *Literature and Language Teaching*. Oxford: O.U.P.

___ y R.K. Johnson. 1979. *The Communicative Approach to Language Teaching*. Oxford: O.U.P.

Bruner, J. 1966. *Towards a Theory of Instruction*. Cambridge, Mass.: Harvard University Press.

Brusch, W. 1991. "The Role of reading in foreign language acquisition: designing an experimental project". *ELT Journal*, 45, 1: 156-63.

Bruton, A. 1996. "Autonomy: responsibility and/or initiative?" *GRETA* 4, 1: 79-80.

___ 1997. "The comprehensible input and output hypothesis. A decade on". *GRETA*, 5, 1: 12-16.

___ 1999. "Humanistic teaching in ESOL: Why the on going polemic?". *GRETA*, 7, 2: 11-15.

___ y A. Broca. 1993. *Active Reading*. Edinburg: Nelson.

___ y A. Broca. 1995. "Preparing reading materials: some hints". *GRETA*, 3, 1: 39-42.

Buckeridge, D. 1997. "Mastering negotiation?". *Modern English Teacher*, 6, 3: pp.53-56.

Bueno González, A. 1991. "Facing errors". *Actas de GRETA de las VI Jornadas Pedagógicas para la Enseñanza del Inglés*: 15-29.

___ 1997. "La investigación en la enseñanza y aprendizaje de las lenguas". *Le Grove*, 4 Extra: 70-90.

___ 1998. "True and false friends: Making the most of vocabulary acquisition". *GRETA*, 6,1: 23-27.

___, J. A. Carini Martínez y A. Linde López. 1992. *Análisis de Errores en Inglés: Tres Casos Prácticos*. Granada: Universidad de Granada

- Burke, S.J. y C.J. Brumfit. 1986. "Is Literature Language? Or Is Language Literature?" En C. J. Brumfit y Carter (eds.). *Literature and Language Teaching*, pp. 171-176.
- Burton, D. 1982. "Conversation pieces". En R. Carter y D. Burton (eds.). *Literary Text and Language Study*, pp. 88-90
- Byram, M. y G. Zarate. 1997. *The Sociocultural and Intercultural Dimension of Language Learning and Teaching*. Strasbourg: Council of Europe Publishing.
- Byrd, P. 2001. "Textbooks: Evaluation for selection and analysis for implementation". En M. Celce-Murcia (ed.). *Teaching English as a Second or Foreign Language*, pp.403-414.
- Cabanas Oro, J.M. y J. Varela Zapata (eds.) 1997. *Adquisición y Aprendizaje de Lenguas Segundas y sus Literaturas*. Santiago: Universidad de Santiago de Compostela.
- Calman, M. y B. Duncan. 1995. *Short Cuts: Using Texts to Explore English*. London: Penguin Books.
- Calvo López, C., J.L. Martínez Dueñas y B. Soria. 1991. "Stylistics and reading protocols". *Actas de GRETA de las IV Jornadas Pedagógicas para la Enseñanza del Inglés*: 43-61.
- ___, J.L. Martínez Dueñas y F. Serrano Valverde. 1992. "Firth y la estilística: El contexto de situación, la estilística moderna, y los lenguajes restringidos". En L. Querada Rodríguez-Navarro y J. Santana Larios (eds.). *Homenaje a J.R. Firth en su Centenario (1890-1900)*, pp.157-160.
- Camacho Rosales, J. 2000. *Estadística con SPSS para Windows*. Madrid: Ra-Ma.
- Candlin, C. 1996. "General editor's preface". En R. Carter y J. McRae (eds.). *Language, Literature, and the Reader*, pp. x-xvi.
- Campbell, D.T. 1974. "Qualitative knowing in Action Research". *Journal of Social Issues*. Citado en J. Tejada Fernández. *El Proceso de investigación científica*: p. 70.
- Campbell, N. 1987. "Adapted literary texts and the EFL reading programme." *ELT Journal* 41, 2: 132-135.
- Campoy, A. y M. C. Campoy. 1997. "Influencia de las "Subjective theories" en la enseñanza de segundas lenguas". En J.L.Otal et al. (eds.). *Estudios de Lingüística Aplicada*, pp. 63-74
- Canale, M. 1983. "On some dimensions of language proficiency". En J. W. Oller (ed). *Issues in Language Testing Research*. Rowley, MA: Newbury House, pp. 333-342.
- ___ y Swain, M. 1980. "Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing". *Applied Linguistics*, 1,1: pp. 1-47.
- Capote, T. 1958 (1961) "Christmas Memory". En *Breakfast at Tiffany's*. London/New

York: Penguin Books: pp. 141-159.

Carrell, P. 1983. "Three components of background knowledge in reading comprehension". *Language Learning*, 33, 2: 183-203.

___ 1987a. "Readability in ESL". *Reading in a Foreign Language* 4, 1: 21-40.

___ 1987b. "Content and formal schemata in ESL reading". *TESOL Quarterly*, 21, 3: 461-481.

___ y J.G. Carson. 1997. "Extensive and intensive reading in an EAP setting". *English for Specific Purposes*, 16, 1: 47-60

Carroll, D.G. 1992. "Poets who don't know it: teaching grammar through haiku." *ET Forum*, 30, 2: pp. 54-56.

Carroll, J.B. 1961. "Fundamental considerations in testing English Proficiency of foreign students", en *Testing the English Proficiency of Foreign Students*. Washington, D.C.: Center for Applied Linguistics: 30-40.

Carter, R. 1982a (ed.). *Language and Literature: An Introductory Reader in Stylistics*. London: Allen and Unwin.

___ 1982b. "Style and interpretation in Hemingway's 'Cat in the rain'". En R. Carter (ed.). *Language and Literature: An Introductory Reader in Stylistics*, pp. 65-80.

___ 1982c. "Responses to language in poetry". En R. Carter y D. Burton (eds.). *Literary Text and Language Study*: pp. 28-42.

___ 1986a. "Linguistic models, language and literariness: Study strategies in the teaching of literature to foreign students". En C. J. Brumfit y R. Carter. (eds.) *Literature and Language Teaching*, pp. 110-132.

___ 1986b. "A question of interpretation: an overview of some recent developments in stylistics". En Dhaen, T (ed.). 1986. *Linguistics and the Study of Literature*. D.Q.R.S. Studies in Literature 1, pp. 7-26.

___ 1994a. "Teaching literature: a view for the 90's." *GRETA*, 2, 2: 5-10.

___ 1994b. "Language, discourse and literature: perspectives for teaching." *The European Messenger*, 3, 2: 24-36.

___ 1995. *Key words in Language and Literacy*. London/New York: Routledge.

___ 1996a. "Study strategies in the teaching of literature for foreign students". En Weber, J.J. (ed.). *The Stylistic Reader from Roman Jakobson to the Present*, pp. 149-156.

___ 1996b. "Look both ways before crossing: developments in the language and literature classroom". En R. Carter y J. McRae. *Language, Literature and the Learner. Creative Classroom Practice*, pp. 1-15.

___ 2001. "Vocabulary" en R. Carter y D. Nunan (eds.), *Teaching English to Speakers of Other Languages*, pp. 42-47.

___ y D. Burton (eds.). 1982. *Literary Text and Language Study*. London: Edward Arnold.

___ y M.N. Long. 1987. *The Web of Words: Exploring Literature through Language*. Cambridge: C.U.P.

___ y M.N. Long. 1990. "Testing literature in EFL classes: tradition and innovation." *ELT Journal*, 44, 3: pp. 215-221.

___ y M.N. Long. 1991. *Teaching Literature*. Hong-Kong: Longman.

___ y M. McCarthy (eds.). 1988. *Vocabulary and Language Teaching*. London: Longman.

___ y M. McCarthy. 1995. "Discourse and creativity: bridging the gap between language and literature". En G. Cook y B. Seidlhofer (eds.). *Principles and Practice in Applied Linguistics. Studies in Honour of H.G. Widdowson*, pp. 303-321.

___ y J. McRae. 1995. *The Penguin Guide to English Literature: Britain and Ireland*. London: Penguin Books.

___ y J. McRae. (eds.) 1996. *Language, Literature and the Learner. Creative Classroom Practice*. Amsterdam: Addison Wesley/ Longman.

___, McRae, A. Weston y M. Berga. 1994. "Panel Discussion on Language and Literature." International British Council Seminar. University of Nottingham, September 1994. *GRETA*, 2,2: pp. 42-47.

___ y D. Nunan (eds.). 2001. *Teaching English to Speakers of Other Languages*. Cambridge: C.U.P.

___ y P. Simpson (eds.) 1989. *Language, Discourse and Literature: An Introductory Reader in Discourse Stylistics*. London: Unwyn Hyman.

Carvajal, A. 2001. "Lecturas." En *Vueltas de Paseo. Ideal* (Granada): 7-8-2001 Suplemento de Artes y Letras.

Carver, R.P. 1990. *Reading Rate: A Review of Research and Theory*. New York: Academic Press.

Celce-Murcia, M. 1995. "Discourse analysis and the teaching of listening". En G. Cook y B. Seidlhofer (eds.). *Applied Linguistics. Studies in Honour of H.G. Widdowson*, 363-377.

___ 2001a (ed.). *Teaching English as a Second or Foreign Language*. Boston, MA.: Heinle & Heinle. Thomson Learning.

___ 2001b. "Language teaching approaches: An overview". En M. Celce-Murcia (ed.) *Teaching English as a Second or Foreign Language*, pp. 3-11.

Chaudron, C. 1988. *Second Language Classrooms*. Cambridge: C.U.P.

___ 1999. "Prólogo". En S.Salaberri (ed.). *Lingüística Aplicada a la Enseñanza de Lenguas Extranjeras*, pp. 9-13.

Chattopadhyay, R. 1983. "The Role of literature in the study of language". *ET Forum*, 23, 2: pp.36-37.

Chicharro Chamorro, A. 1994. "La Teoría de la Crítica Sociológica" en P. Aullón de Haro (ed.). *Teoría de la Crítica Literaria*, pp. 387-453.

Chomsky, N. 1966. "Linguistic theory". En J.P.B. Allen y P. Van Buren (eds.). 1966. *Chomsky: Selected Readings*. London. O. U.P.: pp. 152-159.

___ 1980. *Rules and Representations*. Oxford: Blackwell.

Churchill, R. 1969. "The literature of the West Indies and the new African States", en G. Sampson (ed.) *The Concise Cambridge History or English Literature*, pp. 929-938.

Clark, E.J. 1991. "Language through literature". *TESOL Journal* 1, 1: 23-32

Clarke, D.F. y P. Nation. 1980. "Guessing the meaning of words from context: strategy and techniques". *System*, 8,3: 211-220.

Clarke, M. y S. Silberstein. 1977. "Toward a realization of psycholinguistic principles in the English second language reading class". *Language Learning*, 27,1: 135-154.

Clément, R. 1986. "Second language proficiency and acculturation: An investigation of the effect of language status and individual characteristics". *Journal of Language and Social Psychology*, 5, 4: 271-290.

Coady, J. 1979. "A psycholinguistic model of the ESL reader", en S. Mackay et al. (eds.) 1979. *Reading in a Second Language. Hypothesis, Organization and Practice*: .5-12 .

___ 1997. " L2 vocabulary acquisition. A synthesis of the research", en Coady, J. y T. Huckin (eds.). *Second Language Vocabulary Acquisition*: 273-290.

Coady, J. y T. Huckin (eds.). 1997. *Second Language Vocabulary Acquisition*. Cambridge: C.U.P.

Coe, N. 1997. "Vocabulary must be learnt, not taught". *Modern English Teacher*, 6, 3: pp. 47-48.

Cohen, A.D. 2001. "Second language assessment". En M. Celce-Murcia (ed.), *Teaching English as a Second or Foreign Language*, pp. 515-534.

- Cohen, L. y L. Manion. 1985. *Research Methods in Education*. London: Croom Helm.
- Collie, J. y G. Porter-Ladouse. 1991. *Paths into Poetry*. Oxford: OUP.
- ___ y S. Slater. 1987. *Literature in the Language Classroom*. Cambridge: C.U.P.
- ___ y S. Slater. 1998. *Short Stories for Creative Language*. Cambridge: C.U.P.
- Consejería de Educación. 1995. *Currículo del Bachillerato en Andalucía*. Sevilla: Colección de Materiales Curriculares para el Bachillerato. Junta de Andalucía.
- Cook, G. 1986. "Texts, extracts and stylistic texture". En C.J. Brumfit y R. Carter (eds.) 1986. *Literature and Language Teaching*, pp. 150-166.
- ___ 1994a. *Discourse and Literature*. Oxford: O.U.P.
- ___ 1994b. "Repetition and learning by heart: an aspect of intimate discourse, and its implications." *ELT Journal*. 48,2: 133-139.
- ___ 1996. "Making the subtle difference: literature and non-literature in the classroom", en R. Carter y J. McRae. 1996. *Language, Literature and the Learner. Creative Classroom Practice*, pp. 151-165.
- ___ 1997. "Language play, language learning". *ELT Journal*, 51, 3: pp. 224-231.
- ___ 2002. "Breaking taboos". *English Teaching Professional*. Issue 23: 5-7.
- ___ y B. Seidlhofer (eds.). 1995. *Principles and Practice in Applied Linguistics. Studies in Honour of H.G. Widdowson*. Oxford: O.U.P.
- Cook, V. 1988. *Chomsky's Universal Grammar*. London: Blackwell
- ___ 1993. "Learning and teaching: five suggestions". *GRETA* 1, 1: 5-6.
- Corder, S.P. 1977. "Language teaching and learning: a social encounter". En H.D. Brown et al. (eds.). *Teaching and Learning English as a Second Language: Trends in Research and Practice*. On TESOL 1977. Washington, D.C.: Teachers of English to Speakers of Other Languages.
- ___ 1981. *Error Analysis and Interlanguage*. Oxford: O.U.P.
- Córdoba Jiménez, P. 2001. "Teaching Shakespeare in the EFL classroom". *GRETA*, 9,1: 19-22.
- Crandall, J. 2001. "Keeping up to date as an ESL or EFL professional". En M. Celce-Murcia (ed.). *Teaching English as a Second or Foreign Language*, pp. 535-552.
- Crespo García, B. 1997. "The good language teacher". En J.M. Cabanas Oro y J. Varela Zapata (eds.). *Adquisición y Aprendizaje de Lenguas Segundas y sus Literaturas*, pp. 95-108.

- Crookes, G. y R.W. Schmidt, 1991. "Motivation: Reopening the research agenda". *Language Learning*, 41, 4: 469-512.
- Crystal, D. 1970. "New perspectives for language study 1: Stylistics" *ELT Journal*. 24, 2: 99-106.
- ___ 1997. *English as a Global Language*. Cambridge: C.U.P.
- ___ 1998. *Language Play*. London: Penguin Books
- Cuesta Abad, J.M. 1999. "La ideología Teórica". *Revista de Libros*, 29: 32-34.
- Culler, J. 1975. *Structuralist Poetics*. London: London: Routledge & Kegan Paul
- ___ 1981. *The Pursuit of Signs*. London: Routledge & Kegan Paul.
- Cumming, A. 1998. "Issues and prospects: Introduction to the 50th Jubilee special issue", *Language Learning*, 48, 4: 453-463.
- Custodio, B. y M. Sutton. 1998. "Literature-based ESL for secondary school students". *TESOL Journal*, 7, 5: 19-23.
- Cziko, G.A. 1980. "Language competence and reading strategies: a comparison of first and second language oral reading errors". *Language Learning*, 30, 1: 101-114.
- Dahl, R. 1959 (1962). "The landlady". En *Kiss Kiss*. London: Penguin Books.
- ___ 1979. "Mrs. Bixby and the Colonel's Coat". En *Tales of the Unexpected*. London: Penguin Books.
- Damasio, A. 1994. *Descartes' Error: Emotion, Reason and the Human Brain*. New York: Avon.
- Davies, A. 1990. *Principles of Language Testing*. Oxford: Bail Blackwell
- Davies, E.E. 1985. "Looking at Style with Advanced EFL Learners". *ELT Journal*, 39, 1: 13-19.
- Davies, F. 1995. *Introducing Reading*. London: Penguin.
- Davis, C. 1995. "Extensive reading: an expensive extravagance?" *ELT Journal*, 49, 4: 329-335.
- Davis, F.B. 1968. "Research in comprehension in reading". *Reading Research Quarterly*, 3, 4: 499-545.
- Davis, R.C. (ed.) 1986. *Contemporary Literary Criticism: Modernism through Post-Structuralism*. London: Longman.
- Dawson, J. 1997. "Assessing spoken English". *E. T. Professional*. Issue 5: 23-25.

- Day, R. y J. Bamford. 1998. *Extensive Reading in the Second Language Classroom*. Cambridge: C.U.P.
- De Beaugrande, R. 1997. "Theory and practice in Applied Linguistics: Disconnection, conflict or dialectic?" *Applied Linguistics* 18, 3: 279-313.
- DeCarrico, J.S. 2001. "Vocabulary Learning and Teaching". En M. Celce-Murcia (ed.). *Teaching English as a Second or Foreign Language*, 285-300.
- Deignan, A., D. Gabrys', y A. Solska. 1997. "Metaphors using cross-linguistic awareness-raising activities". *ELT Journal*, 51, 4: 352-360.
- Delanoy, W. 1991. "Assessing textual understanding and literature learning in ESL". En C.J. Brumfit (ed.). *Assessment in Literature Teaching*, pp.106-13.
- Delamere, P. 1999. "Classroom research for teachers development". *Actas de GRETA de las XV Jornadas Pedagógicas para la Enseñanza del Inglés: 255-276*.
- De Riverol, J.E. 1993. "Literature in a language situation". En M. Benton y C.J. Brumfit (eds.). *English Literature in a World Context*, pp. 80-93.
- Derrida, J. 1976. *Of Grammatology*. Traducido por G.Chakavosky Spivak. London: John Hopkins University Press.
- De Sousa, A. 1996. "'Learning how to learn' at the threshold level. A challenge or a mere utopia?" *GRETA*, 4, 1: 12-18.
- ___ 1999. "Who cares about stylistics in an EFL classroom?" *GRETA*, 7, 1: 85-96.
- D'haen, T (ed.). 1986. *Linguistics and the Study of Literature*. Amsterdam: Rodopi.
- Díez Arroyo, M. 1996. "The pragmatic conception of language: its importance for the communicative approaches" *GRETA*, 4, 2: 24-28.
- ___ 1998. "Reading as a way to improve writing in advanced foreign language learners". *GRETA*, 6, 2: 71-80.
- Dolley, C. 1967. *The Penguin Book of English Short Stories*. London: Penguin Books
- Donato, R. 1994. "Collective scaffolding in second language learning" citado por Ellis, R. 1997. *Second Language Acquisition*: pp. 105-106.
- Dörnyei, Z. y K. Csizér. 1998. "Ten commandments for motivating language learners: results of an empirical study". *Language Teaching Research* 2, 3: 203-229.
- Duff, A. y A. Maley. 1990. *Literature*. Oxford: O.U.P.
- Dupuy, B., L. Tse, y T. Cook. 1996. "Bringing books into the classroom: First steps in turning in college-level ESL students into readers". *TESOL Journal*, 5, 4: 10-15.
- Durant, A. 1993. "Interactive Approaches to Teaching Literature in Hong-Kong". En M.

- Benton y C.J. Brumfit (eds.). *English Literature in a world Context*, pp. 150-171.
- ___ 1994. "Literature in ELT: approaches for the classroom". *Speakers' Notes* 9436. British Council/ Nottingham University: 1-6.
- ___ 1996. "Designing group work activities: a case study". En R. Carter y J. McRae (eds.). *Language, Literature, and the Learner. Creative Classroom Practice*,. 65-88.
- ___ y N. Fabb, 1990. *Literary Studies in Action*. London: Routledge.
- Eagleton, T. 1978. *Literatura y Crítica Marxista*. Trad. Andrés Sorel. Madrid: Zero.
- ___ 1983. *Literary Theory: an Introduction*. Oxford: Basil Blackwell
- Eckman, F., D. Highland, P.W. Lee, J. Mileham, y R.R. Weber (eds.). *Second Language Acquisition. Theory and Pedagogy*. Nahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates Publishers
- Eco, U. 1979. *The Role of the Reader: Explorations in Semiotics of Texts*. Bloomington, Indiana: Indiana U.P.
- Edge, J. 1995. "Autonomy and the development: useful techniques or intrusive ideology?" *GRETA*, 3, 2: 13-18.
- Edmonson, W. 1997. "The role of literature in foreign language learning and teaching: some valid assumptions and invalid arguments". En A.Naurane y K. Sajaravara (eds.) *Applied Linguistic Across Disciplines. AILA Review*, 12: 42-55.
- Edwin, M. 1993. "The teaching of literature in English in Malaysian secondary schools". En M. Benton y C.J. Brumfit (eds.). *English Literature in a World Context*, pp. 44-49.
- Ehrman, M. 1999. "Ego boundaries and tolerance of ambiguity". En J. Arnold (ed.). *Affect in Language Learning*, pp. 68-86.
- Elliot. R. 1990. "Encouraging reader-response to Literature in ESL situations". *ELT Journal*, 44, 3: 191-198.
- Ellis, C. y J. McRae. 1991. *The Extensive Reading Handbook for Secondary Teachers*. London: Penguin.
- Ellis, G. y B. Sinclair. 1989. *Learning to Learn English*. Cambridge: C.U.P.
- Ellis, R. 1985. *Understanding Second Language Acquisition*. Oxford: O.U.P.
- ___ 1990. *Instructed Second Language Acquisition: Learning in the Classroom*. Cambridge: B.Blackwell.
- ___ 1994. *The Study of Second Language Acquisition*. Oxford: O.U.P.

___ 1995a. "Interpretation tasks for grammar teaching". *TESOL Quarterly*, 29, 1: pp. 87-105.

___ 1995b. "Appraising second language acquisition theory in relation to language pedagogy". En G. Cook y B. Seidlhofer (eds.). *Principles and Practice in Applied Linguistics. Studies in Honour of H.G. Widdowson*, pp. 73-89.

___ 1997a. *Second Language Acquisition*. Oxford: O.U.P.

___ 1997b "Grammar teaching as consciousness raising". *GRETA*, 5, 1: pp. 5-11.

Empson, W. 1930 (1961) Extracto de *Seven Types of Ambiguity*. En Selden, R. (ed.). 1988. *The Theory of Criticism*, pp. 196-97.

Erickson, F. 1986. "Qualitative methods in research on teaching". En M.C. Wittrock (ed.). *A Handbook on Research on Teaching*. New York: Macmillan: 119-161.

Eskey, D. E. 1979. "A model program for teaching advanced students of English as a foreign language". En S. Mackay et al. 1979. *Reading in a Second Language. Hypothesis, Organization and Practice*, pp. 66-78.

Estaire, S. y J. Zanón. 1994. *Task-based Teaching*. Oxford: Heinemann.

Fabb, N. 1998. *Linguistics and Literature*. Oxford: Blackwell.

Faber, P. 1998. "Through the camera's lens: An innovative approach to analysing literature". En W. Gewehr (ed.). *Aspects of Modern Language Teaching in Europe*, pp. 83-92.

Ferrán Salvado, J.M. 1988. "Activating schemata: A way to encourage comprehension". *Actas de GRETA de las IV Jornadas Pedagógicas para la Enseñanza del Inglés*: 165-182.

Fienne, P. y K. Fox. 1992. *Expressions: Stories and Poems*. Chicago: Contemporary Books

Finocchiaro, M. y C.J. Brumfit. 1983. *The Functional-Notional Approach: From Theory to Practice*. Oxford: O.U.P.

Firth, J.R. 1961. *Elements of Social Organization*. Boston: Beacon. Citado en Watson-Gegeo, A. 1994. "Ethnography in ESL: Defining the essentials" en D.H. Brown y S. Gonzo. 1994. *Readings on Second Language Acquisition*: 36-53.

Fish, S. 1980. *Is There a Text in This Class? The Authority of Interpretive Communities*. Cambridge, Mass.: Harvard University Press.

Fitzgerald, S. 1986. *The Collected Short Stories of F. Scott Fitzgerald*. London: Penguin Books.

Fowler, R. 1981. *Literature as Social Discourse: The Practice of Linguistic Criticism*. London: Batsford.

__ 1986a. *Linguistic Criticism*. Oxford: O.U.P.

__ 1986b. "Studying literature as language". En T. D'haen (ed.). 1986. *Linguistics and the Study of Literature*, pp. 187-200.

Fowler, W. 1998. "Making use of literature in the language classroom: The great detectives". *Actas de GRETA de las XIV Jornadas Pedagógicas para la Enseñanza del Inglés*: 67-74.

Fraga Fuentes, M.A. 1997. "Sonetos desarticulados. Una experiencia práctica con sonetos de Shakespeare", en J.M. Cabanas Oro y J. Varela Zapata (eds.). *Adquisición y aprendizaje de lenguas segundas y sus literaturas*, pp. 279-288.

Freeman, D. 2000. "Series Editor's Preface". En K. Graves. *Designing Language Courses: A Guide for Teachers*.: ix-xi.

__ 2001. "Second Language teacher education". En R. Carter y D. Nunan (eds.). *Teaching English to Speakers of Other Languages* : 72-79.

Fried-Booth, D. 1982. *Project Work*. Oxford: O.U.P.

García Berrio, A. 1994. *Teoría de la Literatura*. Madrid: Cátedra.

García Roldán, J.L. 1995. *Cómo Elaborar un Trabajo de Investigación*. Alicante: Universidad de Alicante

García Tejera, M.C. 1996. "Los Géneros literarios". En J.A. Hernández Guerrero. *Manual de Teoría de la Literatura*, pp.177-197.

Gardner, R. C. 1985. *Social Psychology and Second Language Learning: The Role of Attitude and Motivation*. London: E. Arnold.

__ y W.E. Lambert. 1972. *Attitudes and Motivation in Second Language Learning*. Rowley, Mass.: Newbury House.

__ y P. MacIntyre. 1994. "An instrumental motivation in language study: Who says it isn't effective?" En H.D. Brown y S.T. Gonzo. *Readings on Second Language Acquisition*, pp. 206-225.

Gattegno, C. 1972. *Teaching Foreign Languages in Schools: The Silent Way*. New York: Educational Solutions.

Geest, D. y H. van Gorp. 1999. "Literary Genres from a systemic-functionalist perspective". *European Journal of English Studies*, 3, 1: 33-50.

Genessee, F. 2001. "Evaluation". En R. Carter y D. Nunan (ed.), *Teaching English to Speakers of Other Languages*: 144-150.

Genette, G. 1969 Extracto de "Frontiers of narrative". En R. Selden. 1988. *The Theory of Criticism*, pp. 364-366.

- Gerber, U. 1990a. "Literary role play". *ELT Journal*, 44, 1: 199-203.
- ___ 1990b. "A good way to use plays in the classroom". *ET Forum*, 44,1: 199-203.
- Gewehr, W. 1998. *Aspects of Modern Language Teaching in Europe*. London: Routledge.
- Ghosn, I.K. 1997a. "ESL with children's literature. The way whole language worked in one kindergarden class". *ET Forum*, 35, 3: pp. 14-19.
- ___ 1997b. "Grammar with Lewis Carroll?" *Modern English Teacher*, 6, 4: 19-20.
- ___ 2002. "Four Good reasons to use literature in primary school ELT". *ELT Journal*, 56, 2: 173-179.
- Gilroy, M. y B. Parkinson. 1996. "Teaching literature in a foreign language". *Language Teaching*, 29, 4: 213-225.
- Goh, C. 1997. "Metacognitive awareness and second language listeners". *ELT Journal*, 51, 4: 361-369.
- Goldstein, B. 1993. "The role of poetry in the classroom". *Actas de GRETA de las IX Jornadas Pedagógicas para la Enseñanza del Inglés*: 85-94.
- Goleman, D. 1995. *Emotional Intelligence*. New York: Bantam Books.
- Gómez, L. 2002. "Profesores". *El País Semanal* nº 1328: 40-48
- Gómez Redondo, F. 1996. *La Crítica Literaria del Siglo XX*. Madrid: EDAF.
- González Cruz, I. y S. Henríquez Jiménez. 1997. "Sobre actitudes y motivación en el aprendizaje del inglés en la universidad". En J.M. Cabanas Oro y J. Varela Zapata (eds.). *Adquisición y aprendizaje de lenguas segundas y sus literaturas*, pp. 129-134.
- Goodey, N. 1997. "Grammar practice and presentation in context". *E.T. Professional*, Issue 5: 7-8.
- Goodman, K. 1967. "Reading: A psycholinguistic guessing game". *Journal of the Reading Specialist*, 6: 126-135.
- ___ 1982. *Process, Theory, Research*. London: Routledge y Kegan Paul.
- ___ y C.L. Burke, 1972. *Reading Miscue Inventory Kit*. New York: The MacMillan Company.
- Gordon, C. y D. Hanauer. 1995. "The interaction between task and meaning construction in EFL reading comprehension tests". *TESOL Quarterly*, 29, 2: 299-324.
- Gower, R. 1986. "Can stylistic analysis help the EFL learner to read literature?". *ELT Journal*, 40, 2: pp.125-130.

- ___ 1994. "Literature in the language classroom: Integrated approaches". *GRETA*, 2, 2: 11-12.
- ___ y M. Pearson. 1986. *Reading Literature*. London: Longman.
- Grabe, W. 1991. "Current developments in second-language reading research". *TESOL Quarterly*, 25,3: 375-406.
- ___ y F. Stoller. 1997. "Reading and vocabulary development in a Second Language". En J. Coady y T. Huckin (eds.). *Second Language Vocabulary Acquisition*, pp. 98-122.
- ___ y F. Stoller. 2001. "Reading for academic purposes: Guidelines for the ESL/EFL teacher". En M. Celce-Murcia. *Teaching English as a Second or Foreign Language*, pp. 187-203.
- Grande Rosales, M.A. y A. Sánchez Trigueros. 1996. "Teatro, drama, espectáculo". En J.A. Hernández Guerrero (coor.) *Manual de Teoría de la Literatura*, pp. 255-270.
- Granger, C. 1980. *Play Games with English Book 1*. Oxford: Heinemann.
- ___ 1981. *Play Games with English Book 2*. Oxford: Heinemann.
- Grant, N. 1987. *Making the most of your Textbook*. London: Longman.
- Graves, K. 2000. *Designing Language Courses: A Guide for Teachers* Boston, MA.: Heinle & Heinle Publishers.
- Green, J. y R. Oxford. 1995. "A closer look at learning strategies , L2 proficiency, and gender". *TESOL Quarterly*, 29, 2: 261-297.
- Grellet, F. 1981. *Developing Reading Skills*. Cambridge: C.U.P.
- ___ 1994. "Literature in English language teaching: Approaches for the classroom". *Speakers Notes* 9436. The British Council/ Nottingham University.
- Greenwood, J. 1989. *Class Readers*. Oxford: O.U.P.
- Grice, H.P. 1975. "Logic and conversation", en P. Cole y J. Morgan (eds.) 1975. *Syntax and Semantics Vol. 3: Speech Acts*. New York: Academic Press: 41-59.
- Grupo de Investigación *Ulysses*. 1992. "La utilización de textos literarios ingleses en el aula". *Actas de GRETA de las VIII Jornadas Pedagógicas para la Enseñanza del Inglés*: 210-217.
- Gwin, T. 1990. "Language skills through literature". *ET Forum*, 28, 3: *
- Hafiz, F.M. e I. Tudor. 1989. "Extensive reading and the development of language skills". *ELT Journal*, 43, 1: 4-11.
- ___ 1990. "Graded readers as an input medium in L2 learning". *System*, 18,1: 31-42.

- Halliday, M.A.K. 1973. *Explorations in the Functions of Language*. London: E. Arnold.
- ___ 1978. *Language as Social Semiotic. The Social Interpretation of Language and Meaning*. London: Edward Arnold.
- ___ 1979. "Toward a sociological semantics". En C.J. Brumfit y K. Johnson (eds.). *The Communicative Approach*, pp. 27-45.
- ___ 1985. *An Introduction to Functional Grammar*. London: Edward Arnold.
- ___ 1994. "Contexts of English" en K. Carlon, K. Davidse, y B. Rudzka-Ostyn (eds.). *Perspectives on English*. Paris: Peeters, pp. 449-468.
- ___ 1996. "Linguistic function and literary style: an inquiry into the language of William Golding's *The Inheritors*". En Weber, J.J. (ed.). *The Stylistic Reader from Roman Jakobson to the Present*, pp. 56-86
- ___ y Hasan, R. 1985. *Language, Context and Text: Aspects of Language in a Social-Semiotic Perspective*. Cambridge: C.U.P.
- Hamer, J. 1997. "Teaching Vocabulary". *English Teaching Professional*, Issue 5: 37-38.
- Harris, T. 1993. "Popular literature, newspapers and comics". *Actas de GRETA de las IX Jornadas Pedagógicas para la Enseñanza del Inglés*: 283-287.
- Harrison, C. y T. Dolan. 1979. "Reading comprehension. A psychological viewpoint". En S. Mackay et al. (eds.). *Reading in a Second Language. Hypothesis, Organization and Practice*, pp. 13-23.
- Harvatopoulos, Y., Y. Livan y P. Sarnini. 1992. *El Arte de la Encuesta: Principios Básicos para No Especialistas*. Bilbao: Editorial Deusto.
- Hasan, R. 1985. *Linguistics, Language and Verbal Art*. Oxford: O.U.P.
- Hatch, E.M. y H. Fahardy. 1982. *Research Design and Statistics for Applied Linguistics*. Cambridge: Newbury House Publishers
- Hawes, G. 1997. "The classroom teacher's role in research: The missing link". *Modern English Teacher*, 6, 4: 7-11.
- Hawkey, M. y L.G. Rezk. 1991. "Developing literary competence: A 'skills' approach to teaching and testing literature". En C.J. Brumfit (ed.). *Assessment in Literature Teaching*, pp. 84-92.
- Haynes, M. 1995. "Patterns and Perils of Guessing in Second Language Reading". En T. Huckin, M. Haynes y J. Coady (eds.), *Second Language Reading*. Norwood, New Jersey: Ablex Publishing Corporation. Pp. 46-77.
- Heaton, G. 1996. "Motivating and managing adolescents in the EFL classroom" *Actas*

- de GRETA de las XII Jornadas Pedagógicas para la Enseñanza del Inglés: 45-54.
- Heaton, J.B. 1988. *Writing English Language Test*. Essex: A. Wesley Longman.
- Hedge, T. 1985. *Using Readers in Language Teaching*. London: Macmillan
- Hemphill, L. 1999. "Narrative style, social class, and response to poetry". *Research in the Teaching of English*, 33, 3: 275-301.
- Hermosilla Álvarez, M.A. "La lectura literaria". En J.A. Hernández Guerrero (cor.). *Manual de la Teoría de la Literatura*, pp. 155-175.
- Hernández Campoy, J.M. 1997. "Sociolingüística y Enseñanza de Lenguas Extranjeras". En J.L. Otal et al. (eds.). *Estudios de Lingüística Aplicada*, pp. 523-529.
- Hernández Guerrero, J.A. (cor.) 1996. *Manual de la Teoría de la Literatura*. Sevilla: Algaida.
- Hess, N. y J.S. Penfield. 1995. "A blending of media for extensive reading". *TESOL Journal*, 4, 2: 7-11.
- Hewitt, E. 1999. "Grupo de trabajo: Investigación empírica y experimental en el aula de inglés". *GRETA*, 7, 1: 78-79.
- Hicks D. 1997. "Working through discourse genre in school". *Research in the Teaching of English*, 31, 4: 459-485
- Hill, J. 1986. *Using Literature in Language Teaching*. London: McMillan Publishers.
- Hill, L.A. 1960. *Picture Composition Book*. Hong Kong: Longman.
- Hines, M. 1995. "Story theatre". *ET Forum*, 33, 1: 6-11.
- Hirvela, A. 1996. "Reader-response theory and ELT". *ELT Journal*, 50, 2: 127-134.
- ___ y J. Boyle. 1988. "Literature courses and students attitudes". *ELT Journal*, 42, 3: 179-184.
- Holec, H. 1981. *Autonomy and Foreign Language Learning*. London: Pergamon Press.
- Holiday, A. 1996. "Developing a sociological imagination: Expanding ethnography in international English language education". *Applied Linguistics*, 17, 2: 234-255.
- Honey, J. 1991. "Examining literature: An alternative curricular perspective". En C.J. Brumfit (ed.). *Assessment in Literature Teaching*, pp. 114-119.
- Hornby, A.S. 1974 (1981). *Oxford Advanced Dictionary of Current English*. Oxford: O.U.P.
- Howard-Williams, D. y C. Herd. 1986. *Word Games with English 1*. Oxford:

Heinemann.

Hucking, T. y J. Bloch. 1995. "Strategies for Inferring Word Meaning in Context". En T Huckin, M. Haynes y J. Coady (eds.), *Second Language Reading*. Norwood, New Jersey: Ablex Publishing Corporation. 153–181.

Hudson, T. 1989. "Mastering decisions in program evaluation", en R.K.Johnson (ed.). *The Second Language Curriculum*, pp. 259-269.

Hunston, S., G. Francis y E. Manning. 1997. "Grammar and vocabulary: showing the connections". *ELT Journal*, 51, 3: 208-216.

Hymes, D. 1971. *On Communicative Competence*. Philadelphia, P.A.: University of Pennsylvania Press.

___ 1982. "What is Ethnography?" En P. Gilmore y A.A. Glatthorn (eds.) *Children in and out of School: Ethnography and Education*. Washington, D.C.: Center for Applied Linguistics.

Ibsen, E. 1990. "The double role of fiction in FL learning: Toward a creative methodology". *ET Forum*, Vol. 28, 3: 12-15.

Içoz, N. 1992. "Teaching literature: why, what and how". *ET Forum*, 30, 1: 10-11/24.

Ilson, R. 1962. "The dicto-comp: a specialized technique for controlling speech and writing in language learning." *Language Learning*, 12: 294-301.

Ingarden, R. 1973 (1931). *The Literary Work of Art*. Traducido por G. Grabwicz. Evanston, Ill.: Northwestern University Press.

Irujo, S. 1986. "A piece of cake: learning and teaching idioms". *ELT Journal*, 40, 3: 236-242.

Iser, W. 1976 (1978). *The Act of Reading*. London y Henley: Routledge & Keagan Paul.

Isemberg, N. 1990. "Literary competence: The EFL reader and the role of the teacher". *ELT Journal*, 44, 3: 181-190.

Jakobson, R. 1958. "Style in Language". En J.J.Weber (ed.). 1996. *The Stylistic Reader from Roman Jakobson to the Present*, pp. 10-35.

Jenkins, J. 2002. "What English do we need for the 21st Century? Notas de las XVIII Jornadas Pedagógicas para la Enseñanza del Inglés de GRETA. 15 de septiembre.

Jennings, A. 1996. "Viewer, I married him: literature on video". En R. Carter y J. McRae (eds.) 1986. *Language, Literature, and the Learner. Creative Classroom Practice*, pp. 185-203.

Jiaorou, Q. 1993. " Stylistics and the teaching of literature to EFL learners in China".

- En M. Benton y C.J. Brumfit (eds.). *English Literature in a World Context*, pp. 143-149.
- Jiménez Catalán, R. 1997. "Panorama de los estudios de adquisición de la L2". En J. L. Ota et al. (eds.). *Estudios de Lingüística Aplicada*, pp. 91-98
- Johns, B. 1996 "Interview with Henry G. Widdowson". *GRETA*, 4, 2: 36-43.
- Jones, E. (ed.) 1987. *British Short Stories of Today*. London/ New York: Penguin Books.
- ___ (ed.) 1988. *American Short Stories of Today*. London/ New York: Penguin Books.
- Jones, K. 1983. "On the goals of a reading programme for students of English as a foreign literature". En C.J. Brumfit (ed.). *Teaching Literature Overseas: Language-based Approaches*, pp. 121-133.
- Johnson R. K. 1989. *The Second Language Curriculum*. Cambridge: C.U.P.
- Joyce, J. 1914 (annotated edition by T. Brown 1992) . *Dubliners*. London: Penguin Books.
- Joycey, E. 1984. "Analysing the reading process". *ET Forum*, 22, 2: 25-31.
- ___ 1987. "Teaching towards the text and the multiple-choice questions type tests". *System*, 15, 1: 89-95.
- Kachru, B. B. 1994. "World Englishes: Approaches, issues, and resources". En H.D. Brown y S. Gonzo (eds.). *Readings on Second Language Acquisition*, pp. 229-260.
- ___ 1995. "Transcultural creativity in world Englishes and literary Canons". En G. Cook y B. Seidlhofer (eds.) 1995. *Principles and Practice in Applied Linguistics. Studies in Honour of H.G. Widdowson*, pp. 271-287.
- Kachru, Y. 1995. "Cultural meaning and rhetorical styles: Toward a framework for Contrastive Rhetoric". En G. Cook y B. Seidlhofer (eds.) 1995. *Principles and Practice in Applied Linguistics. Studies in Honour of H.G. Widdowson*, pp. 171-184.
- Kembo, J. 1993. "Reading: Encouraging and maintaining individual extensive reading". *ET Forum*, 31, 2: 36-38.
- Kemmis, S. y R. McTaggart (eds.). *The Action Research Planner*. Geelong, Australia: Deakin University Press.
- Kennedy, J.S. 1972. "Poems for the classroom". *E.T. Forum*, 10, 1: 24-39.
- Kenning, M.M. 1996. "Creating an infrastructure for autonomous learning: The resource catalogue". *System*, 24, 2: 223-231.
- Kim, H. y S. Krashen. 1997. "Why don't language acquirers take advantage of the

power of reading? *TESOL Journal*, 6, 3: 26-29.

Kjeldsen, J. 1993. "Teaching English literature in the Danish Gymnasium". En M. Benton y C.J. Brumfit (eds.). *English Literature in a World Context*, pp. 11-19.

Knight, M. 1985. *Keep in Touch: Modern Literary Texts for Discussion and Language Practice*. London: Prentice Hall.

Kohonen, V. 1999. "Authentic assessment in affective foreign language education". En J. Arnold (ed.). *Affect in Language Learning*, pp. 279-294.

Kramersch, C.1993. *Context and Culture in Language Teaching*. Oxford: O.U.P.

___ 1995. "The applied linguist and the foreign language teacher". En G. Cook y B. Seidlhoffer (eds.), *Principle and Practice in Applied Linguistics. Studies in Honour of H.G. Widdowson*, 43-56.

___ 1998. *Language and Culture*. Oxford: O.U.P.

Krashen, S. 1976. "Formal and informal linguistic environments in learning and language acquisition." *TESOL Quarterly* 10: 157-168.

___ 1982. *Principle and Practice in Second Language Acquisition*. London: Pergamon.

___ 1985. *The Input Hypothesis: Issues and Implications*. London: Longman

___ 1988. *Second Language Acquisition and Second Language Learning*. New York: Prentice Hall.

___ 1993. *The Power of Reading*. London: Longman.

___ 1995a. "Free Voluntary Reading: linguistic and affective arguments and some new applications". en F. Eckman et al. (eds.) 1995. *Second Language Acquisition. Theory and Pedagogy*, pp. 187-202.

___ 1995b. "Issues in foreign language education". *GRETA* 3, 2: 5-12.

___ y T. Terrell. 1983. *The Natural Approach: Language Acquisition in the Classroom*. London: Pergamon Press

Labov, W. 1972. "Some principles of linguistic methodology". *Language in Society*, 1: 97-120.

Lacan, J. 1977. *Ecrits. A Selection*. Traducido por A.S. Smith. London: Tavistock

Lakoff, G. y M. Jonson, 1980. *Metaphors we live by*. Chicago: University of Chicago Press.

Landy, A.S. 1980. *The Heath Introduction to Literature*. Lexington, Mass: D.C. Heath and Company.

- Lantolf, J.P. 1999. "Revisión de la aplicabilidad de la investigación experimental en las clases de segunda lengua". En S. Salaberri (ed.). *Lingüística Aplicada a la Enseñanza de Lenguas Extranjeras*, pp. 14-45.
- Lanzaraton, A. 2001. "Teaching oral skills". En M.A. Celce-Murcia (ed.). *Teaching English as a Second or Foreign Language*, pp.103-16.
- Lahuerta Martínez, A. C. 1997. "Una propuesta para la mejora de la comprensión escrita en una lengua no nativa basada en la interpretación de la información". En J. L. Ota et al. (eds.). *Estudios de Lingüística Aplicada*, pp. 905-12.
- Larsen-Freeman, D. 2001. "Grammar". En R. Carter y D. Nunan (eds.), *Teaching English to Speakers of Other Languages*. Cambridge: C.U.P.: 34-41.
- ___ y M.N. Long. 1991. *An Introduction to Second Language Acquisition Research*. London: Longman.
- Lazar, G. 1990. "Using novels in the language learning classroom". *ELT Journal*, 44, 3: 204-214.
- ___ 1993. *Literature and Language Teaching*. Cambridge: C.U.P.
- ___ 1994a. "Using literature at lower levels". *ELT Journal*, 48, 2: 113-115.
- ___ 1994b. "Using the novel of education in ELT." *Speakers' Notes* 9436. Nottingham: British Council/Nottingham University: 12-13.
- ___ 1994c. "Words and images: using clips from films to support the teaching of literary extracts". *GRETA*, 2, 2: 61-63
- ___ 1996. "Using figurative language to expand students' vocabulary". *ELT Journal*, 50, 1: 43-51
- Lefevere, A. 1986. "On the processing of texts or what is literature". En T. D'haen (ed.). *Linguistics and the Study of Literature*, pp. 218-244.
- Leki, I. 1986. "Teaching literature of the U.S. to non-native speakers". *ET Forum*, 24, 1: 2-8/15.
- Lewis, C. 1997. "The social drama of literature discussions in a fifth/sixth-grade classroom". *Research in the Teaching of English*, 31, 2: 161-204.
- Lewis, M. 1993. *The Lexical Approach*. Hove: Language Teaching Publications.
- ___ 1997. "Pedagogical implications of the lexical approach". En J. Coady y T. Huckin (eds.). *Second Language Vocabulary Acquisition*, pp. 255-270.
- Lightbown, P.M. y N. Spada. 1993. *How languages are learned*. Oxford: O.U.P.
- Lindop, C. y D. Fisher. 1989. *Something to Read Vol. 2*. Cambridge: C.U.P.

Linares Alés, F. 1996. "La lengua literaria". En J.A. Hernández Guerrero (cor.). 1996. *Manual de la Teoría de la Literatura*, pp. 271-293.

Littlejohn, A. 1998. "Language learning tasks and education." *English Teaching Professional*, Issue 6: 10-11.

Littlewood, W.T. 1986. "What's literature? Perspectives", en Brumfit, C. J. y R.A. Carter (eds.). *Literature and Language Teaching*, pp. 177-183.

Long, M.H. 1986. "A feeling for language: the multiple values of teaching literature". En C.J. Brumfit y R.A. Carter (eds.), *Literature and Language Teaching*, pp. 42-59.

___ 1994. "The least a second language acquisition theory needs to explain". En H.D. Brown y S. Gonzo (eds.). *Readings on Second Language Acquisition*, pp. 470-487.

Long, M.N. 1982. "Native speaker/ non-native speaker conversation in the language second-language classroom" citado por R. Ellis. 1997. *Second Language Acquisition*: p.103.

López Linares, M.L. 1995. "La enseñanza de la lectura en inglés como segunda lengua". *GRETA*, 3, 1: 75-77.

Lorés Sanz, R. 2000. "The translation of idiolect in *Changing Places*. Some pragmatic and semiotic considerations. *Le Grove*, 7: 120-35.

Lott, B. 1988. "State of the art: language and literature". *Language Teaching*, 21, 1: 1-13

Loveday, L.J: 1982. "Communicative interference: A framework for contrastively analysing L2 communicative competence exemplified with the linguistic behaviour of Japanese performing in English". *International Review of Applied Linguistics* XX: 1-16.

Low, G. 1989. "Appropriate design: the internal organization of course units", en R.K. Johnson (ed.) 1989. *The Second Language Curriculum*, pp. 136-153.

Lucas, M. A. 1988. "Teaching Shakespeare" . *ET Forum*, 26, 4: 43-45.

___ 1990. "Four important factors in reading". *ET Forum*, 28,3: pp. 26-30.

Luckács, G. 1970. "Art and Objective Truth . *Writer and Critic and Other Essays*. Traducido por A. Khan. London: Merlin Press, pp. 14-43.

Luque Agulló, G. 1998. "Perspectiva discursiva de la narración de cuentos en la adquisición de lenguas extranjeras". *GRETA*, 6, 2: 63-70.

Mackay, R.; B. Barkman y R. Jordan. 1979. *Reading in a Second Language. Hypothesis, Organization and Practice*. Rowley; Mass.: Newbury House Publishers.

Mackey, M. 1997. "Good-enough reading momentum and accuracy in the reading of complex fiction". *Research in the Teaching of English*, 31, 4: 428-460.

Madrid, D. 1999. *La Investigación de los Factores Motivacionales en el Aula de Idiomas*. Granada: Universidad de Granada/ Grupo Editorial Universitario.

___, A. Cordobilla, J. Muros. 1996. "Poetry in the EFL class". *Actas de GRETA de las XII Jornadas Pedagógicas para la Enseñanza del Inglés*: 166-180.

___, J. Muros, y N. McLaren (eds.). 1989. *Making Friends with Songs*. Madrid: La Calesa.

___ y N. McLaren. 1995. *Didactic Procedures in TEFL*. Valladolid: La Calesa.

Maher, J.C. "Poetry for instructional purposes: authenticity and aspects of performance". *ET Forum*, 19, 1: 17-21.

Maley, A. 1989. "A comeback for literature?" *Practical English Teaching*, 10, 1: 59.

___ 1994. *Short and Sweet. Short Texts and How to Use Them*. London: Penguin Books.

___ 2001. "Literature in the language classroom". En R. Carter y D. Nunan (eds.), *Teaching English to Speakers of Other Languages*, pp. 180-185.

___ 2002a. "The emperor's new clothes: Theory and practice re-visited". Notas de la Conferencia Inaugural de las XVIII Jornadas Pedagógicas para la Enseñanza del Inglés de GRETA, 13 de septiembre.

___ 2002b. "The Empire writes back! Creative writing in English from the outer circle". Notas de la Conferencia Inaugural de las XVIII Jornadas Pedagógicas para la Enseñanza del Inglés de GRETA, 14 de septiembre.

___ y A. Duff. 1978. *Drama Techniques in Language Learning*. Cambridge: C.U.P.

___ y A. Duff. 1989. *The Inward Ear. Poetry in the Language Classroom*. Cambridge: CUP.

___ y S. Moulding. 1985. *Poem into Poem: Reading and Writing Poems*. Cambridge: CUP.

Marckwardt, A. 1981. "What literature to teach: Principles of selection and class treatment". *ET Forum*, 19, 1: 2-7.

Martínez-Cabeza, M.A. 1995. *Lengua y Estilo en las Novelas de E.M. Foster*. Granada: Universidad de Granada.

Martínez Dueñas, J.L. 1989. "Text and discourse in TEFL". *Actas de GRETA de las IV Jornadas Pedagógicas para la Enseñanza del Inglés*: 1-7.

___ 1990. "La estilística y la lingüística en los estudios ingleses". *Revista Española de Lingüística Aplicada*. Anejo I: pp.107-118.

___ 1992. "Orígenes y desarrollo del concepto lingüístico de contexto: J.R. Firth". En L.

Quereda Rodríguez-Navarro y J. Santana Larios (eds.). *Homenaje a J.R. Firth en su Centenario (1890-1900)*, pp. 161-171.

Martín Morillas, J.M. 1997. "Reading: an attempt at comparing the implications of models of mind". *GRETA*, 5, 1: 17-23.

Mason, B. y S. Krashen. 1997. "Extensive reading in English as a foreign language" *System*, 25, 1: 91-102.

Matas Llorente, M. 1995. "Why not a novel? Using literary dialogues to teach reported speech" *GRETA*, 3,1: 52-55.

McCarthy, D. 1994. "Integrated listening and reading skills" *TESOL Journal*, 4, 2: 37.

McCarthy, M. 1995. "Vocabulary and the literature lesson". *The Language Teacher*, 19, 2: 19-22.

___ 1996. "Reconstructing and deconstructing : drama texts in the classroom". En R. Carter y J. McRae (eds.) 1986. *Language, Literature, and the Learner. Creative Classroom Practice*, pp. 89-99.

___ 2001. "Discourse". En R. Carter y D. Nunan (eds.). *Teaching English to Speakers of Other Languages*, pp. 48-55.

___ y R. Carter. 1994. *Language as Discourse. Perspectives for Language Teaching*. London: Longman.

McCullers, C. 1953 (1981). *The Ballad of the Sad Café*. New York: Penguin.

McDonough, J. y S. McDonough. 1997. *Research Methods for English Language Teachers*. London: Arnold.

McInerney, J. (ed.). 1994. *New American Voices*. New York: Penguin.

McKay, S. L. 1986. "Literature in ESL classroom". En C.J. Brumfit y R. Carter (eds.). *Literature and Language Teaching*, pp. 191-198.

___ 1989. "Using literature to illustrate informal varieties of English". *ET Forum*, 25, 2: 46-48.

___ 2001. "Literature as content for ESL/EFL". En M. Celc-Murcia (ed.) *Teaching English as a Second or Foreign Language*, 319-332.

McLaren, N. 1992. "On re-reading J.R. Firth: some aspects of his work relevant to foreign language teaching". En L. Quereda Rodríguez-Navarro y J. Santana Larios (eds.). *Homenaje a J.R. Firth en su Centenario (1890-1900)*, pp. 175- 184.

___ 1994. "Some insights for the FL teacher from reading literature". *GRETA*, 2, 2: 13-16.

- ___ 1996. "Sense and sensibility. A brief tribute to H. G. Widdowson". *GRETA*, 4, 2: pp. 29-35.
- ___ 1997. "Considering poetry and song: Problems and a proposed methodology". *Le Grove*, 4 Extra: 173-198.
- McLaughlin, B. 1978. "The monitor model: Some methodological considerations". *Language Learning*, 28,3: 309-332.
- ___ 1987. *Theories of Second Language Learning*. London: Edward Arnold.
- ___ 1990. "'Conscious' versus 'unconscious' learning". *TESOL Quarterly*, 24, 4: 617-634.
- McNamee, G. 1982. "Preparing to read: an approach to teaching literature in the ESL curriculum". *ET Forum*, 20, 1: 45-46.
- McRae, J. 1990. *Words on Words: How to Write a Commentary on a Passage of Literary Prose*. Napoles: Loffredo Editore.
- ___ 1991a. *Literature with a Small 'l'*. Basingstone: MEP/Mcmillan.
- ___ 1991b. "Applying the buzzwords. Literature for language learners." *British Book News*, July 1991. London: British Council: 29-33.
- ___ 1994a. *Guida alla lettura, Literature and Ideas*. Teacher's guide. Torino: Loescher Editore.
- ___ 1994b. "Getting the balance right: learning strategies for literature study" en *Speakers' Notes 9436. Literature in ELT: Approaches for the Classroom*. Nottingham: British Council/ Nottingham University.
- ___ 1995 "Literature in ELT: Approaches for the Classroom". Notas del curso organizado por el Departamento de Lengua Inglesa de la Universidad de Granada y el I.C.E. del 15 al 21 de Febrero.
- ___ 1996. "Representational language learning: From language awareness to text awareness", en R. Carter y J. McRae (eds.) *Language, Literature, and the Learner. Creative Classroom Practice*, pp. 16-40.
- ___ 1998. "The death of the classroom: prevention and cure". *GRETA*, 6, 2: 6-13.
- ___ y R. Boardman. 1984. *Reading between the Lines*. Cambridge: CUP.
- ___ y L. Pantaleoni. 1985-86 (1994 7ª edición). *Words on the Page*. Firenze: La Nuova Italia/Oxford: OUP.
- ___ y L. Pantaleoni. 1990. *Chapter and Verse*. Oxford. OUP.
- ___ y E.M. Vethamani. 1999. *Now Read On*. London: Routledge.

- Meara, P. y A. Ryam. 1997. "Vocabulary building from reading". *GRETA*, 5, 2: 51-55.
- Medgyes, P. 2000. Conferencia de clausura de las XVI Jornadas Pedagógicas para la Enseñanza del Inglés de GRETA, Granada Septiembre 2000.
- ___ 2001. "When the teacher is a Non-native speaker" en M. Celce-Murcia (ed.), *Teaching English as a Second or Foreign Language*, pp. 429-442.
- Mehan, H. 1979. *Learning Lessons: Social Organization in the Classroom*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Mera Rivas, R.M. 1999. "Reading in recent ELT coursebooks". *ELT Journal*, 53, 1: 12-21.
- Merino, F. 2000. "EL Profesor contra las cuerdas". *EL Semanal* nº 684: 25-32.
- Miller, Tom. 1997. "Literature, drama, language". *ET Forum*, 35, 3: 1-2.
- Moll da Cunha, W. 1993. "Reflecting on trends in ELT". *GRETA*, 0: 5-9.
- Moody, H.L. 1983. "Approaches to the study of literature: A practitioner's view". En C.J. Brumfit (ed.). *Teaching Literature Overseas: Language-based Approaches*, pp. 17-36.
- Montes Granados, C. 1997. "Some insights from sociolinguistics, the ethnography of speaking and the social psychology of language applied to second language acquisition and learning", en J.L. Otal et al. *Estudios de Lingüística Aplicada*, pp. 531-537.
- Montgomery, M., M.A. Durant, N. Fabb, T. Furniss, y S. Mills. 1992. *Ways of Reading: Advanced Reading Skills for Students of English Literature*. London: Routledge.
- Morgan, J. y M. Rinvulcri. 1983. *Once Upon a Time*. Cambridge: C.U.P.
- Morrow, K. y M. Schocker. 1986. "Using texts in a communicative approach". *ELT Journal*, 41, 4: 248-256.
- Moskowitz, G. 1978. *Caring and Sharing in the Foreign Language Class: A Sourcebook on Humanistic Techniques*. Boston: Heinle & Heinle.
- ___ 1999. "Enhancing personal development: humanistic activities at work". En Arnold, J. (ed.). *Affect in Language Learning*, pp. 177-193
- Mouron Figueroa, C. 1997. "El análisis del discurso en el aula de inglés". En J.M. Cabanas Oro y J. Varela Zapata (eds.). 1997. *Adquisición y Aprendizaje de Lenguas Segundas y sus Literaturas*, pp.149-154.
- Mukarovsky, J. 1936. Extracto de "Aesthetic function, norm and value as social facts". En R. Selden, 1988. *The Theory of Criticism*, pp. 261-264.
- Mumby, J. 1978. *Communicative Syllabus Design*. Cambridge: C.U.P.

___ 1979. "Teaching intensive reading". En R. Mackay et al. (eds.). *Reading in a Second Language. Hypothesis, Organization and Practice*, pp.142-158.

Muñoz Molina, A. 1999. Entrevista. *El Ideal*, 26 de Marzo de 1999.

Murdoch, G.S. 1992. "The neglected text: A fresh look at teaching literature". *ET Forum*, 30, 1: 2-4.

Muros, J., A. Fernández Ferrer, A. Cordobilla, A.J. López, M.A. Pérez, J. Santaella, V. Muros, A. Velázquez, y D. Madrid. 1996. *American Literary Texts*. Granada: Grupo Editorial Universitario.

___ 1999. "La importancia del lenguaje figurativo en la comprensión del texto literario". En A. Romero et al. (eds.). *Educación Lingüística y Literaria en el Ámbito Escolar*, pp. 653-661.

Murphy, J.M. 2001. "Reflective teaching". En M. Celce-Murcia (ed.). *Teaching English as a Second or Foreign Language*, pp. 499-514.

Murray, W.A. 1967. "Towards an integrated policy for English overseas". *ELT Journal*, 22,1: 16-22.

Musiol, M. 1995. "Comics in the classroom". *GRETA*, 3, 1: 56-58.

Nash, W. 1986. "The Possibilities of paraphrase in the teaching of literary idiom". En C. J. Brumfit y R.A. Carter (eds.). *Literature and Language Teaching*, pp. 70-88.

Nash, T. y Y. Yun-Pi. 1993. "Extensive reading for learning and enjoyment". *TESOL Journal*, 3, 4: 27-31.

Nation, P. 1990. *Teaching and Learning Vocabulary*. Boston, MA: Heinle & Heinle.

___ 2001. *Learning Vocabulary in Another Language*. Cambridge: C.U.P.

___ y J. Newton. 1997. "Teaching vocabulary". En J. Coady y T. Huckin (eds.). *Second Language Vocabulary Acquisition*, pp. 238-254.

Nattinger, J.R. y J. DeCarrico. 1992. *Lexical Phrases and Language Teaching*. Oxford: O.U.P.

Nieto García, J.M. 1994. "A set of activities to use with "Poison", by Roald Dahl". *GRETA*, 2, 2: pp. 49-52.

___ 1997. "La estilística como materia integradora en el campo de la filología". *Le Grove*, 4 Extra: 543-552.

Nikolov, M y S. Krashen. 1997. "Need we sacrifice accuracy for fluency?" *System*, 25, 2: pp. 197-201.

Norman, T. 1993. "Teaching literature in English in Swedish upper secondary schools",

- en M. Benton y C.J. Brumfit (eds.). *English Literature in a World Context*, pp.20-27.
- Nunan, D. 1988. *Syllabus Design*. Oxford: O.U.P.
- __ 1989a. *Designing Tasks for the Communicative Classroom*. Cambridge: C.U.P.
- __ 1992a. *Research Methods in Language Learning*. Cambridge: C.U.P.
- __ 1992b. *Collaborative Language Learning*. Cambridge: C.U.P.
- __ 1993. *Introducing Discourse Analysis*. London: Penguin Books
- __ 1998. "Teaching grammar in context". *ELT Journal*, 52, 2: 101-109.
- __ 2000. "The stories learners tell", Conferencia de Clausura de GRETA 2000. XVI Jornadas Pedagógicas para la Enseñanza del Inglés. Richmond Publishing.
- __ 2001a. "Second language acquisition". En R. Carter y D. Nunan. (eds.). *Teaching English to Speakers of Other Languages*, pp. 87-82.
- __ 2001b. "Syllabus design". En M. Celce-Murcia. *Teaching English as a Second or Foreign Language*, pp. 55-65.
- Oller, J.W. 1972. "Assessing competence in ESL reading". *TESOL Quarterly*, 6, 3: 313-325.
- __ 1987. "Practical ideas for language teachers from a quarter century of language testing". *E.T. Forum*, 25, 3: 42-46/55.
- O'Malley, J.M., A.U. Chamot, G. Stewner-Manzanares, L. Küpper, y R.P. Russo. 1985. "Learning strategy application with students of English as a second language". *TESOL Quarterly*, 19,3: 557-84.
- Onega, S. 1993. "The teaching of English literature at the University of Zaragoza". En M. Benton y J.C. Brumfit (eds.). *English Literature in a World Context*, pp. 108-114.
- Ooi, D. y J.L. Kim-Seoh. 1996. "Vocabulary teaching: looking behind the word". *ELT Journal*, 50, 1: 52-58.
- Orlova, N. 1997. "Developing speech habits with the help of songs". *ET Forum*, 35, 3: 41-42.
- Osuna, J.M. 1992. "Jamón de bellota". *Ideal*. 15 de agosto. Nº 20.484.
- Otal, J.L., I. Fortanet y V. Codina (eds.). 1997. *Estudios de Lingüística Aplicada*. Castellón de la Plana: Universitat Jaume I.
- Ovaiza, S. 1997. "Dramatising a poem". *ET Forum* 35, 2: 59-60.
- Oxford, R. 1990. *Language Learning Strategies. What every teacher should know*.

Boston, Mass.: Heinle & Heinle.

___ 1992. "Language learning strategies in a nutshell: update and ESL suggestions". *TESOL Journal*, 2, 2: 18-22.

___ 1997. "Tendencias actuales en la enseñanza de las lenguas extranjeras." *Aula* 62. June 97: pp.3-6

___ 1999. "Anxiety and the language learner: new perspectives". En J. Arnold (ed.). *Affect in Language Learning*, pp. 58-67.

___ 2001. "Language learning styles and strategies". En M. Celce-Murcia (ed.). *Teaching English as a Second or Foreign Language*, pp. 359-383.

Param, A. 1996. "Reading in EFL: facts and fictions". *E.LT Journal*, 50, 1: 25-34.

___ 2000. "Survey review: Recent books on the teaching of literature". *ELT Journal*, 54, 1: 75-88.

Pattison, B. 1963. "Literature in ELT". *ELT Journal*, 17, 2: 110-117.

Peach, L. y A. Burton. 1995. *English as a Creative Art. Literary Concepts linked to Creative Writing*. London: David Fulton Publishers.

Pedersen, E.M. 1995. "Storytelling and the art of teaching". *ET Forum*, 33, 1: 2-5.

Pedrinaci Rodriguez, F. y J.M. Mora Montes. 1996. "Las grabaciones de las lecturas simplificadas en la clase de inglés". *GRETA*, 4, 1: 73-75.

Pérez Basanta, C. 1992. "El uso de los textos literarios en la clase de Inglés" *Foro de las Ciencias y Las Letras*, 14: 135-50

___ 1993a. "Evaluación de los textos literarios". *Actas de GRETA, IX Jornadas Pedagógicas para la Enseñanza del Inglés*: 288-296.

___ 1993b. "An interview with Gillie Cunningham". *GRETA*, 1: 19-23.

___ 1993c. "La evaluación de la comprensión lectora en el Bachillerato". *Actas de GRETA, IX Jornadas Pedagógicas para la Enseñanza del Inglés*: 297-304.

___ 1994a. "Editorial". *GRETA*, 2, 2: 3-4.

___ 1994b. "Interview with John McRae". *GRETA*, 2, 2: 35-41.

___ 1994c. "La evaluación de la gramática desde un punto de vista formal y comunicativo". *Actas de GRETA, X Jornadas Pedagógicas para la Enseñanza del Inglés*: 201-251.

___ 1995. "An interview on learner-centredness with Ian Tudor". *GRETA*, 3, 2: 34-42.

- __ 1997. "Interview with Douglas Brown". *GRETA*, 5, 1: 34-39.
- __ 1998a. "La enseñanza del vocabulario". *GRETA*, 6, 1: 3-8
- __ 1998b. "An interview with Ann Ryan y Paul Meara on the importance of vocabulary acquisition". *GRETA*, 6, 1:38-43.
- __ 1998c. "Interview with Luke Prodromou". *GRETA*, 6, 2: 38-44.
- __ 1999. "La enseñanza del vocabulario desde una perspectiva lingüística y pedagógica". En S. Salaberri (ed.). *Lingüística Aplicada a la Enseñanza de Lenguas Extranjeras*, pp. 262-306.
- __ 2001. "Solving a contextual mystery: Spanish university students deduce reading in English". En E. García Sánchez, *Present and Future Trends in TEFL*. Almería: Univ. de Almería.
- __ (entregada). "Assessing the vocabulary size of Spanish students of English Philosophy: an empirical research".
- __, A. Pinilla Peinado y J. García Jiménez. 1992. Fundamentaciones teóricas del *Testing*. *Actas de GRETA de las VIII Jornadas Pedagógicas para la Enseñanza del Inglés*: 141-162.
- Pérez Valverde, C. 1999. "When we were very young. Children's literature and TEFL". *GRETA*, 7, 1: 45-50.
- __ y Aguilera Linde. 1999. "Wonderland Revisited: Literatura Infantil y Lectura en L2". En A. Romero et al. (eds.). *Educación Lingüística y Literaria en el Ámbito Escolar*, pp. 663-675.
- Petrovitz, W. 1997. "The role of context in the presentation of grammar". *ELT Journal*, 51, 3: 201-207.
- Pettit, R.D. 1986. "Literature in east Africa: Reform of the advanced level syllabus", en C.J. Brumfit y R.A. Carter (eds.). *Literature and Language Teaching*, pp. 244-252.
- Philpott, D. 1998. "Action research". *GRETA*, 6, 2: 26-27.
- Picken, J. 1997. "Using fairy tales for discussion of values and for narration". *Modern English Teacher*, 6, 3: 34-40.
- Pickett, G.D. 1986. "Reading speed and literature teaching". En C.J. Brumfit y R.A. Carter (eds.). 1986. *Literature and Language Teaching*, pp. 262-281.
- Pienemann, M. 1989. "Is language teachable? Psycholinguistic experiments and hypotheses". *Applied Linguistics*: 10, 1: 57-79.
- Pike, H. 1989. "Ways of presenting, recycling and reinforcing vocabulary." *Actas de GRETA de las IV Jornadas Pedagógicas para la Enseñanza del Inglés*: 29-35.

- Pimenta, G. 1995. "From poetry to EAP." *ET Forum*, 33, 1: 36-37.
- Pincas, A. y K. Allen. 1982. *Writing in English 1*. Cambridge: C.U.P.
- Pino-Silva, J. 1992. "Extensive reading: no pain, no gain?" *ET Forum*, 30, 1: 48-49.
- Popova, D. 2001. "Ecclecticism in foreign language teaching" *GRETA*, 9, 2: 35-37.
- Porter, D. 1990. "Affective factors in language testing". En J. C. Alderson Y B. North (eds.). *Language Testing in the 1990's*, pp. 32-40.
- Power, H.W. 1981. "Literature for language students: the question of value and valuable questions." *ET Forum*, 19, 1: 8-10.
- Prabhu, N.S. 1987. *Second Language Pedagogy: A Perspective*. Oxford: O.U.P.
- ___ 1990. "There is no best method – Why?" *TESOL Quarterly* 24, 2: 161-176.
- ___ 1995. "Concept and conduct in language pedagogy". En G. Cook y B. Seidlhoffer (eds.). *Principle and Practice in Applied Linguistics: Studies in Honour of H.G. Widdowson*, pp. 57-71.
- Prator, C. y M Celce-Murcia. 1979. "An outlined of language teaching approaches". En M. Celce-Murcia y L. McIntosh (eds.). *Teaching English as a Second or Foreign Language*. Rowley, MA: Newbury House.
- Pratt, M.L. 1977. *Toward a Speech Act Theory of Literary Discourse*. Bloomington, IA: Indiana University Press.
- Preciado, N. 2000. "En portada. Entrevista con Carlos Castilla del Pino". *El Semanal* nº 684: 33-38.
- Prodromou, L. 1985. "All coherence gone: literature in EFL". *ET Forum* 23, 1: 3-6.
- ___ 1990. "English as cultural action". En R. Rossner y R. Bolito (eds.). *Currents of Change*, pp. 29-40.
- ___ 1992. *Mixed-ability Classes*. London: Macmillan.
- ___ 1998. "Breaking frontiers: in search of a good lesson" Notas de la conferencia de Clausura de las XIV Jornadas Pedagógicas para la Enseñanza del Inglés de GRETA, 12 de septiembre de 1998.
- ___ 2002a. "Crossing frontiers". *English Teaching Professional*. Issue 23: 57-59.
- ___ 2002b. "In dire straits it never rains... for the 'non-native' teacher". Notas de la conferencia de las XVIII Jornadas Pedagógicas para la Enseñanza del Inglés de GRETA. 13 de septiembre.

Protherough, R. 1991. "Assessing response to literature". En C.J. Brumfit (ed.). *Assessment in Literature Teaching*, pp. 9-15.

Puchta, H. 1999. "Creating a learning culture to which students want to belong: The application of Neuro-linguistic Programming to language teaching". En J. Arnold (ed.). 1999. *Affect in Language Learning*, pp. 246-259.

___ 2000. "Beyond materials, techniques and linguistic analyses. The role of motivation, beliefs and identity." *GRETA*, 8, 2: 20-27.

Puhl, C. 1997. "Develop, not judge. Continuous assessment in the classroom." *ET Forum*, 35, 2: 2-10/15.

Pullen, G. 1996. "Some reflections on formal and content schemata activation in ESP video viewing". *GRETA* 4, 1: 69-72.

Quereda Rodríguez-Navarro, L.. 1992. "El modelo lingüístico de J.R. Firth". En L. Rodríguez-Navarro y J. Santana Larios (eds.). 1992. *Homenaje a J.R. Firth en su Centenario (1890-1900)*, pp. 31-48.

___ y J. Santana Larios (eds.). 1992. *Homenaje a J.R. Firth en su Centenario (1890-1900)*. Granada: Universidad de Granada.

Ramsaran, S. 1983. "Stress, rhythm and intonation in the study of English literature". En C.J. Brumfit (ed.). *Teaching Literature Overseas: Language-based Approaches*, pp. 85-102.

___ 1985. "Poetry in the language classroom." *ELT Journal*, 37, 1: 36-43.

Ransom, J.C. 1937. "Criticism, Inc". *The world body*. En R., Selden. 1988. *The Theory of Criticism*, pp. 279-283.

Rea-Dickins, P. y K. Germaine. 1992. *Evaluation in Language Teaching*. Oxford: O.U.P.

Read, C. 1999. "Towards whole learning". *Actas de GRETA de la s XV Jornadas Pedagógicas para la Enseñanza del Inglés*: 63-80.

___ y A. Soberón. 2000. "Diversity: the spice of classroom life". *GRETA*, 8, 1: 25-29.

Real Academia Española. 1992. *Diccionario de la Lengua Española*. Madrid: Espasa Calpe
(Vigésimo primera edición)

Reeves, C. 1988. "Dictation with a difference". *Actas de GRETA de las IV Jornadas Pedagógicas para la Enseñanza del Inglés de GRETA*: 219-227.

Reid, J. 2001. "Writing". En R. Carter y D. Nunan (eds.). *Teaching English to Speakers of Other Languages*, pp. 28-33.

- Renaux, S. 1982. "Steinbeck's flight: language through literature again." *EF Forum* Vol. 20, 3: 6-8/14.
- Revell, J. y S. Norman. 1997. *In Your Hands. NLP in ELT*. London: Saffire Press.
- Reyes Martín. M.T. 1999. "La literatura como recurso didáctico en el aprendizaje de la lengua inglesa". En A. Romero et al. (eds.) 1999. *Educación Lingüística y Literaria en el Ámbito Escolar*, pp.: 647-651.
- Ribé, R. 1992. "Task Typology for 13-18 old learners." *FAPIE*, 1: pp. 29-34.
- ___ y N. Vidal. 1993 *Project Work Step by Step*. Oxford: Heinemann.
- ___ y N. Vidal. 1995. *La Enseñanza de la Lengua Extranjera en la Educación Secundaria*. Fuenlabrada (Madrid): Alhambra Longman.
- Richards, I.A. 1926. Extractos de *Science and Poetry*. En R., Selden. 1988. *The Theory of Criticism*, pp.146-47, 182-84.
- Richards, J.C. 1990. "Communicative needs in foreign language learning". En R. Rossner y R. Bolito (eds.). *Currents of Change*, pp. 48-58.
- ___ 2001. "Postscript: The ideology of TESOL". En R. Carter y D. Nunan (eds.). *Teaching English to Speakers of Other Languages*, pp. 213-217.
- ___ y T.S. Rodgers. 1986. *Approaches and Methods in Language Teaching*. Cambridge: C.U.P.
- Rinvoluceri, M. 1983. "Story-telling in the FL classroom". *ET Forum*, 21, 2: 34-36.
- ___ 1994. "Mapping a story". *GRETA*, 2, 2: 59-60.
- ___ 1998. "Language is being, not having". *GRETA*, 6, 2: 28-30.
- ___ 2002. "The human classroom". *English Teaching Professional*, Issue 23: 30-31.
- Rivers, W. 1983. *Communicating Naturally in a Second Language*. Theory and Practice. Cambridge, C.U.P.
- Rizzo, R.A. 1993. "The teaching of English literature in the Italian educational system". En M. Benton y C.J. Brumfit (eds.). *English Literature in a World Context*, pp. 34-43.
- Roberts, P. 1994. *Reading. Cambridge First Certificate*. Cambridge: C.U.P.
- Robinson, B. 2001. "Words, words, and knowledge of words. An interview with Norbert Schmitt". *GRETA*, 9, 1: 5-9.
- Rodger, A. 1983. "Language for literature". En C.J. Brumfit (ed.). *Teaching Literature Overseas: Language-based Approaches*, pp. 37-66.
- Rodgers, T.S. 1989. "Syllabus design, curriculum development and policy

determination”, en R.K. Johnson (ed.). 1989. *The Second Language Curriculum*, pp. 24-34.

Rodríguez Espinosa, M. 1994. “Reading texts and vocabulary acquisition”. *Actas de GRETA de las X Jornadas Pedagógicas para la Enseñanza del Inglés*: 61-73.

Rodríguez Suárez, M.T. 1991. “Authentic and accessible teaching materials”. *Actas de GRETA de las VII Jornadas Pedagógicas para la Enseñanza del Inglés*: 187-202.

Rodríguez Tuñas, R. y G. Morales Urgel. 1998. *El Trabajo en Grupo*. Oxford: O.U.P.

Rogers, C. 1983. *Freedom to learn for the Eighties*. Columbus, Oh.: Charles E. Merrill Publishing Company.

Roldán Tapia, A. 2001. “Reading and writing poetry in the classroom”. *Actas de GRETA de las XVI Jornadas Pedagógicas para la Enseñanza del Inglés*: 271-283.

Romero, A, M.E. Fernández, E. Gómez-Villalba, C.L. González, M. Moreno, C. Pérez, R. Puertas y F. Romero. 1999. *Educación Lingüística y Literaria en el Ámbito Escolar*. Granada: Universidad de Granada/Grupo Editorial Universtitario.

Rönquist, L.y R.D. Sell. 1994. “Teenage books for teenagers: reflection on literature in language education”. *ELT Journal*. 48, 2: 125-132.

Ross, A. 1998. *The Language of Humour*. London: Routledge.

Ross, I. 1993. “Teaching literature in English in German schools”. En M. Benton y C.J. Brumfit (eds.). *English Literature in a World Context*, pp. 28-33.

Ross, N.J. 1991. “Literature and film”. *ELT Journal Vol. 45, 2*: 147-155.

Rossner, R. 1983. “Talking shop on literature and ELT. An interview to H.H. Widdowson”. *ELT Journal Vol. 37, 1*: 30-35.

__ 1990. “Talking shop. A conversation with C. Gattegno, inventor of the Silent Way”, en R. Rossner y R. Bolitho (eds.). *Current of Changes*, pp. 175-182.

__ y R. Bolitho (eds.) 1990. *Current of Changes*. Oxford: O.U.P.

Rost, M. 2001. “Listening”. En R. Carter y D. Nunan (eds.), *Teaching English to speakers of Other Languages*, pp. 7-13.

Rubin, J. 1975. “What the “good language learner” can teach us”. *TESOL Quaterly*, 9, 1: 41-51.

Ruiquing, D. 1986. “Literature in English: An integral part of EFL curriculum”. *ET Forum*, 24, 3: 23-26.

Ryan, B. (ed.) 1974. *Search the Silence: Poems of Self-discovery*. New York: Scholastic Books.

Saki (H.H. Munro) 1929 *The Story-teller*. In Landy, S.A. 1984. *The Heath Introduction to Literature*: 18-22.

Salaberri Ramiro, S. 1988. "Criterios para la selección de libros de texto y otros materiales". *Actas de GRETA de las IV Jornadas Pedagógicas para la Enseñanza del Inglés*: 8-28.

__ 1999 (ed.). *Lingüística Aplicada a la Enseñanza de Lenguas Extranjeras*. Almería: Universidad de Almería, Servicio de Publicaciones.

__ y J.J. Zaro Vera. 1998. *Lengua Extranjera: Inglés*. Colección de Materiales Curriculares para el Bachillerato. Sevilla: Consejería de Educación y Ciencia, Junta de Andalucía.

Salasar, N. 1992. "A new approach to teaching literature". *ET Forum*, 30, 2: 31-32.

Sally, O. 1997. "Dramatizing a poem". *ET Forum*, 35, 2: pp. 59-60.

Samuel, M. 1995. "Using versions of literary texts to improve comprehension." *TESOL Journal*, 4, 3: 21-23.

Sampson, G. 1969 (3rd edition). *The Concise Cambridge History of English Literatures*. Cambridge: C.U.P.

Sánchez Espinosa, A. y M.J. de la Torre Moreno. 1997. "Introducing literature at university level: openings". *Actas de GRETA las XIII Jornadas Pedagógicas para la Enseñanza del Inglés*: pp. 149-159.

Sánchez López, M.L. 2000. "Diseños de investigación en el aprendizaje de lenguas extranjeras: investigación en la acción." *Le Grove*, 7: 175-190.

Sánchez Trigueros, A. 1998. "Consideraciones sobre la necesidad de un nuevo modelo para la enseñanza de las humanidades", en A. Romero et al. (ed.) *Educación Lingüística y Literaria en el Ámbito Escolar*: pp. 113-117.

__ 1999. "Aproximación a la génesis histórica de la noción de sujeto literario", en J.E. Martínez Fernández (cor.) *Trilcedumbre. Homenaje al Profesor Francisco Martínez García*. León, Universidad de León: pp. 465-480.

__ 2000. Notas de la Conferencia sobre Francisco Ayala. En el IES "Francisco Ayala" de Granada, 27 de octubre.

Santana Larios, J. 1999. "El nuevo Bachillerato LOGSE y la Selectividad de inglés". *GRETA*, 7, 1: 80-84.

Santos, M. 1997. "Portfolio assessment and the role of learner reflection". *ET Formu*, 35, 2: 10-14.

Sanz Sainz, I. 1999. "El texto literario como fuente de conciencia lingüística y cultural". *GRETA*, 7, 1: 15-27.

- ___ 2001. "El examen de selectividad a examen". *GRETA*, 7, 2: 16-29.
- Savignon, S.J. 1987. "What's what in communicative language teaching". *ET Forum*, 25, 3: 16-25/64.
- ___ 2001. "Communicative Language Teaching for the twenty-first century". En M. Celce-Murcia (ed.) *Teaching English as a Second or Foreign Language*, 13-28.
- Schmitt, N. (Comunicación personal) Vocabulary test 2000 words.
- ___ 2001. *Vocabulary in Language Teaching*. Cambridge: C.U.P.
- Schulz, R. 1982. "Literature and readability: bridging the gap in FL reading." *ET Forum*, 20, 3: 9-14.
- Schumann, J.H. 1978. "The relationship of pidginization, creolization and decreolization to second language acquisition". *Language Learning*, 28, 2: 367-379.
- ___ 1986. "Research on the Acculturation Model for second language acquisition". *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 7: 379-392.
- ___ 1994. "Second language acquisition: The pidginization hypothesis". En H.D. Brown y S. Gonzo (eds.). *Readings on Second Language Acquisition*, pp. 262-279.
- ___ 1999. "A neurobiological perspective on affect and methodology in SL Learning". En J. Arnold (ed.). 1999. *Affect in Language Learning*, pp. 28-42.
- Scovel, Thomas. 2001. "Psycholinguistics". En R. Carter y D. Nunan (eds.). *Teaching English to Speakers of Other Languages*, pp. 80-36.
- Seedhouse, P. 1997. "Combining form and meaning". *ELT Journal*, 51, 4: 336-344.
- Selden, R. (ed.). 1988 (1997, 10ª edición). *The Theory of Criticism. A Reader*. New York: Longman.
- Seliger, H.W. y E. Shohamy. 1989. *Second Language Research Methods*. Oxford: O.U.P.
- Semino, E. 1995. "Schema Theory and the analysis of text worlds in poetry." *Language and Literature*, 4, 2: 79-108.
- Sequera, W. 1995. "Construct validity in reading." *ET Forum*, 33, 2: 48-49.
- Serrano Boyer, C.P. 1997. "Stories: a motivating way of reading". *ET Forum*, 35,3: 50-51.
- Serrano Valverde, F. 1992a. "Notas para un capítulo de la lingüística inglesa contemporánea". En L. Quereda Rodríguez-Navarro y J. Santana Larios (eds.). 1992. *Homenaje a J.R. Firth en su Centenario (1890-1900)*, pp.: 19-29.

- ___ 1992b. "ELT y J.R. Firth". En L. Quereda Rodríguez-Navarro y J. Santana Larios (eds.). 1992. *Homenaje a J.R. Firth en su Centenario (1890-1900)*, pp.: 175-184.
- ___ 1994. "Remembering the memorable" *GRETA* 2,2: Antología.
- ___ 1997. "Language teaching and the trained teacher". *GRETA*, 5, 2: 19-23.
- Sharwood Smith, M. 1983. "Cross-linguistic aspects of second language acquisition" *Applied Linguistics*, 3, 3: 192-1993
- ___ 1994. *Second language learning: Theoretical Foundations*. London & New York: Longman.
- Shepherd, D. 1990. "Using videos to integrate the study of American short stories with English language programs". *ET Forum*, 28,1: 17-20.
- Short, M.H. 1982a. " 'Prelude I' to a literary linguistic stylistics". En R. Carter (ed.). *Language and Literature: An Introductory Reader in Stylistics*, pp.55-62.
- ___ 1982b. "Stylistics and the teaching of literature: With an example from James Joyce's *A Portrait of the Artist as a Young Man*". En R. Carter (ed.). *Language and Literature: An Introductory Reader in Stylistics*, pp.179-192.
- ___ 1983. "Stylistics and the teaching of literature". En C.J. Brumfit (ed.). *Teaching Literature Overseas: Language-based Approaches*, pp. 67-84.
- ___ 1989. *Reading, Analysing and Teaching Literature*. London: Longman
- ___ 1991. "Discourse analysis and the analysis of drama" *Applied Linguistics*, 11, 2: 180-202.
- ___ 1996a. *Exploring the Language of Poems, Plays and Prose*. New York: Longman.
- ___ 1996b. "Stylistics 'upside down': using stylistic analysis in the teaching of language and literature". En R. Carter y J. McRae (eds.). *Language, Literature, and the Learner. Creative Classroom Practice*, pp. 41-64.
- ___ y C.N. Cadlin. 1986. "Teaching study skills for English Literature", en C .J. Brumfit y R. A.Carter (eds.). *Literature and Language Teaching*, pp. 89-109.
- Sihui, M. 1996. " 'Interfacing' language and literature: with special reference to the teaching of British cultural studies". En R. Carter y J. McRae (eds.). *Language, Literature, and the Learner. Creative Classroom Practice*, pp. 166-184.
- Silberstein, S. 1987. "Let's take another look at reading: twenty-five years of reading instructions." *ET Forum*, 25, 3: 28-35.
- ___ 1994. *Techniques and Resources in Teaching Reading*. New York: Oxford American English.

___ 2001. "Sociolinguistics". En R. Carter y D. Nunan. (eds.). *Teaching English to Speakers of Other Languages*, pp. 100-106.

Sim, D. y M. Bensoussan. 1979. "Control of contextualized functions and content words as it affects EFL reading comprehension test scores". En R. Mackay et al. *Reading in a Second Language. Hypothesis, Organization and Practice*, pp. 36-44.

Sinclair, B. 1994. "Learner autonomy and literature teaching". *GRETA*, 2, 2: pp. 17-24.

Sinclair, J.M. 1982. "The integration of language and literature in the English curriculum", en R. Carter y D. Burton (eds.). *Literary Text and Language Study*, pp. 9-27.

Skehan, P. 1989. *Individual Differences in Second-language Learning*. London: Edward Arnold.

___ 1995. "Analysability, accessibility and ability for use", en G. Cook y B. Seidlhofer (eds.). *Principle and Practice in Applied Linguistics: Studies in Honour of H.G. Widdowson*, pp. 91-100.

___ y P. Foster. 1999. "The influence of task structure and processing conditions on narrative retelling". *Language Learning*, 49, 1: 1999: 93-120.

Smale, M. 1996. "And what exactly is English literature?". *Actas de GRETA de las XII Jornadas Pedagógicas para la Enseñanza del Inglés*: 117-129.

___ 1997. "What shall we do with graded readers?". *Actas de GRETA de las XIII Jornadas Pedagógicas para la Enseñanza del Inglés*: 160-174.

Smith, F. 1971. *Understanding Reading*. New York: Holt, Rinehart and Winston.

Smithies, M. 1982. "Books reports and the reading habit". *ET Forum*, 20, 3: 2-5.

Sperber, D. y D. Wilson. 1986. *Relevance: Communication and Cognition*. Oxford: Basil Blackwell.

Spiro, J. 1991. "Assessing literature: Four papers". En C.J. Brumfit (ed.). *Assessment in Literature Teaching*, pp. 16-83.

___ 1994. "Story as an image of life". *GRETA*, 2, 2: 29-33.

___ 1997. "Good jokes and bad questions: teaching and testing literary university students". *GRETA*, 5, 2: 48-50.

Spolsky, B. 1989. *Conditions for Second Language Learning*. Oxford: O.U.P.

___ 1993. "The Quest for perpetual motion", notas de la conferencia del 11 de septiembre de las XV Jornadas Pedagógicas para la Enseñanza del Inglés de GRETA.

Stachniak, E. y E. Chrznowska-Karpinsky. 1982. "SL problems and teaching Literature". *ET Forum*, 20, 3: 42-43.

- Stanovich, K.E. 1980. "Toward an interactive compensatory model of individual differences in the development of reading fluency". *Reading Research Quarterly*, 16, 1: 32-71.
- Stefan, E. 1994. "Ozymandias. Poetry in EFL". *GRETA*, 2, 2: 57-58.
- Stepheson, J. 1996. "Variety is the spice of life: Exploiting proverbs in the classroom". *GRETA*, 4, 2: 60-64.
- Stern, H.H. 1983. *Fundamental Concepts of Language Teaching*. Oxford: O.U.P.
- ___ 1987. "Expanded dimensions to literature in ESL/EFL: An integrated approach". *ET Forum*, 25, 3: 47-55.
- ___ 1989. "Seeing the wood and the trees: some thoughts on language teaching analysis". En R.K. Johnson (ed.). 1989. *The Second Language Curriculum*, pp. 207-221.
- ___ 1992. *Issues and Options in Language Teaching*. Oxford: O.U.P.
- Stevick, E.W. 1976. *Memory, Meaning and Method: Some Psychological Perspectives on Language Learning*. Rowley Mass.: Newbury House.
- ___ 1980. *Teaching Languages: A Way and Ways*. Rowley, Mass.: Newbury House.
- ___ 1986. *Images and Options in the language classroom*. Cambridge: C.U.P.
- ___ 1990. *Humanism in Language Teaching*. Oxford: O.U.P.
- ___ 1999. "Affect in learning and memory: From alchemy to chemistry". En J. Arnold (ed.), *Affect in Language Learning*, pp. 43-57.
- Stockade, J. 1995. "Storytelling". *ET Forum*, 33, 1: 22-26.
- Strodt-López, B. 1996. "Using stories to develop interpretative processes". *ELT Journal*, 50, 1: 35-42.
- Stubbs, M. 1982. "Stir until the plot thickens". En R. A. Carter y D. Burton (eds.). 1982 *Literary Text and Language Study*, pp. 56-85.
- Swain, M. 1995. "Three functions of output in second language learning". En G. Cook y B. Seidlhofer (eds.). *Principle and Practice in Applied Linguistics: Studies in Honour of H.G. Widdowson*, pp. 125-144.
- Swales, J. 1990. *Genre Analysis*. Cambridge: C.U.P.
- Swan, M. 1990. "A critical look at the communicative approach". En R. Rossner y R. Bolito (eds.). *Currents of Change*, pp. 73-98 (Publicado originalmente en dos artículos en *ELT Journal*, 39,1 y 39,2 en 1985)
- Taine, H.A. 1886. *History of English Literature*. Trad. H. Van Laun, New York: Lovell,

Coryell and Company, pp. 18-31.

Tapia, J.L. 2000. "Entrevista a Andres Newman". *El Ideal*, 9 de noviembre, p. 52.

Tarone, E. 1988. *Variation in Interlanguage*. London: Edward Arnold.

___ y L. Quo-Qiang 1995. "Situational context variation and S.L.A. Theory". En G. Cook y B. Seidlhoffer (eds.). *Principle and Practice in Applied Linguistics: Studies in Honour of H.G. Widdowson*, pp. 107-124.

Taylor, J. 1997. "Sequencing short stories". *Modern English Teacher*, 6, 3: 32-33.

Thornbury, S. 1997. "Reformulation and reconstruction: tasks that promote 'noticing'". *ELT Journal*, 51, 4: 326-335.

___ 2001. "Teaching vocabulary using short texts". *GRETA*, 9, 2: 52-55.

Tierno Jiménez, B. 1984 (ed. 1997). *Del Fracaso al Éxito Escolar*. Barcelona: Círculo de Lectores.

Tomalin, B. y S. Stempleski, 1993. *Cultural Awareness*. Oxford: O.U.P.

Tomlinson, B. 1986a. "Using poetry with mixed-ability language classes". *ELT Journal*, 40, 1: 33-41.

___ 1987. (1994 2ª edición). *Openings. Language through Literature*. London: Penguin Books.

___ 1993. "Testing to learn", notas de la conferencia del 2 de octubre de las XI Jornadas Pedagógicas para la Enseñanza del Inglés de GRETA.

___ 1998 (ed.). *Materials Development in Language Teaching*. Cambridge: C.U.P.

___ 2001. "Materials development". En R. Carter y D. Nunan (eds.), *Teaching English to Speakers of Other Languages*, pp. 66-71.

Torres Núñez, J.J. 1997. "Adquisición y aprendizaje del idioma inglés a través del teatro. Criterios generales", en J.M. Cabanas Oro y J. Varela Zapata (eds.), *Adquisición y Aprendizaje de Lenguas Segundas y sus Literaturas*, pp. 363-366.

Trachtenbergs. 1980. "Joke telling as a tool in ESL". *ET Forum*, 18, 3: 8-12.

Trengrove, G. 1983. "Language as a literary medium: An undergraduate course". En C.J. Brumfit (ed.). *Teaching Literature Overseas: Language-based Approaches*, pp.103-120.

___ 1986. "What is R.Graves playing at?" En C.J. Brumfit y R. A. Carter (eds.), *Literature and Language Teaching*, pp. 38-52.

Tsai, B. 1999. "The Porfolio process: What you measure is what you value". *GRETA*, 7,

2: 41-43.

Tsui, A.B.M. 2001. "Classroom interaction". En R. Carter y D. Nunan (eds.). *Teaching English to Speakers of Other Languages*, pp. 120-125.

Tudor, I. 1995. "What have my students got to contribute?". *Actas de GRETA de las XI Jornadas Pedagógicas para la Enseñanza del Inglés*: 101-116.

___ 1996a. *Learner-centredness as Language Education*. Cambridge: C.U.P.

___ 1996b. "Learner-centredness...and the knots it can get teachers into". *GRETA* 4, 1: 5-11.

Tsai, B. 1999. "The portfolio process: what you measure is what you value". *GRETA*, 7, 2: 41-43.

Tsukamoto, T. 1983. "Reading a story aloud to a class". *ET Forum*, 21, 2: 38-39.

Underhill, A. 1999. "Facilitation in language teaching". En J. Arnold (ed.). *Affect in Language Learning*, pp. 125-141.

Ur, P. 1997. "Problems with homework", notas de la conferencia del 13 de septiembre en las XV Jornadas Pedagógicas para la Enseñanza del Inglés de GRETA.

Vallés, M.S. 1997. *Técnicas Cualitativas de Investigación Social*. Madrid: Síntesis.

Van Ek, J. A. 1977. *The Threshold Level for Modern Language Learning in Schools*. Hong Kong: Longman.

___ y G. Alexander. 1975. *The Threshold Level of English*. London: Pergamon.

Van Lier, L. 1988. *The Classroom and the Language Learner*. London: Longman.

Van Peer, W. 1986. "Pulp and Purpose: Stylistics analysis as an aid to a theory of texts", en D'haen (ed.). *Linguistics and the Study of Literature*, pp. 268-287.

Vargas Llosa, M. 1999. "Piedra de toque: carta a Kenzaburo Oé". En *El País* del 17 de enero, p. 15.

Vaughan-Rees, M. 1995. *Rhymes and Rhythm: A Poem-based Course for English Pronunciation*. New York: Prentice Hall.

___ 1997. "Pickled peppers and pronunciation practice". *English Teaching Professional*, Issue 5: 18-19.

Vethamani, M.E. 1994. "New literature traditions". *GRETA*, 2, 2: 25-28.

___ 1996. "Common ground: incorporating new literatures in English in language and literature teaching". En R. A. Carter y J. McRae (eds.). *Language, Literature and the Learner*, pp. 204-216.

Vonnegut, K.J. 1950 (1977). "Long walk to forever". En *Welcome to the Monkey House*. New York: Dell Publishing

Walker, A. 1983. *Language for Literature*. London: Collins.

Wallace, C. 1990. *Reading*. New York: Oxford University Press.

___ 1995. "Reading with a suspicious eye: Critical reading in the foreign language classroom". En G. Cook y B. Seidlhofer (eds.). *Principle and Practice in Applied Linguistics: Studies in Honour of H.G. Widdowson*, pp. 335-347.

___ 2001. "Reading". En R. Carter y D. Nunan (eds.), *Teaching English to Speakers of Other Languages*: 21-27.

Wallace, M.J. 1991. *Training Foreign Language Teachers*. Cambridge: C.U.P.

Watson-Gegeo, K.A. 1994. "Ethnography in ESL: Defining the essentials". En H.D. Brown y S. Gonzo (eds.). *Reading on Second Language Acquisition*, pp. 36-52.

Webber, J. J. (ed.). 1996. *The Stylistics Reader from Roman Jakobson to the Present*. London: Arnold.

Wellek, R. y A. Warren. 1949 (1963 3rd. edition) *Theory of Literature*. Harmondsworth: Penguin..

Wenden, A. 1986. "Helping language learners think about learning". *ELT Journal*, 40, 1: 3-12.

___ 1991. *Learner Strategies for Learner Autonomy*. Hemel Hempstead: Prentice Hall.

___ y J. Rubin. 1987. *Learner Strategies in Language Learning*. Hemel Hempstead, Prentice Hall.

Weston, A. 1996. "Picking holes: cloze procedures in prose", en R. Carter y J. McRae (eds.). *Language, Literature and the Learner*, pp. 115-137.

White, L. 1994. "Universal grammar: Is it just a new name for old problems?" En H.D. Brown y S. Gonzo. *Readings on Second Language Acquisition*, pp. 451-468.

White, R. V. 1995 (1988) *The ELT Curriculum*. Cambridge, Mass: Blackwell

Whitin, P.E. 1996. "Exploring visual response to literature". *Research in the Teaching of English*, 30, 1: 114-141.

Widdowson, H.G. 1975. *Stylistic and the Teaching of Literature*. Essex: Longman.

___ 1978. *Teaching Language as Communication*. Oxford: O.U.P.

___ 1979a . "Directions in the teaching of discourse". En C.J. Brumfit y K. Johnson (eds.). *The Communicative Approach*, pp. 49-60.

- ___ 1979b. "The teaching of English as communication". En C.J. Brumfit y K. Johnson (eds.). *The Communicative Approach*, pp. 117-121.
- ___ 1983a. *Learning Purpose and Language Use*. O.U.P.
- ___ 1983b. "The deviant language of poetry". En C.J. Brumfit (ed.). *Teaching Literature Overseas: Language-based Approaches*, pp. 7-16.
- ___ 1986. "The untrodden ways". En C. J. Brumfit y R. A.Carter (eds.). *Literature and Language Teaching*, pp. 136-139.
- ___ 1990a. *Aspects of Language Teaching*. Oxford: O.U.P.
- ___ 1990b. "Against dogma: a reply to Michael Swan". En R. Rossner y R. Bolito (eds.). *Currents of Change*, pp. 99-103 (publicado orifinalmente en *ELT Journal*, 39,3, 1985)
- ___ 1992. *Practical Stylistics*. Oxford: O.U.P.
- ___ 1995. "Discourse analysis: a critical view". *Language and Literature*, 4, 3: 157-172.
- ___ 1996. "Stylistics: An approach to stylistics analysis" en J.J.Webber (ed.). *The Stylistics Reader from Roman Jakobson to the Present*, pp. 138-148.
- Wijeratne, K. 1993. "Putting literature back on the educational map in Sri Lanka", en M. Benton y C.J. Brumfit (eds.). *English Literature in a World Context*, pp.64-74.
- Williams, E. 1984. *Reading in the Language Classroom*. London: Longman.
- Williams, M. y R. L. Burden. 1997. *Psychology for Language Teachers: A Social Constructivist Approach*. Cambridge: C. U.P.
- Williams, R. 1986. 'Top ten' principles for teaching reading". *ELT Journal*, 40,1: 42-45.
- Willis, D. y J. Willis. 2001. "Task-based language learning". En R. Carter y D. Nunan (eds.). *Teaching English to Speakers of Other Languages*, pp. 173-179.
- Willis, J. 1997. "Task-based learning: designing and using tasks". *GRETA*, 5, 2: 13-18.
- Willis, M. 1988. "What's the moral of the story? Teaching American literature in Japan". *ET Forum*, 26, 3: 35-37.
- Wilson, D. 1994. "Relevance and understanding", en D.H. Brown et al. *Language and Understanding*. Oxford: O.U.P., pp. 72-85.
- ___ y A.Sperber. 1992. "On verbal irony". *Lingua*, 87: 53-76.
- Wimsatt, W. y M. Beardsley. 1946. Extracto de "The intentional fallacy". En R., Selden. 1988. *The Theory of Criticism*, pp. 314-316.
- Wollman-Bonilla, J.E. 1994. "Why don't they "just speak"? Attempting literature

discussion with more and less able readers". *Research in the teaching of English*, 28, 3: 231-258.

Woolf, V. 1929. *A Room of One's Own*. London: The Hogarth Press.

Wragg, E.C. 1994. *An Introduction to Classroom Observation*. New York: Routledge

Wright, R.L. 1993. "Teaching literature: a west-African perspective". *ET Forum*, 31, 2: 2-5.

Yorke, F. 1986. "Interpreting tasks applied to short stories" . *ELT Journal*, 40, 4: 313-319.

Xiajou, L. 1990. "In defence of the communicative approach". En R. Rossner y R Bolito (eds.). *Currents of Change*, pp. 59-73.

Zaro, J.J. 1995. "El eclecticismo como culminación: los métodos en la enseñanza de lenguas extranjeras" *GRETA*, 3, 1: 9-16.

Zimmerman, C.B.1997. "Historical trends in SL vocabulary instruction". En J. Coady y T. Huckin (eds.). *Second Language Vocabulary Acquisition*, pp. 5-19.

Zyngier, S. 1982. "The absurd in teaching literature to EFL students". *ET Forum*, 20, 4: 39-40.

___ 1988. "Teaching a short story". *ET Forum*, 26, 3: 22-25.

___ 1999. "Drama in EFL: the role of literary awareness". *GRETA*, 7, 1: 28-31.

TESIS DOCTORAL

**EL USO DE TEXTOS LITERARIOS EN LA ENSEÑANZA
DE INGLÉS EN LA EDUCACIÓN SECUNDARIA**

**Doctoranda: Sacramento Jáimez Muñoz
Directora: Carmen Pérez Basanta**

**Departamento de Lengua Inglesa
Facultad de Filosofía y Letras
Universidad de Granada
Granada, 31 de marzo de 2003.**

Vº Bº Dra. Carmen Pérez Basanta

VOLUMEN II

TÍTULO	555
ÍNDICE	557
APÉNDICES	559
APÉNDICE 1. EL SÍLABO LITERARIO	561
APÉNDICE 2. COLECCIONES DE TRABAJOS DE ALUMNOS	729
Apéndice 2.A Colecciones de trabajos del Grupo Experimental	731
Apéndice 2.B <i>Limericks</i> de los alumnos de ambos grupos	779
APÉNDICE 3. RESUMEN DEL SÍLABO DEL GRUPO DE CONTROL	787
APÉNDICE 4. FICHAS	797
Ficha del alumno	799
Ficha de lectura	801
APÉNDICE 5. EL SÍLABO LITERARIO Y EL ESQUEMA <i>COLT</i>	805
APÉNDICE 6. CUESTIONARIOS Y GRÁFICOS	809
Cuestionario inicial	811
Cuestionario final	813
Apéndice 6.B Gráficos comparativos de la evaluación de la profesora del cuestionario final	815
APÉNDICE 7. LA ENTREVISTA A LOS ALUMNOS	823
APÉNDICE 8. LOS EXÁMENES	875
Apéndice 8. A Los exámenes inicial y final	877
Apéndice 8. B Los exámenes de textos literarios	895
APÉNDICE 9. RESULTADOS DE LA PRIMERA EXPERIENCIA (CURSO 1995-96)	899
APÉNDICE 10. RESULTADOS DEL ESTUDIO PILOTO (CURSO 1999-2000)	905

APÉNDICES

APÉNDICE 1. EL SÍLABO LITERARIO

UNIT 1: *TEENAGE TIMES*

(La vida de los jóvenes)



Contenidos: Textos literarios

a) Lectura intensiva

- **Una cita** de A.Huxley
- **Un extracto de un texto** adaptado: *The Fun they had* (sobre la escuela)
- **Dos chistes** en relación con la escuela
- **Canciones:** *Father and Son* de Cat Stevens y *My Bonnie* (en relación con la lectura de Eveline)
- **Un mini-texto:** *Every civilized person* de Leszek Szkunitk, traducido por A. Maley
- **Poemas:** *The Adversary* de Phyllis McGinley; *Classifying* de Judith Nichols

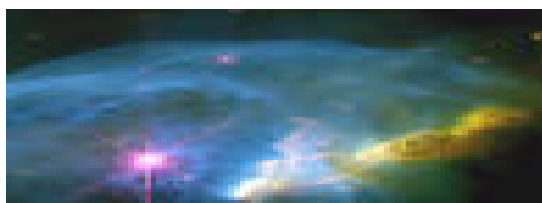
b) Lectura extensiva

- **Un relato:** *Eveline* de James Joyce

❖ **TASK 1: Dictation of a quotation** by A. Huxley: *Between quotation marks*

- Asking them if they have ever heard of A. Huxley or of *A Brave New World*
- A brief explanation about this novelist and the kind of novels he wrote.

Dictation:



*“There is only one corner of the universe you can
be certain
of improving and that’s your own self”*

- What may 'self' mean? Think about words you know which contain it?
- Why is 'improving' in -ing?
- Change the verb 'improving' for any other possible one keeping a more or less related meaning.

Discussion

- How can a teenager improve his/her own self? Think about 5 different possibilities.
- Brainstorming the ideas (the whole group) to rank the first five most important ones.

❖ **TASK 2: An extract of an adapted text:** *The Fun They Had*
by I. Asimov

- **Before reading:**
 - Look at the text below for one minute and note down any words which appear again and again. Then check with your partner: Did you note the same words?
 - The text is about school in the year 2157. Discuss this question with your partner: In what ways do you think schools will be different from now?
 - Use this chart to note down your ideas.

	School now	School in 2157
Subjects studied		
Teaching methods		
Organization		
Other		

- **While reading:** Read the text and check if your predictions were ok:.

The Fun they had by I. Asimov

Margie even wrote it that night in her diary. On the page headed May 17, 2157, she wrote, "Today Tommy found a real book!"

It was a very old book. Margie's grandfather once said that there was a time when all stories were printed on paper,

They turned the pages, which were yellow and delicate, and it was awfully funny to read words that stood still instead of moving about the way they were supposed to - on a screen, you know.

She said, "Where did you find it?"

"In my house." He pointed without looking, because he was busy reading. "In the cellar."

"What's it about?"

"School."

Margie was scornful. "School? What's there to write about school? I hate school ... Why would anyone write about school?"

Tommy looked at her with very superior eyes. "Because it's not our kind of school, stupid. This the old kind of school that they had hundreds of years ago." He added grandly, pronouncing the word carefully, "Centuries ago."

Margie was hurt. "Well I don't know what kind of school they had all that time ago." She read the book over his shoulder for a while. then said, "Any way, they had a teacher."

"Surely they had a teacher, but it wasn't a regular teacher. It was a man."

"A man? How could a man be a teacher?"

"Well, he just told the boys and girls things and gave them homework and asked them questions."

"A man isn't clever enough."

"Sure he is. My father knows as much as my teacher."

He said. "A man can't know as much as a teacher."

"He knows almost as much."

Margie wasn't prepared to argue about that. She said, "I wouldn't want a strange man in my house to teach me."

Tommy screamed with laughter. "You don't know much, Margie. The teacher didn't live in the house. They had a special building and all the kids went there."

"And all the kids learned the same things?"

"Sure, if they were the same age."

"But my mother says a teacher has to be made to fit the mind of each boy and girl it teaches and that each kid has to be taught differently."

"Just the same they didn't do it that way then. If you don't like it, you don't have to read the book."

"I didn't say I didn't like it," Margie said quickly. She wanted to read about those funny schools. They weren't even half-finished when Margie's mother called, "Margie! School!"

Margie went into the schoolroom. It was right next to her bedroom, and the mechanical teacher was on and waiting for her.

The screen was lit up, and it said, "Today's arithmetic lesson is on the addition of proper fractions. Please put yesterday's homework in the proper drive."

Margie did so with a sigh. She was thinking about the old schools they had when her grandfather's grandfather was a little boy. All the kids from the whole neighbourhood came, laughing and shouting in the schoolyard, sitting together in the same schoolroom, going home together at the end of the day. They learned the same things, so they could help one another on the homework and talk about it.

And the teachers were people ...

- **After reading:**

- **Reaction:** Do you like that type of school?
- **Let's complete the chart now** (the whole group, one volunteer will complete them).

Comprehension:

- What are the similarities and differences between the old schools and the schools in 2157?
- Who are the main characters? How old may they be?
- What subject does she have to start with?

Discussion:

One of the biggest difference is the teacher. What could be the good things about each type of teacher?

Human teachers	The mechanical teacher

- ❖ **TASK 3:** What do you think of the drawing below? Imagine that it appeared in the book the boy found in the cellar. What do you think the teachers or the boys are talking about? What makes it funny?



Writing: Try to write a suitable caption for it. Be hilarious! (individual or pair work)

Telling jokes about teachers and students:

- Why does the teacher have to wear sunglasses? Because his students are so bright!
- Teacher: You missed school yesterday, Johnny, didn't you?
Johnny: No, not at all.
- What creates the humour in these jokes?
- Where is there a play on words?

Homework (Follow-up task): We are starting the year and I'd like to know how do you think a good teacher should be, so I can try my best to be so. Write a short composition about how your ideal teacher would be.

❖ **TASK 4: A poem: *Classifying*** de Judith Nichols (Idea de Collie y Porter-Ladousse, 1991. *Paths into Poetry*, pp. 11-12)



Lexical work (brainstorming): What do we have in common? In pairs, think of ways of classifying the people in your class. For example:

Male/female	
Dark hair/light hair;	
people who wear glasses/ people who don't wear glasses	
shy/outgoing	
Others	

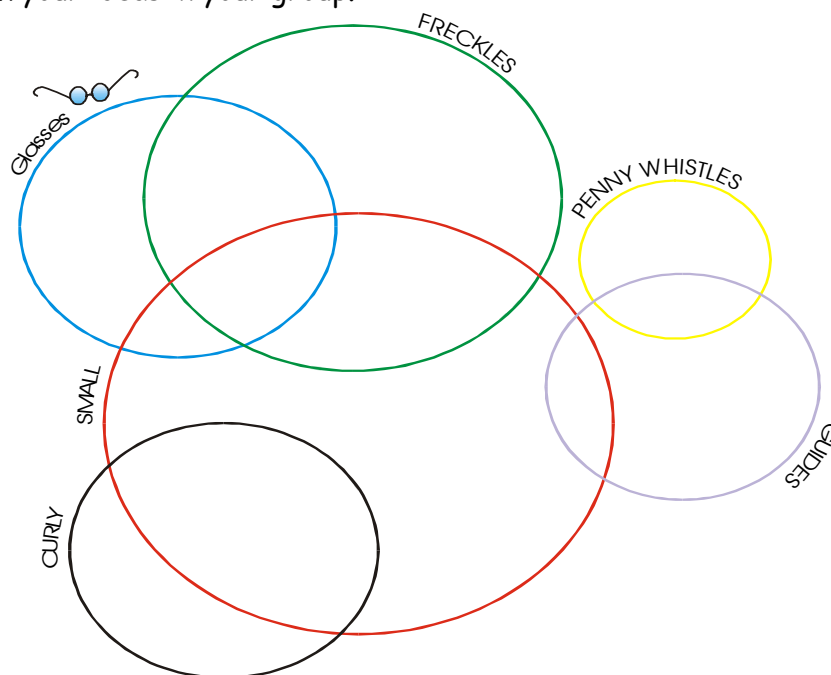
- Now add more categories of your own.
- In groups of four, compare your lists of categories. Choose five of them and write them down below. How do people in your group fit into these categories? Write their names under any of the five headings which apply to them:

1 _____ 2 _____ 3 _____ 4 _____ 5 _____

- **Listen while you read** the poem and check if any of your categories is mentioned in it.

Philip and Annie wear glasses
 And so do Jim and Sue,
 But Jim and Sue have freckles,
 And Tracey and Sammy too.
 Philip and Jim are in boys' group
 but Philip is tall like Sam
 Whilst Jim is small like Tracey and Sue
 And Clare and Bill and Fran.
 Sue is in Guides and Recorders,
 But Clare is in Guides and football
 Whilst Helen fits in most things-
 Except she's a girl and quite tall.
 Jenny is curly and blonde and short
 Whilst Sally is curly but dark;
 Jenny likes netball, writing and maths
 But Sally likes no kind of work.
 Philip and Sam are both jolly,
 Fran's best for a quiet chat;
 Now I
 Have freckles, like joking, am tall, curly, dark, in Guides, football
 And play penny whistles and the piano...
 How do I fit into all that?

- **Read it again in silence.**
 - The author has made a diagram to show what the people in the poem have in common. With a partner, can you add the names that are missing?
 - Some of the categories have been left out. Which ones are they? Why has the author left them out?
 - Check your ideas in your group.



- **Discussion** (the whole group):
 - What are the ways in which we categorize people in our daily lives? For example, what are the most common stereotypes on television, in newspapers, in advertisements, and so on? Which of the categories are positive? Which are negative? (Two volunteers write them down on the blackboard).

Positive	Negative

❖ **TASK 4: Game** (writing and speaking):

'Personal interview'. On a card, write something about yourself that you think is completely different from everybody else in your class and one thing that you think you share with only a few people. Do not write your name on it. Give it to your teacher, who will mix them up and give you another card back. Interview the people in your class and find whose card you have got.

❖ **TASK 5:** Listen to a song and fill the gaps: *Father and Son* by Cat Stevens



It's not time to make a change
Just ..., take it...
You're still..., that's your fault
There's so... you have to know
Find a girl, ...down
If you want you can...
Look at me, I am...
But I'm...

I was once like you are now
And I ... that it's not...
To be ... when you've found
Something going...
But ... your time, think a lot
Why think of everything you've...
For you will still be here...
But your.. may not

How can I try to explain
When I do he turns...
It's always been the...
Same ... story
From the moment I could...
I was ordered to listen
Now there's a ... and I know
That I have to go...
I know I have to go

It's not time to make a...
Just sit down and take it...
You're still..., that's your fault
There's so ... you have to go...
Find a girl,... down
If you want you can...
Look at me, I am...
But I'm...

Stay, stay, stay,
Why must you go and...
This decision alone?

Away, away
I know I have to...
This decision alone -

No
All the times that I've cried
Keepings all the ... I knew inside
It's ..., but it's harder
To ignore it
If they were ... I'd agree
But it's them they know not me
Now there's a ... and I know
That I have to go...
I know I have to go.

Listening:

Listen and fill the gaps, then check in small group and listen again.

General Comprehension:

Read the song and answer.

Closed questions:

- Who's singing each stanza? Which stanzas are sung by the father and which ones by the son?
- What pieces of advice does the father give his son?

Open questions (inferencing, reading between the lines):

- Why must the son go away?
- Why may the son have cried so many times?
- What things has he kept inside?

Lexis:

-In this song there are some lexical phrases and typical collocations of words, complete them:

It's not time ... Take it Take ... That's... ... down
...down

There's something ... Turn... the same ... There's a ...
go ...

-Find all the adjectives in the song and write them down, then write their opposites.

Discussion and personalising: (Idea from McRae y Boardman, 1984. *Reading Between the Lines*, p. 2)

-Discuss with a partner:

- The father's attitude to his son, and the son's attitude to his father.
- Have you ever experienced a similar relationship?
- Is the son right to leave home? Why?

-Let's discuss the whole group discuss:

- Which one do you more easily identify with?
- What circumstances would make a teenager leave home?
- What circumstances would not justify his/her leaving home?

Homework: The boy finally goes away. Write down the note he left for his father or parents. Use at least five of the lexical phrases and adjectives above.

❖ **TASK 6: A Poem: *The Adversary* de Phyllis McGinley**

-Read the poem and decide if it should have a different title.



A mother's hardest to forgive.
Life is the fruit she longs to hand you,
Ripe on a plate. And while you live,
Relentlessly she understands you.

• **Comprehension and opinion:**

- Is it related to the song of *Father and Son* in any way?
Can you suggest any possible relationships
- What is the metaphor the poet use for 'life'?
- What meaning may have 'life is the fruit she longs to hand you ripe'?
- How do mothers understand? What may it mean?

❖ **TASK 7: Minitext: *Every civilized person* de Leszek Szkuńtk**

- Brainstorming: What things does a civilized person do every morning? (Are you a civilized one? Do you do as the person in the story?)
- Paraphrasing: Read the text, then in pairs change every underlined word for another possible one to make your own text.

Every civilized person stands in front of a mirror every morning and brushes his teeth.
Every civilized person sees the same face in the mirror every morning -his own face.
The same face -at seven, at twenty-seven, at seventy-two. The same face, though not
always the same teeth.

• **Homework:**

Draw a picture to go with your text or find a photo or a drawing in internet.



❖ **TASK 8: Extensive reading:** A short story: *Eveline* by James Joyce



- **Before reading the story**

-The title of this story is a girl's name. What sort of story do you think it will be?

Students are given paragraph 5 to predict the content of the story

- **After reading all the story except the last three paragraphs**, which will be read in the classroom.

Tasks and activities:

- Presenting the author and the story. (Whole group)

-Who may the man in the photo be?

-Where do you think he is from?

-He's from Dublin, so what's his country? And nationality?

-Have you ever read an Irish writer before? What about the tales *The Happy Prince* or *The Good Giant* by Oscar Wilde? He was also Irish.

- **Homework:** Find some information about James Joyce to share in class next day.

-Has anyone been to Ireland? What other Irish towns do you know?

-Here you have a photo of Dublin

How long time ago was the photo taken?

Who do you think could live nearby? Could it be Eveline? Or her boyfriend?

Or could it be the street where she worked?



- **General Comprehension**

a) Answer these questions

- Who's Eveline? Who's her boyfriend? What's his job?
- Who does she live with?
- What's her father attitude to her? And her attitude to her father?

b) Write true/false before each sentence

- ___ One of her relative was a priest.
- ___ She had two brothers and no sisters.
- ___ Her mother died when she was a child.
- ___ She worked in a grocer's
- ___ She left the ship after being on board for some time.

- **Ordering** (cohesion and coherence)

These lines have been extracted from the story, put them in the correct order:

- a) The man of the last house passed on his way home: she heard his footsteps along the concrete pavement.
- b) No, no it was impossible.
- c) If she went, tomorrow she would be on the sea with Frank... towards Buenos Aires.
- d) Her eyes gave him no sign of love or farewell or recognition.
- e) She was to go with him by the night boat to be with him and be his wife.
- f) She was tired
- g) She was about to explore another life with Frank.
- h) Few people passed

Then in group of four compare your answers, discuss them and give reasons.

- **Summary**

At the beginning of the story Eveline is at home thinking. Reread that part again and summarise her thoughts in the flow chart below.



- **Lexis**

1. List the words used to describe Eveline's home
2. Here you have some words from the text which belong to a family of words. Put them under each heading in the chart below.

Clack, squabble, rush, squander, whistle, hard-earned, strut

Money	Walk	Sound

3. Now you have a list of adjectives, try to attach them to the corresponding character.

Naive, devious, aggressive, boorish, rude, kind-hearted, intimidating, menacing, lonely, manly, violent, reluctant, hostile, considerate.

Eveline	Father	Frank

- **Grammar**

-Here you have the most common verb forms which appear in a narrative text, find some examples from the story.

- Simple past (near past): i.e. "She sat by the window."
- Past continuous (continuous action in the past): i.w. "He was lodging in a house on the main road."
- 'Used + to + infinitive' (habits in the past): i.e. "Her father used to hunt them."
- Past perfect (Before past): i.e. "One day he had quarrelled with Frank."
- Imaginary action (would + infinitive): i.e. "She would be married."

- **Characters and their relationships**

-Find a quotation in the story indicating Eveline's attitude to the following.

Mother	
Religion	
Brothers	
Employer	

- **Point of view**

-In the story, the point of view is focused on the girl's stream of consciousness (her thoughts). Find some occasions when it is not.

- **Cultural aspects**

-This story belongs to a collection called *Dubliners*. Why do you think that is the title?



Do you know any typical things about Dubliners or Irish people in general? Here you have some common ideas:

- It is said that Irish people are highly influenced by religion, can you find any examples in the story.
- It is said that 'drink is the curse of the land'. Well the complete saying goes like this:

*“Drink is the curse of the land.
It makes you fight with your neighbour.
It makes you shoot at your landlord
And it makes you miss him.”*

- In which way is this 'curse' reflected in the story?
- It is said that they love music, playing instruments and singing, and in the story the author mentions a song: "When he sang about a lass that loves a sailor, she always felt pleasantly confused."

-Do you know any Irish singers or bands?

-What about any traditional song? I'm sure this chorus rings a bell to some of you: "*Bring back, bring back*". This song is precisely about a lass whose boyfriend is a sailor that is far away.

-Pronunciation: listen to every line and repeat.

❖ **TASK 9: Traditional song: *My Bonnie***

- **Listen and sing** (idea from Madrid et al.1989. *Making Friends with Songs*, p. 19)

8. MY BONNIE

1. Listen:



My Bonnie

My Bonnie **lies over the ocean**,
My Bonnie lies over the sea,
My Bonnie lies over the ocean,
Oh bring back my Bonnie to me!
Bring back, bring back,
Bring back my Bonnie to me, to me;
Bring back, bring back,
Oh bring back my Bonnie to me!

Last night as I lay on my pillow,
Last night as I lay on my bed,
Last night as I lay on my pillow,
I dreamed that my Bonnie was dead.

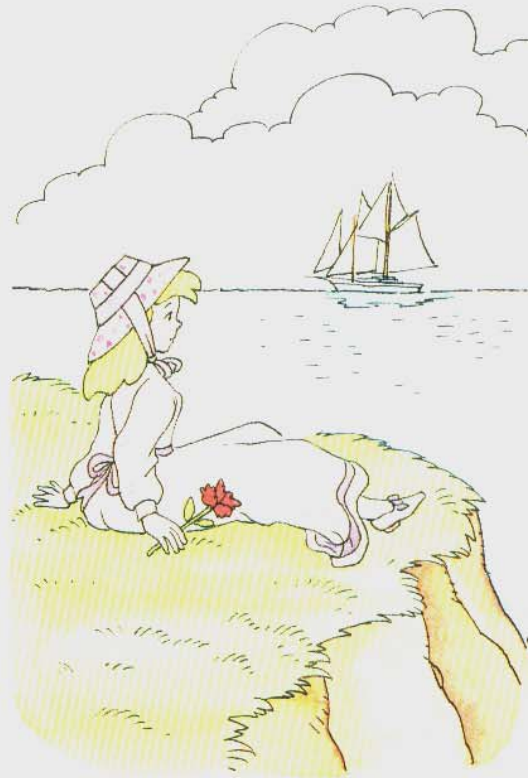
Chorus:

Bring back, etc.

The winds have blown over the ocean,
The winds have blown over the sea,
The winds have blown over the ocean,
And brought back my Bonnie to me.

Chorus:

Bring back, etc.

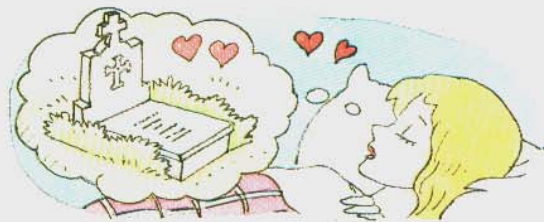


2. Listen carefully and repeat.

3. Learn:



My Bonnie lies over the ocean
(Mi amado yace más allá del océano)



Last night I dreamed that my Bonnie was dead.
(Anoche soñé que mi amado estaba muerto)



The winds have blown and brought back my Bonnie to me.
(Han soplado los vientos y me han devuelto a mi amado)

Eveline by James Joyce

She sat at the window watching the evening invade the avenue. Her head was leaned against the window curtains and in her nostrils was the odour of dusty cretonne. She was tired.

Few people passed. The man out of the last house passed on his way home; she heard his footsteps clacking along the concrete pavement and afterwards crunching on the cinder path before the new red houses. One time there used to be a field there in which they used to play every evening with other people's children. Then a man from Belfast' bought the field and built houses in it - not like their little brown houses but bright brick houses with shining roofs. The children of the avenue used to play together in that field - the Devines, the Waters, 'the Durins, little Keogh the cripple, she and her brothers and sisters. Ernest, however, never played: he was too grown up. Her father used often to hunt them in out of the field with his blackthorn stick; but usually little Keogh used to keep nix and call out when he saw her father coming. Still they seemed to have been rather happy then. Her father was not so bad then; and besides, her mother was alive. That was a long time ago; she and her brothers and sisters were all grown up; her mother was dead. Tizzie Dunn was dead, too, and the Waters had gone back to England. Everything changes. Now she was going to go away like the others, to leave her home.

Home! She looked round the room, reviewing all its familiar objects which she had dusted once a week for so many years, wondering where on earth all the dust came from. Perhaps she would never see again those familiar objects from which she had never dreamed of being divided. And yet during all those years- she had never found out the name of the priest whose yellowing photograph hung on the wall above the broken harmonium beside the coloured print of the promises made to Blessed Margaret Mary Alacoque.' He had been a school friend of her father. Whenever he showed the photograph to a visitor her father used to pass it with a casual word:

-He is in Melbourne now.

She had consented to go away, to leave her home. Was that wise? She tried to weigh each side of the question. In her home anyway she had shelter and food; she had those whom she had known all her life about her. Of course she had to work hard both in the house and at business. What would they say of her in the Stores when they found out that she had run away with a fellow? Say she was a fool, perhaps; and her place would be filled up by advertisement. Miss Gavan would be glad. She had always had an edge on her, especially whenever there were people listening.

-Miss Hill, don't you see these ladies are waiting?

-Look lively, Miss Hill, please.

She would not cry many tears at leaving the Stores.

But in her new home, in a distant unknown country, it would not be like that. Then she would be married - she, Eveline. People would treat her with respect then. She would not be treated as her mother had been. Even now, though she was over nineteen, she sometimes felt herself in danger of her father's violence. She knew it was that that had given her the palpitations. When they were growing up he had never gone for her, like he used to go for Harry and Ernest, because she was a girl; but latterly he had begun to threaten her and say what he would do to her only for her dead mother's sake. And now she had nobody to protect her. Ernest was dead and Harry, who was in the church decorating business, was nearly always down somewhere in the country. Besides, the invariable squabble for money on Saturday nights had begun to weary her unspeakably. She always gave her entire wages - seven shillings - and Harry always sent up what he could but the trouble was to get any money from her father. He said she used to squander the money,

that she had no head, that he wasn't going to give her his hard earned money to throw about the streets, and much more, for he was usually fairly bad of a Saturday night. In the end he would give her the money and ask her had she any intention of buying Sunday's dinner. Then she had to rush out as quickly as she could and do her marketing, holding her black leather purse tightly in her hand as she elbowed her way through the crowds and returning home late under her load of provisions. She had hard work to keep the house together and to see that the two young children who had been left to her charge went to school regularly and got their meals regularly. It was hard work - a hard life- but now that she was about to leave it she did not find it a wholly undesirable life.

She was about to explore another life with Frank. Frank was very kind, manly, open-hearted. She was to go away with him by the night-boat ' to be his wife and to live with him in Buenos Ayres' where he had a home waiting for her. How well she remembered the first time she had seen him; he was lodging in a house on the main road where she used to visit. It seemed a few weeks ago. He was standing at the gate, his peaked cap pushed back on his head and his hair tumbled forward over a face of bronze. Then they had come to know each other. He used to meet her outside the Stores every evening and see her home. He took her to see *The Bohemian Girl* and she felt elated as she sat in an unaccustomed part of the theatre with him. He was awfully fond of music and sang a little. People knew that they were courting and, when he sang about the lass that loves a sailor, she always felt pleasantly confused. He used to call her Poppens out fun. First of all it had been an excitement for her to have a fellow and then she had begun to like him. He had tales of distant countries. He had started as a deck boy at a pound a month on a ship of the Allan Line going out to Canada. He told her the names of the ships he had been on and the names of the different services. He had sailed through the Straits of Magellan and he told her stories of the terrible Patagonians. He had fallen on his feet in Buenos Ayres, he said, and had come over to the old country just for a holiday. Of course, her father had forbidden her to have anything to say to him.

-I know these sailor chaps, he said.

One day he had quarrelled with Frank and after that she had to meet her lover secretly. The evening deepened in the avenue. The white of two letters in her lap grew indistinct. One was to Harry; the other was to her father. Ernest had been her favourite but she liked Harry too. Her father was becoming old lately, she noticed; he would miss her. Sometimes he could be nice. Not long before, when she had been laid up for a day, he had read her out ghost story and made toast for her at the fire. Another day, when their mother was alive, they had all gone for a picnic to the Hill of Howth. She remembered her father putting on her mother's bonnet to make the children laugh. Her time was running out but she continued to sit by the window, leaning her head against the window curtain, inhaling the odour of dusty cretonne. Down far in the avenue she could hear a street organ playing. She knew the air. Strange that it should come that theatre with him. He was awfully fond of music and sang a little. People knew that they were courting and, when he sang about the lass that loves a sailor, she always felt pleasantly confused. He used to call her Poppens out of fun. First of all it had been an excitement for her to have a fellow and then she had begun to like him. He had tales of distant countries. -He had started as a deck boy at a pound a month on a ship of the Allan Line ' going out to Canada. He told her the names of the ships he had been on and the names of the different services. He had sailed through the Straits of Magellan and he told her stories of the terrible Patagonians. He had fallen on his feet in Buenos Ayres, he said, and had come over to the old country just for a holiday. Of course, her father had found out the affair and had forbidden her to have anything. to say to him.

-I know these sailor chaps, he said.

One day he had quarrelled with Frank and after that she had to meet her lover secretly.

The evening deepened in the avenue. The white of two letters in her lap grew indistinct. One was to Harry; the other was to her father. Ernest had been her favourite but she liked Harry too. Her father was becoming old lately, she noticed; he would miss her. Sometimes he could be very nice. Not long before, when she had been laid up for a day, he had read her out a ghost story and made toast for her at the fire. Another day, when their mother was alive, they had all gone for a picnic to the Hill of Howth." She remembered her father putting on her mother's bonnet to make the children laugh.

Her time was running out but she continued to sit by the window, leaning her head against the window curtain, inhaling the odour of dusty cretonne. Down far in the avenue she could hear a street organ playing. She knew the air. Strange that it should come that very night to remind her of the promise to her mother, her promise to keep the home together as long as she could. She remembered the last night of her mother's illness; she was again in the close dark room at the other side of the hall and outside she heard a melancholy air of Italy. The organ player had been ordered to go away and given sixpence. She remembered her father strutting back into the sick-room saying:

-Damned Italians! coming over here!

As she mused the pitiful vision of her mother's life laid its spell on the very quick of her being - that life of commonplace sacrifices closing in final craziness. She trembled as she heard again her mother's voice saying constantly with foolish insistence:

-Derevaun Seraun! Derevaun Seraun!

She stood up in a sudden impulse of terror. Escape! She must escape! Frank would save her. He would give her life, perhaps love, too. But she wanted to live. Why should she be unhappy? She had a right to happiness. Frank would take her in his arms, fold her in his arms. He would save her.

She stood among the swaying crowd in the station at the North Wall. He held her hand and she knew that he was speaking to her, saying something about the passage over and over again. The station was full of soldiers with brown baggages. Through the wide doors of the sheds she caught a glimpse of the black mass of the boat, lying in beside the quay wall, with illumined portholes. She answered nothing. She felt her cheek pale and cold and, out of a maze of distress, she prayed to God to direct her, to show her what was her duty. The boat blew a long mournful whistle into the mist. If she went, to-morrow she would be on the sea with Frank, steaming towards Buenos Ayres. Their passage had been booked. Could she still draw back after all he had done for her? Her distress awoke a nausea in her body and she kept moving her lips in silent fervent prayer.

A bell clanged upon her heart. She felt him seize her hand:

-Come!

All the seas of the world tumbled about her heart. He was drawing her into them: he would drown her. She gripped with both hands at the iron railing.

-Come!

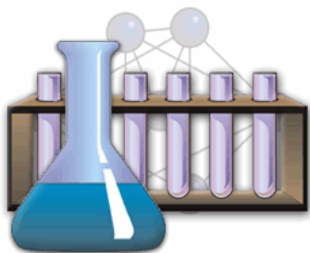
No! No! No! It was impossible. Her hands clutched the iron in frenzy. Amid the seas she sent a cry of anguish!

-Eveline! Evvy!

He rushed beyond the barrier and called to her to follow. He was shouted at to go on but he still called to her. She set her white face to him, passive, like a helpless animal. Her eyes gave him no sign of love or farewell or recognition.

UNIT 2: *SCIENCE FACT AND FICTION*

(Ciencia y ficción)



Contenidos: Textos literarios y otros materiales creativos

a) lectura intensiva

- Un poema: *Southbound on the Freeway* de May Swenson
- Tres refranes: “*All that glitters is not gold*”; “*Strike while the iron is hot*”; “*If you believe is god, if you don't is a stone*”
- Dos chistes.
- Un mini-texto: *He never sent me flowers* de Leszek Szkunitk, traducido por A. Maley.

b) lectura extensiva

c)

- Un relato: *The Black Cat* de E.A. Poe

❖ **TASK 1: A POEM:** : *Southbound on the Freeway* de May Swenson

Listen to the poem and while you read, find out:

- Who may be the strange tourist be?
- Who may 'the creatures' be? What is 'this star'?

Southbound on the Freeway

A tourist came in from Orbitville,
parked in the air, and said:
the creatures of this star



He must be special-
the other respect him,
and go slow

are made of metal and glass.

Through the transparent part
you can see their guts.
their feet are round and roll
on diagrams—or long
measuring tapes—dark
with white lines.

They have four eyes.
the two in the back are red.
Sometimes you can see a 5-eyed
one, with a red eye turning
on the top of his head.

when he passes, winding
among them from behind.

They all hiss as they glide, like inches, down
like inches, down the marked
tapes. Those soft shapes
shadowy inside
the hard bodies—are they
their gusts or their brains?

•
➤ **Discourse analysis:**

- Who is speaking?
- Who is he/she speaking to?
- What is he/she speaking about?
- Why? What is his/her purpose? -What is his/her tone?



➤ **Linguistic analysis:**

➤ **Graphology**

Why do you think the poet have let a space between line 8 and 9?

➤ **Cohesion**

What does 'he' in line 16 refer to?

What does 'the others' in line 17 refer to?

➤ **Lexis**

a) Classify the vocabulary in the poem into one of these categories

Human body	
Car	
Road	

b) Now draw a car and label the parts mentioned in the poem and 10 more

What may they be made of?

Steel	glass	rubber	leather	cloth	plastic

What shape do they have?

Round	square	rectangular



➤ **Semantics**

- What are the 'soft shapes'?
- Are they the guts or the brains of the hard bodies?
- What other title could the poem have?

❖ **TASK 2: Three proverbs:**

"All that glitters is all gold"

"Strike while the iron is hot";

*"If you believe it is god, if
you don't is a stone".*

- Translate these proverbs into Spanish. Do we have similar ones?
- What do they really mean? Paraphrase them explaining their meaning clearly in one sentence.

❖ **TASK 3: TWO JOKES**

Why is Sunday the strongest day?
Because all the others are week days.

Why was the doctor angry?
Because he had no patients.

- What causes the humour in these question jokes?
- Where is there the play on words?

❖ **TASK 4: Mini-text:** *He never sent me flowers de Leszek Szkunitk. (A. Maley 1994. Short and Sweet, pp.25.)*



- **Dicto-gloss** (individual, then group work for correction)

He never sent me flowers. He never wrote me letters. He never took me to restaurants. He never spoke of love. We met in parks. I don't remember what he said, but I remember how he said it. Most of it was silence anyway.

Media transfer (individual work): rewrite this prose text as a poem, then check with a partner.

Expansion (pair work):

- Add as many adjectives as you can to the text.
e.g. 'He never sent me *beautiful* flowers.'
- Add five more sentences after '... restaurants'. They should tell of the other things he never did.
e.g. 'He never phoned me.'

Homework (creative writing): Add one paragraph before and one after this text. The first should begin 'It all began...' The last should begin 'It ended one day...'

❖ **TASK 5: A SHORT STORY:** *The Black Cat* de E.A. Poe



- **Before reading**

- **Presenting the author** (as a stimulus to start reading, the whole group)
 - Who may the man in the photo be?
Had you seen his picture before? Where?
 - Where do you think he is from?
 - What do you know about him? What kind of stories did he write?
 - Had you ever read a story by Poe before, either in English or Spanish?
 - Which ones? Do you like anyone the best?
 - Homework: Find some information about Poe to share with your group next day.
 - What may have been his most important contribution to modern literature?
- **Presenting the story**
 - What does the title of this story suggest?
 - Do you think you will like it? Why?
 - Brainstorming: what vocabulary do you expect to find in it?

- **After reading**

- **General comprehension and inferencing**

a) Low-order closed questions:

- Who are the main characters?
- How was he as a child? What was he really fond of?
- How was his wife?
- What animals did they have?
- What was his first cat's name?

b) High-order open closed and open questions:

- What was his attitude to it?
- Did his attitude change? Only to the cat?
- What differences were between the child he was and now:
-

• As a child	
• Now	

-
- Why did he change so much?
- What happened at the end of the story?
- **c) Working with the end of the story:** from the paragraph which starts "One day she accompanied me upon some house-hold errand..."

➤ **Language awareness:**

- Which past tenses are used in the story? Which one is the most widely used?
- Write down some examples of each one and think why are they used:

Past simple	Past perfect	Passive past simple	Passive past perfect

➤ **Cohesion and comprehension.**

- Look from there to the end of the story paragraph by paragraph. (This part is from McRae y Pantaleoni, 1990. *Chapter and Verse*, p. 37). In pairs, each pair is assigned one or two paragraphs to work with and report to the whole group when they finish.

1st Paragraph:

- Who is 'she' in the first line?
- What does the cat do?
- Why the speaker kill his wife?

2nd Paragraph:

- How many ways of disposing the body did he think of?
- Which does he finally choose?

3rd and 4th Paragraph:

- Is it easy for him to hide the body? Explain why or why not.

5th and 6th Paragraph:

- Why does he want to find the cat?
- How does the murderer now feel?

7th and 8th Paragraph:

- How does he show his confidence during the police search?

9th and 10th Paragraph:

What has happened?

➤ **Deducing information**

What can you conclude about:

- ✓ The cat
- ✓ The narrator
- ✓ Where the narrator is at the beginning of the story
- ✓ What will happen to him

➤ **Pre-stylistic analysis (The methods of the author)**

What narrative elements contribute to the general atmosphere of the story:

- ✓ The point of view
- ✓ The setting
- ✓ The main characters

- ✓ The vocabulary: Find as many words as you can related to 'fear' and put them in the corresponding category.
- ✓ Does the cat symbolize anything? What may it be?

✓ **Homework**

Scan the story and find things that can be considered facts and things that can be considered fiction.



The Black Cat by E.A. Poe (Last two pages)

One day she accompanied me upon some household errand into the cellar of the old building which our poverty compelled us to inhabit. The cat followed me down the steep stairs, and, nearly throwing me headlong, exasperated me to madness. Uplifting an axe and, forgetting in my wrath the childish dread which had, hitherto stayed my hand, I aimed a blow at the animal, which of course would have proved -instantly fatal had it descended as I wished. But this blow was arrested by the hand of my wife.

Goaded by the interference into a rage more than demoniacal, I withdrew my arm from her grasp and buried the axe in her brain. She fell dead upon the spot without a groan.

This hideous murder accomplished, I set myself forthwith and with entire deliberation to the task of concealing the body. I knew that I could not remove it from the house, either by day or by night, without the risk of being observed by the neighbours. Many projects entered my mind. At one period I thought of cutting the corpse into minute fragments and destroying them by fire. At another I resolved to dig a grave for it in the floor of the cellar. Again, I deliberated about casting it in the well in the yard - about packing it in a box, as if merchandise, with the usual arrangements, and so getting a porter to take it from the house. Finally, I hit upon what I considered a far better expedient than either of these. I determined to wall it up in the cellar - as the monks of the middle ages are recorded to have walled up their victims.

For a purpose such as this the cellar was well adapted. Its walls were loosely constructed and had lately been plastered throughout with a rough plaster, which the dampness of the atmosphere had prevented from hardening. Moreover, in one of the walls was a projection caused by a false chimney or fireplace, that had been filled up and made to resemble the rest of the cellar. I made no doubt that I could readily displace the bricks at this point, insert the corpse, and wall the whole up as before, so that no eye could detect anything suspicious.

And in this calculation I was not deceived. By means of a crow-bar I easily dislodged the bricks, and having carefully deposited the body against the inner wall, I propped it in that position, while with little trouble I re-laid the whole structure as it originally stood. Having procured mortar, sand, and hair with every possible precaution, I prepared a plaster which could not be distinguished from the old, and with this I very carefully went over the new brickwork. When I had finished I felt satisfied that all was right. The wall did not present the slightest appearance of having been disturbed. The rubbish on the floor was picked up with the minutest care. I looked around triumphantly, and said to myself - "Here at last, then, my labour has not been in vain".

My next step was to look for the beast which had been the cause of so much wretchedness, for I had at length firmly resolved to put it to death. Had I been able to meet with it at the

moment there could have been no doubt of its fate, but it appeared that the crafty animal had been alarmed at the violence of my previous anger, and forebore to present itself in my present mood. It is impossible to describe or to imagine the deep, the blissful sense of relief which the absence of the detested creature occasioned in my bosom. It did not make its appearance during the night - and thus for one night at least since its introduction into the house I suddenly and tranquilly slept; aye, slept even with the burden of murder upon my soul!

The second and the third day passed, and still my tormentor came not. Once again I breathed as a free man. The monster, in terror, had fled the premises for ever! I should behold it no more! My happiness was supreme! The guilt of my dark deed disturbed me but little. Some few inquiries had been made, but these had been readily answered. Even a search had been instituted - but of course nothing was to be discovered. I looked upon my future felicity as secured.

Upon the fourth day of the assassination, a party of the police came very unexpectedly into the house, and proceeded again to make rigorous investigation of the premises. Secure, however, in the inscrutability of my place of concealment, I felt no embarrassment whatever. The officers bade me accompany them in their search. They left no nook or corner unexplored. At length, for the third or fourth time, they descended into the cellar. I quivered not in a muscle. My heart beat calmly as that of one who slumbers in innocence. I walked the cellar from end to end. I folded my arms upon my bosom, and roamed easily to and fro. The police were thoroughly satisfied and prepared to depart. The glee at my heart was too strong to be restrained. I burned to say if but one word by way of triumph, and to render doubly sure their assurance of my guiltlessness.

"Gentlemen," I said at last, as the party ascended the steps, "I delight to have allayed your suspicions. I wish you all health, and a little more courtesy. By-the-by, gentlemen, this - this is a very well constructed house." [In the rabid desire to say something easily, I scarcely knew what I uttered at all]. "I may say an *excellently* well-constructed house". These walls -are you going, gentlemen? - these walls are solidly put together;" and here, through the mere frenzy of bravado, I rapped heavily with a cane which I held in my hand upon that very portion of the brick-work behind which stood the corpse of the wife of my bosom.

But may God shield and deliver me from the fangs of the archfiend! No sooner had the reverberation of my blows sunk into silence than I was answered by a voice from within the tomb! -by a cry, at first: muffled and broken, like the sobbing of a child, and then quickly swelling into one long, loud, and continuous scream, utterly anomalous and inhuman - a howl - a wailing shriek, half of horror and half of triumph, such as might have arisen only out of hell, conjointly from the throats of the damned in their agony and of the demons that exult in the damnation.

Of my own thoughts it is folly to speak. Swooning, I staggered to the opposite wall. For one instant the party upon the stairs remained motionless, through extremity of terror and of awe. In the next a dozen stout arms were toiling at the wall. It fell bodily. The corpse already greatly decayed and clotted with gore, stood los erect before the eyes of the spectators. Upon its head, with red extended mouth and solitary eye of fire, sat the hideous beast whose craft had seduced me into murder, and whose informing voice had consigned me to the hangman. I had walled the monster up within the tomb!

UNIT 3: *SOUNDS GOOD.*

(La música y el espectáculo)



Contenidos: Textos literarios y otros materiales creativos

a) Lectura intensiva

- Un poema: *I Hear America Singing* de Walt Whitman
- Canciones: *So Young* de The Corrs y la canción en inglés favorita de cada alumno, que habrán de traducir y analizar (usando algunos de los títulos de todas esas canciones copiados en la pizarra tendrán que escribir un poema)
- Algunos refranes
- Un haiku

b) Lectura extensiva

- Un breve relato: *Hannah* de Malachi Whitaker (extensive reading in class)

❖ TASK 1: A POEM: *I Hear America Singing* de Walt Whitman

Listen and while you read the poem, circle the words related to sound and underline the jobs mentioned.

I hear America singing, the varied carols I hear,
Those of mechanics, each one singing his as it should be, blithe and strong,
The carpenter singing his as he measures his plank or beam,
The mason singing his as he makes ready for work, or leaves off work,
The boatman singing what belongs to him in his boat, the deckhand singing on
the steamboat deck.
The shoemaker singing as he sits on his bench, the hatter singing as
he stands,
The wood-cutter's song, the ploughboy's on his way in the morning, or at the



noon intermission or at sundown;
 The delicious singing of the mother, or of the young wife at work, or of the girl sewing or washing,
 Each singing what belongs to her, and to none else;
 The day what belongs to the day – at night, the party of young fellows, robust, friendly,
 Singing with open mouths their strong melodious songs.

➤ **Personal reaction**

- Do you like this poem? Why?
- What is special about its lines?

➤ **Linguistic and pre-stylistic analysis**

➤ **Lexis**

Classify the words found in the corresponding column.

Sound & Music	Country jobs	Town jobs	Sea jobs

➤ **Grammar**

- What is special about its structure?
- How many complete sentences is this poem made up?
- What tense is it written?
- Why is the form -ing used all through it?
- Why do you think the poet has used it? What image does it offer you?

➤ **Period**

- Is it a poem about nowadays or about some time past?
- What words or lines can help you to decide?

➤ **Cohesion**

- What do these pronouns refer to?
- 'each' and 'his' in line 2
- 'him' in line 5
- 'her' in line 9
- In line 3 there are two 'his', are they the same?

• **Discussion**

How does W. Whitman represent America at the beginning of the XX century? What about women? What role do they play then?

• **Creative writing (in pairs)**

Write three more lines to add to the poem, but as if it were about the

current society. One of them at least about women.

- **Writing a biography**

Using the information below write a brief biography of the great American poet Walt Whitman.



-Year of birth: 1819
-Place of birth: West Hills (Long Island)
-Father: a radical-minded carpenter
-Occupation: working from very young: errand-boy, clerk, printer, teacher in schools in the country
-1846: editor of *The Brooklyn Eagle*
-Civil war: nurse to the Union wounded at the battle fields.
- Poems from that time: *The Wounded, Hymn of Dead Soldiers*.
-After the war: a clerk in the Department of the Interior in Washington; diminished years later for his work *Leaves of Grass* (considered 'indecent')
-1873: moving to Camden (New Jersey); living in poverty most time.
Best work: *Leaves of Grass* (1st published 1855).

-Year of death: 1892
-1813: moving to N.Y.
-Mother: a Dutch Quaker
-Partner: W.C. Bryant of *The Evening Post*

❖ **TASK 2: Proverbs:**

"The girl who can't dance says the band can't play";

*"The older the fiddle
the sweeter the tune"*

*"As the old cock
crows the young
cock learns".*

- Translate these proverbs into Spanish. Do we have similar ones?
- These proverbs are related to music and sound. The second one uses a common comparative structure, Try to paraphrase the second one, using two different instruments and adjectives.

e.g. The thinner the flute, the higher the tune.

❖ **TASK 3: A haiku:** Enjoy it and, in pairs, try to write a similar one

Morning sneeze -
The guitar in the corner
Resonates

Dee Evetts



❖ **TASK 4: A song:** *So Young* de The Corrs

-These are the members of one of the most famous Irish bands. What do you know about them? Do you like them?



Do you have any favourite song by this band?

We're going to listen to their song *So young*, what is it about?

- Listen to the song and fill in the blanks (Idea from Falla y Whitney, 2000. *Thumb Up*, p.23)



Song

- 1 Listen, and complete the song.
Use the words in the box. 

free moon play summer taking
tomorrow

So young

Yeah, yeah, yeah, yeah, yeah!
Yeah, yeah, yeah, yeah, yeah!

We are (1) it easy,
And bright and breezy, yeah!
We are living it up,
Just fine and happy, yeah!
We are caught in a haze
On these lazy (2) days.
And spending all of our time
Just laughing and joking, yeah!

And it really doesn't matter what people say
And it really doesn't matter if we work or (3)
No, it really doesn't matter,
Really doesn't matter at all.

'Cause we are so young now.
We are so young, so young now.
And when (4) comes,
We can do it all again.

We are chasing the (5)
Just running wild and (6)
We are following through
Every dream, and every need.

- 2 Match the words from the song (1–4)
with their opposites (a–d).

- | | |
|------------|-----------------|
| 1 easy | a) crying |
| 2 happy | b) difficult |
| 3 lazy | c) sad |
| 4 laughing | d) hard-working |

➤ **Homework:**

Copy down your favourite song in English and prepare some information about it to share with your partners next day.

- Who composed it? Who sings it? Where is/are he/she/ they from?
- What kind of music is it played? What instruments are more used?
- What is it about?
- What is its tone: sad, happy, melancholic, angry...?
- In the song: who is singing to whom? Or is the speaker talking directly to the listeners?
- What makes this song so special to you?

❖ **TASK 5: Working with students' favourite songs:**

-In small groups tell one another about your songs.

- **Language awareness** (On the blackboard the teacher or a student write all the different title down, then working with the whole group):

Is there any song whose title is a complete sentence?

Is there any prepositional phrase? Is there any -ing form after a preposition?

➤ **Lexis**

a) Classify the different words present in these titles in their corresponding category:

Noun	Verb	Adjective	Pronoun	Preposition	Adverb

b) Classify them according to their topics.

➤ **Creative task**

Think of a possible advertisement your song will fit or imagine one you it could be used. Describe the ad you have chosen.

-Using the titles, try to write a short poem or a chorus for a new song.

❖ **TASK 6: A short story:** *Hannah* de Malachi Whitaker (Collie y Slater, 1992. *Short Stories for Creative Language Classrooms*, p 10-11)

- **While reading**



-Read this story except for the last 23 lines.

Why is Hannah organizing a party? Who does she want to see most? Why?

- **After reading**

-Personal reaction: Do you like it so far? Which character do you identify most with?

-Organizing information: With a partner, fill in as many of the squares below as you can. (Idea from Collie y Slater, op. cit., 12)

	Appearance	Personality	Interests
Hannah			
T. H. Smithson			
Ralph Wellings			

- **Comparing the information in the chart (whole class)**

- **Cultural aspects:** In the second paragraph it says that "all the girls from her Sunday school class were coming". Can you explain what type of school may it be?

- What types of songs do they sing?
- Ralph Welling's father was a 'parson'. What does it mean?
- What kind of society may they live? Rural or urban?
- Find words in the texts that can help you to decide

- **Personalizing:** Think about your last birthday party. What details of your party are like those described: clothes, food, and drink? (Idea of Collie y Slater, op. cit., 12)

➤ **Lexis** (pair work)

a) What food has Hannah prepared, use your dictionary and classify it:



Cakes	Meat	Other things

• **Homework**

a) Choose one of the dishes Hannah has cooked and imagine all the ingredients it may have. Write down the possible recipe.

b) Imagine that all the girls and the two boys could play different instruments in the party:

-Which instruments would they play?



➤ **Grammar:**

- What tenses appear in the first two paragraphs?
- What time do they refer to?



Hannah
(first part)

The girl Hannah was seventeen, and she had made almost all that array of cakes and pastries on the kitchen dresser. She stood looking at them, her healthy pink face glowing with pride. She wore a blue dress and a white apron, and her hair waved down her back to her waist in a golden-brown shower.

The party should be a lovely one. All the girls from her Sunday-school class were coming, and four of the best-behaved boys as well. Then there was to be the young man, Thomas Henry Smithson, the one that all the girls secretly laughed at. Really, he was too conscientious, too lumberingly polite for anything. His hats seemed always small, his trousers tight, his boots big. But her mother liked him. He helped to make things go, sang a few songs in a voice he called baritone, and never lost his temper.

Hannah felt that she could put up with anything so long as Ralph Wellings turned up. He was nineteen. A strange boy for the little, fat, jolly parson to have as his son! Hannah had heard that he was wild, but he had never seemed wild to her. Sometimes they had met in the twilight, and he had walked along by her side through Pennyfoot woods to Hoyle's farm and carried the dozen eggs that she had gone to fetch back with him in a sugar-bag,

Of course, you were supposed to be still a child at seventeen, but Hannah didn't feel exactly like a child. She could talk to Ralph Wellings about the things she knew - the proper way to make candied toffee, the books she had recently found in the attic, old books in which all the letter esses were effs, the nicest hymn tunes. He never laughed at her, and she found this refreshing.

She loved him very much, admiring his forehead, for some reason, most of all. It was high and white. His blue-black hair, parted at the side, waved as beautifully as did hers. 'If we've get married and have some children, they're sure to have curly hair,' she thought. She liked, too, his flecked hazel eyes and his long fingers with their triangular nails. He called her 'nice child', and always seemed glad to see her.

She took her entranced gaze from the cakes and went into the dairy. The house had once been a farm, and the cool, stone-shelved room was still called the dairy. One side of it was laden with food. There was a whole, crumb-browned ham on a dish by, the side of a meat-plate on which stood a perfectly cooked sirloin of beef. Another dish held four or five pounds of plump, cooked sausages, The trifles were ready, so were the stewed fruits for those who liked plainer sweets, and there was more cream, Hannah felt, than could possibly be used.

She ran out of the room, smiling with delight, to look for her mother.

'Are you getting ready, mother?' she called.

'Yes.'

Her mother stood, bare-armed, in front of the oval mirror, a worried look in her eyes, her mouth filled with steel hairpins. She had her skirt on, but her black satin bodice was flung over the curved bedrail.

'Aren't you washed, child?' She seemed to speak harshly because of the hairpins. 'The company'll be here before we know where we are. We sh'll have a rush, you'll see.'

'Never mind, mother, everything looks lovely. I wish the party was beginning just now.'

She ran out of the room and changed her dress in a perfect fury of speed. Her face was clean enough, her hands white. What was the use of washing over and over and over again? Now she was in the summer pink dress that made her look older than ever before. The skirt was flounced, and she jumped round ballooning it, running a comb through her hair at the same time.

'He'll like me, he'll like me, he will,' she chanted. And she ran across to her mother's room and flung herself panting on the great bed.

'Hannah, Hannah, be a lady' cried her mother, rebukingly.

- **Predicting**

There are 23 lines left in this story. What did Hannah hope it would happen in the party? What do you think it will happen in the party? Will Ralph turn up?

In pairs make up a short ending. When you are ready we'll check with the whole group. (Idea from Collie y Slater, 1992)

- **Comparing: Read the end and compare it with your own end (Idea from Collie y Slater, 1992)**

- What do you think of this ending? In what way is it different from the one you created?
- What could possibly have happened between the first and the second parts of the story? In small groups, think as many explanations as possible.

- **Discussion:** Hannah's mother tells her to 'be a lady'. Why? When Hannah was a young girl at the turn of the XX century, things were quite different from today. Then there were certain kinds of behaviour that were not acceptable. Compare the situation then and now.

At the turn of the XX century Nowadays

Girls couldn't	Girls could	Girls can't	Girls can

- **Creative task: Media transfer: Completing a script for a filmed version (Idea from Collie y Slater, 1992)**

a) Imagine that 'Hannah' is going to be made into a film. The director asks you to write a summary of the missing parts of Hannah's life, so that the film script can be complete.

b) The director would also like to give the film a new name, which will tell people more about the story. Choose an appropriate title.

c) Also an original piece of music is to be composed for the final section of the film, when Hannah, now an old lady, is dreaming of her youth. Which musical instrument or instruments do you think would be most appropriate.

- **Homework:**

You will be the casting director, choose the actresses and actors for the main roles, justify your casting using the personal descriptions in the text.



Hannah

(the end)

Hannah seemed to have been asleep for a long time. She woke slowly, feeling the grey light on her eyelids. Her hand, gnarled and shrunken, lay outside the blue-and-white coverlet. A shadowed white plait straggled over one shoulder, thinning to a thread-tied end as it reached her breast. She moved a little, opened her eyes, and moistened her lips. The morning was sunny and still. It felt warm, warm. She dozed a little and went on thinking of the party her mother had given when she was seventenn. On that day Ralph Wellings had kissed her for the first time. Unknowngly she smiled. The pink dress with its flonces, she remembered that, too. How lovely it had all been.

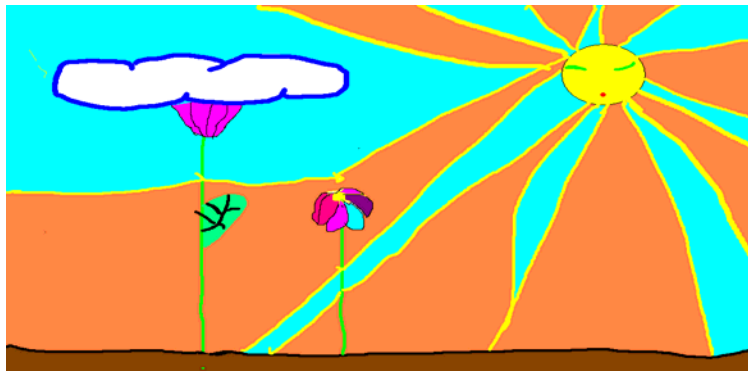
She looked up when the door opened and frowned a little, seeing an ugly, middle-aged woman with a paper-backed book ih her hand.

“Well, grandma,” the woman said in a kind and cheerful voice, “I’ ve been up a few times, but you were asleep. George is just going to the Post Office in the doctor’s cas, so will you sign the pension form? He’s a bit in a hurry. I’ll help you.’

She put a soft wrap about the old woman’s shoulders and supported her while she wrote. ‘H-a-n-n-a-h’ she mouthed, then her attention was attracted by something else for a moment. She stared at the completed form and gave a fretful cry. ‘Oh, grandma, you’ve gone and done it again! We sh’ll ha ve no end of bother. You’ve signed Hannah Wellings, and your name’s Smithson – Smithson- Smithson.’

REVISION A

(El arte y los artistas)



(Original drawing of my artist daughter Clara, eight years old)

Contenidos: Textos literarios y otros materiales creativos

a) Lectura intensiva

- Dos poemas: *Ku Klux* y *I, Too* by Langston Hughes; *Not waving but Drowning* de Stevie Smith (en relación con el Día de los Derechos Humanos 10 de diciembre)
- Varias citas de personajes importantes.

b) Lectura extensiva

- Un breve relato: *Christmas Meeting* by Rosemary Timperley (en relación con el arte y en particular con la navidad)

❖ **TASK 1: A Poem: *Ku Klux* by Langston Hughes (Idea from Collie y Porter-Ladousse.1991. *Paths into Poetry*, pp. 28-29.**

- **Pre- reading**

-Work in groups of three or four. Look at these photographs. What could be the link between them? Imagine the situations before the moment each photograph was taken.

-Have you seen any film about this theme? Which ones?



-What may be the reasons for things like the ones in the photographs happen?

Here are eight reasons for the fact that people often behave cruelly to each other. They may help to explain violence in the world. In your groups, put these reasons in order, from the one which best explains violence to the one which least explains it.

- a) People fear anything different from themselves.
- b) People feel that people like themselves are superior to others.
- c) People enjoy violence.
- d) People are descended from animals, and animals are naturally cruel.
- e) People have to protect their own situation and property.
- f) People feel that their beliefs must be imposed at whatever cost.
- g) People are treated badly in their families, and then are violent towards others when they grow up.
- h) People feel that they are victims of society and must fight back.

➤ **Previewing new vocabulary**

Before you listen to the poem, check that you understand the following words and expressions:

a lonesome place- a deserted place far from anywhere.

to turn someone loose- to let him/her go, set him/her free.

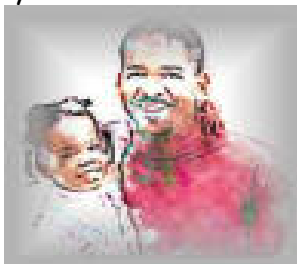
a-ssassin'- 'to sass someone' in America means to be rude.

A klansman- a member of the Ku Kux Klan.

Nigger- a term of abuse used for black people

• **Listening and reading**

Listen and while you read the poem, try to visualize the situation and feel the horror of cruelty.



They took me out
To some lonesome place.
They said: "Do you believe
In the great white race?"

I said, 'Mister,

They hit me in the head
And knocked me down
And then they kicked me
On the ground.

To tell you the truth,
I'd believe in anything
If you'd just turn me loose."

The white man said, "Boy,
Can it be
You're a-standin' there
a-ssasin' me?"

A klansman said, "Nigger
Look me in the face -
And tell me you believe in
The great white race."

➤ **Personal reaction**

-What are your feelings as you read this poem? Can you put them into words? Write them down for yourself, then we'll check with the whole class.

i.e. fear, anger, impotence, pain...

➤ **Writing a personal letter**

-Imagine that you saw a scene like the one in the poem. Write a letter to a close friend describing your experience, use some of the words of the previous task.

➤ **Creating a code for humane humans**

-In small groups (3 or 4), write a set of 5 rules which could prevent people from treating other people inhumanely.

For example: Treat other as you would like them to treat you.

-Then show your code to other groups. We'll try to establish an overall code for the class.

❖ **TASK 2: A poem: *I, too* by Langston Hughes**

• **Pre-reading**

-Read the first two lines, which is the relationship of this poem to the one by W. Whitman we read in the previous unit? And with the one about the Ku Kux Klan?

I, too sing America.
I am the darker brother,
They send me to eat in the kitchen
When company comes,
But, I laugh,
An' eat well,
And grow strong.
Tomorrow,
I'll sit at the table



When company comes.
 Nobody'll dare
 Say to me:
 "Eat in the kitchen"
 Then.
 Besides,
 They'll see how beautiful I am
 And be ashamed.
 I, too, am America.

- **Discourse analysis**
 - Who is speaking?
 - Who is he speaking to?
 - What is he speaking about?
 - What is his purpose?

- **Pre-stylistic analysis**

- **Grammar**

What tenses are used in this poem?
 Why are they used?

- **Cohesion**

What does the pronoun 'I' refer to?
 And 'they'?

- **Style** (idea from McRae y Pantaleoni, 1985-86: 39):

The poet create a contrast between 'black' and 'white', what linguistic devices does he use? Tenses, adverbs, pronouns?
 Let's complete a schematic chart.

	White	Black
Setting:	Pronouns	
Now (tense)		
Tomorrow (tense)		

➤ **Interpretive tasks** (inferencing):

a) How would you define the speaker's attitude? Choose among these adjectives, looking them up in the dictionary if you don't know them

defiant, boastful, dignified, proud, ironic, threatening, vindictive, subdued, bragging, meek, resentful, angry, envious.

b) There elements in the poem which refer to outside the text. What do you think they refer to? Too (line 1), the darker brother (2), company (4), the table (9).

c) There is a kind of crescendo in the poem, Why will 'I' grow strong? Why will 'they' be ashamed?

➤ **Discussion**

Have things changed in The States lately?
Have the darker brother become stronger?
In which sense?
Can you name some examples?



➤ **Homework** (Creative task: a poster)

Choose one or several black men or women who have become important and make a poster about them.

- ❖ **TASK 3: Matching quotations to famous people:** Who said what? (idea from Granger, C. 1981. *Play Games with English* Vol. 2, p.44)

WHO SAID WHAT?

Who said these well-known quotations. Write the number in the box next to the correct name.



YOU CAN HAVE ANY COLOUR YOU WANT AS LONG AS IT IS BLACK.

1.

I KNOW I HAVE THE BODY OF A WEAK AND FEEBLE WOMAN, BUT I HAVE THE HEART AND STOMACH OF A KING, AND OF A KING OF ENGLAND TOO...

5.

THIS IS THE GREATEST WEEK IN THE HISTORY OF THE WORLD SINCE THE CREATION.

2.

PLEASE ACCEPT MY RESIGNATION. I DON'T WANT TO BELONG TO ANY CLUB THAT WILL ACCEPT ME AS A MEMBER.

6.

WE SHALL DEFEND OUR ISLAND, WHATEVER THE COST MAY BE, WE SHALL FIGHT ON THE BEACHES, WE SHALL FIGHT ON THE LANDING GROUNDS, WE SHALL FIGHT IN THE FIELDS AND IN THE STREETS, WE SHALL FIGHT IN THE HILLS; WE SHALL NEVER SURRENDER.

3.

I REMAIN JUST ONE THING, AND ONE THING ONLY - AND THAT IS A CLOWN.

7.

I HAVE NOTHING TO DECLARE EXCEPT MY GENIUS.

4.

PATRIOTS ALWAYS TALK OF DYING FOR THEIR COUNTRY, AND NEVER KILLING FOR THEIR COUNTRY.

8.

Sir Winston Churchill
British Prime Minister

Oscar Wilde
Irish writer

Bertrand Russell
English philosopher

Groucho Marx
American comedian

Queen Elizabeth I
English Queen

Richard Nixon
American President

Henry Ford
American car manufacturer

Charlie Chaplin
English comedian

❖ **TASK 4: A poem: *Not waving but Drowning* de Stevie Smith**



- Pre-reading (cultural awareness) (Idea from Collie y Porter-Ladousse, 1992:)

-In small groups, look at the pictures. What do these gestures mean? Do you think they mean the same in all cultures?

Do you know other gestures which can cause misunderstanding in different cultures? What about expressions and pronunciation?

Build up a bank of gestures, expressions or pronunciations which can be misunderstood.

- Listening and reading the poem. Who says what? Against each line, write:

N	if the narrator of the poem is speaking
DM	if the dead man is speaking
OP	if other people are speaking

Not Waving But Drowning

*Nobody heard him, the dead man,
But still he lay moaning;
I was much further out than you thought
And now waving but drowning.*

*Poor chap, he always loved larking
And now he's dead
It must have been too cold for him his heart gave way,
They said.*

*Oh no no no, it was too cold always
(still the dead one lay moaning)
I was much too far out all my life
And not waving but drowning.*

- **Personal reaction**
- How do you like the poem? Why?

- **Lexis**

Draw a line to connect each one of the expressions on the left with its meaning on the right:

moaning	familiar way of saying 'man'
larking	being far from shore/being different or eccentric

heart gave way	making a sound of suffering or complaint
being too far out	having a good time
drowning	have a heart attack
chap	dying in water

- **Creative task** (a sketch about a misunderstanding)
In your group, look back to your bank of possible misunderstandings. Choose one of them and build up a sketch about it. The sketch should contain at least three roles: the two involved in the misunderstanding, and an observer. Each character should have at least three entries. Perform your sketch to the class.

❖ **TASK 5: A poem: *Christmas Meeting* by Rosemary Timperley** (from Benitez et. al. 1988. *Reading Tasks*, pp.74-75.)

- **Pre-reading:** (As stimulus to read the text at home)
 1. Before you read it, think about your own Christmas.
 - At home with your parents
 - With your parents and other relatives
 - With friends
 - With people you don't know (in a restaurant)
 - Alone



2. How would you feel if you spent Christmas alone?
Happy, sad, bored, queer, disappointed, lonely, frightened,...

- **After reading** (to work in class)
 - **Comprehension** (from line 1 to 32)
 - a) Reread the lines 1-14 in which the narrator remembers her past Christmasses. Complete the table below with the information she gives us. Decide if each one was a happy or sad occasion and write the line(s) from the story which influenced your decision.

Christmasses	Sad or happy?	The text says
1. Childhood		

b) Reread the descriptions of the two main character in lines 23-32 and complete this chart.

	The narrator	The young man
Age		
Hair		
Eyes		
Other features		
Clothes		

➤ **Lexis**

Match these words or expressions with their meanings in the text.

Uncanny (l. 2)	thinly stretched
In a jumble (l. 5)	penetrating, sharp
Spinster (l. 25)	confusedly, in disorder
Piercing (l. 30)	unmarried woman
Jutting (l. 30)	mysterious, unnatural
Fine-drawn (l. 31)	protuberant, prominent

➤ **General comprehension**

Choose the best option according to the text:

- The young man entered the woman's room because
 - he was lonely and wanted to talk.
 - he thought it was his own.
 - it was Christmas Day.
- The young man didn't spend Christmas with his family because
 - that would delay his writing.
 - they live in the country.
 - he took himself too seriously.
- He felt that his family did not take him seriously enough because
 - they did not understand that his work was urgent.
 - they wanted to delay his work as a writer.
 - they did not want him to be an artist.
- He was writing
 - two books: a diary and a book of poems.
 - a book combining poems and personal thoughts.
 - a book combining poetry and newspaper reports.
- Francis Randel felt as if

- a) he was ill and almost dying.
- b) the wheel of life was turning too fast around him.
- c) he had too many things to do before his death.

6. The lady offered to make some coffee because

- a) she thought the conversation was inappropriate for Christmas.
- b) she was frightened of his reaction.
- c) she was getting tired of the conversation.

- **Interpretation**

-How did the woman and the young man meet? Did he travel to the future or she to the past? Discuss your answer. Use information from the text.

-Can you find a sentence in the first part of the text which gives you a possible answer to the question above?

Christmas Meeting



I have never spent Christmas alone before. It gives me an uncanny feeling, sitting alone in my 'furnished room', with my head full of ghosts, and the room full of voices of the past. It's a drowning feeling -all the Christmases of the past coming back in a mad jumble: the childish Christmas, with a house full of relations, a tree in the window, sixpences in the pudding, and the delicious, crinkly stocking in the dark morning: the adolescent Christmas,

with mother and father, the war and the bitter cold, and the letters from abroad; the first really grown-up Christmas, with a lover - the snow and the enchantment, red wine and kisses, and the walk in the dark before midnight, with the grounds so white, and the stars diamond bright in a black sky - so many Christmases through the years.

And, now, My first Christmas alone.

But not quite loneliness. A feeling of companionship with all the other people who are spending Christmas alone - millions of them - past and present. A feeling that, if I close my eyes, there will be no past or future, only an endless present which is time, because it is all we ever have.

Yes, however cynical you are, however irreligious, it makes you feel queer to be alone at Christmas time.

So, I'm absurdly relieved when the young man walks in. There's nothing romantic about it - I'm a woman of nearly fifty, a spinster schoolma'am with grim, dark hair, and myopic eyes that once were beautiful, and he's a kid of twenty, rather unconventionally dressed with a flowing, wine-coloured tie and black velvet jacket, and brown curls which could do with a taste of the barber's scissors. The effeminacy of his dress is belied by his features-narrow, piercing, blue eyes, and arrogant, jutting nose and chin. Not that he looks strong. The skin is fine-drawn over the prominent features, and he is very white.

He bursts in without knocking, then pauses, says: 'I'm so sorry. I thought this was my room.' He begins to go out, then hesitates and says: 'Are you alone?' 'Yes.'

'It's - queer, being alone at Christmas, isn't it? May I stay and talk?'

'I'd be glad if you would.'

He comes right in, and sits down by the fire.

'I hope you don't think I came in here on purpose. I really did think it was my room,' he explains.

'I'm glad you made the mistake. But you're a very young person to be alone at Christmas time.'

'I wouldn't go back to the country to my family. It would hold up my work. I'm a writer.'

'I see.' I can't help smiling a little. That explains his rather unusual dress. And he takes himself so seriously, this young man! 'Of course, you mustn't waste a precious moment of writing,' I say with a twinkle.

'No, not a moment! That's what my family won't see. They don't appreciate urgency.'

Families are never appreciative of the artistic nature.'

'No, they aren't,' he agrees seriously.

'What are you writing?'

Poetry and a diary combined. It's called *My Poems and I*, by Francis Randel. That's my name. My family say there's no point in my writing, that I'm too young. But I don't feel young. Sometimes I feel like an old man, with too much to do before he dies.'

'Revolving faster and faster on the wheel of creativeness.'

'Yes! Yes, exactly! You understand! You must read my work some time. Please read my work!

Read my work!' A note of desperation in his voice, a look of fear in his eyes, makes me say:

'We're both getting much too solemn for Christmas Day. I'm going to make you some coffee. And I have a plum cake.'

I move about, clattering cups, spooning coffee into my percolator. But I must have offended him, for, when I look round, I find he has left me. I am absurdly disappointed.

I finish making coffee, however, then turn to the bookshelf in the room. It is piled high with volumes, for which the landlady has apologized profusely: 'Hope you don't mind the books, Miss, but my husband won't part with them, and there's nowhere else to put them. We charge a bit less for the room for that reason.'

'I don't mind,' I said. 'Books are good friends.'

But these aren't very friendly-looking books. I take one at random. Or does some strange fate guide my hand?

Sipping my coffee, inhaling my cigarette smoke, I begin to read the battered little book, published, I see, in Spring, 1852. It's

mainly poetry - immature stuff, but vivid. Then there's a kind of diary. More realistic, less affected. Out of curiosity, to see if there are any amusing comparisons, I turn to the entry for Christmas Day, 1851. I read:

'My first Christmas Day alone. I had rather an odd experience.

When I went back to my lodgings after a walk, there was a middle-aged woman in my room. I thought, at first, I'd walked into the wrong room, but this was not so, and later, after a pleasant talk, she - disappeared. I suppose she was a ghost. But I wasn't frightened. I liked her. But I do not feel well tonight. Not at all well. I have never felt ill at Christmas before.'

A publisher's note followed the last entry: FRANCIS RANDEL DIED FROM A SUDDEN HEART ATTACK ON THE NIGHT OF CHRISTMAS DAY, 1851. THE WOMAN MENTIONED IN THIS FINAL ENTRY IN HIS DIARY WAS THE LAST PERSON TO SEE HIM ALIVE. IN SPITE OF REQUESTS FOR HER TO COME FORWARD. SHE NEVER DID SO. HER IDENTITY REMAINS A MYSTERY.

UNIT 4: RISKS AND ADVENTURES

(Riesgo y aventura)



Contenidos: Textos literarios y otros materiales creativos

a) Lectura intensiva

- Dos refranes: “*Nothing ventured nothing gained*”; “*A rolling stone gathers no moss*”
- Extracto de un cuento: *Robin* de *Selected Tales and Sketches* de Nahaniel Hawthorne.
- Una cita de Comenius
- Un mini-texto: *A great temptation* de Leszek Szkunitk, trad. por A. Maley.
- Extracto de una novela: *The Prime of Miss Jean Brodie* de Muriel Spark (en relación con el día de Sto. Tomás de Aquino)
- Dos chistes sobre la escuela.

b) Lectura extensiva

- Dos relatos breves: *The Star* de Alasdair Gray; *A Telephone Call* de Dorothy Parker.

c) Película

- *The Mask of Zorro*

❖ TASK 1: Two proverbs:

"Nothing ventured nothing gained"

"A rolling stone gathers no moss"

- What do these proverbs mean?
- Do we have similar ones in Spanish?
- What do they have to do with the topic of this unit?

❖ **TASK 2: Extract of a tale:** *Robin de Selected Tales and Sketches* de Nahaniel Hawthorne.

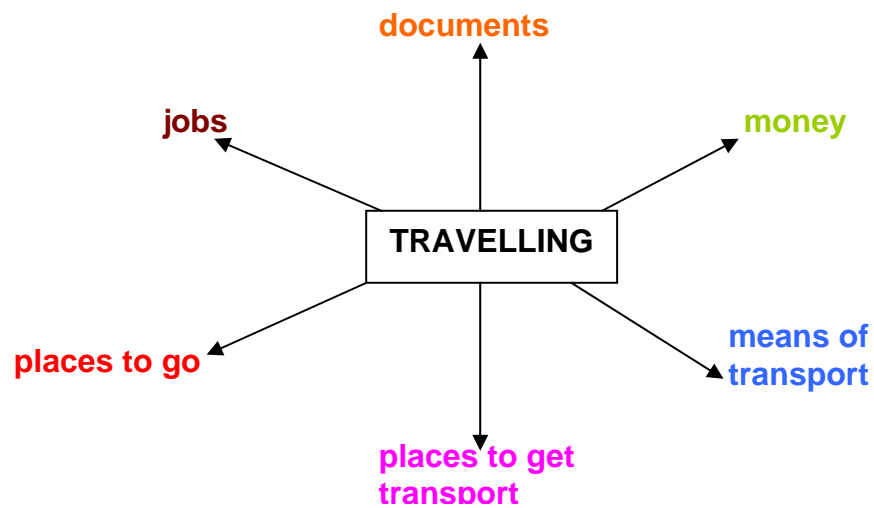


- **Before reading**

This text is about a young boy who is travelling. In small groups, Think about as many reasons as possible why young people travel.

Prediction: Why may this boy travel?

Mind-map: What does travelling imply? Let's complete a mind map about travelling:



- **While reading**

Listen to the story and while you read it, try to find out if it is his first trip and where he may be going.



It was not yet eleven o'clock when a boat crossed the river with a single passenger who had obtained his transportation at that unusual hour by promising an extra fare. While the youth stood on the landing place searching in his pockets for money, the ferryman lifted his lantern, by the aid of which, together with the newly risen moon, he took a very accurate survey of the stranger's figure. He was a young man of barely eighteen years, evidently country bred, and now, as it seemed, on his first visit to town. He was wearing a rough gray coat, which was in good shape, but which had seen many winters before this one. The garments under his coat were well constructed of leather, and fitted tightly to a pair of muscular legs; his stockings of blue yarn must have been the work of a mother or sister, and on his head was a three cornered hat, which in its better days had perhaps sheltered the grayer head of the lad's father. In his left hand was a walking stick, and his equipment was completed by a leather bag not so abundantly stocked as to inconvenience the strong shoulders on which it hung. Brown curly hair, well-shaped features, bright, cheerful eyes were nature's gifts, and worth all that art could have done for his adornment. The youth, whose name was Robin paid the boatman, and then walked forward into town with a light step, as if he had not already traveled more than thirty miles that day. As he walked, he surveyed his surroundings as eagerly as if he were entering London or Madrid, instead of the little metropolis of a New England colony.

- **After reading**

- **General comprehension**

- Low-order closed and open questions:

Who was the single passenger on the boat?

How old was she?

What was he wearing?

- High-order closed and open question (inferencing):

At what time of day did Robin cross the river?

Why was the boatman willing to take Robin across?

What kind of a family did Robin come from?

Where was he from?

How far had he travelled?

Had Robin been to town before?

- **Cohesion**

How does the author refer to the boy? Find all the different devices he uses to refer to him.

- **Lexis**

-What words related to travelling appear in the text?

-What clothes is the boy wearing?

- ❖ **TASK 3: A mini-text:** *A great temptation* de Leszek Szkuñitk, trad. por A. Maley.

-Read this text and then the one below and compare them: In what way are they similar? In what way are they different?



To phone you. It's a great temptation. To think that you'll lift the receiver and say, 'I've just been thinking about you.' 'I've been waiting for you to phone.' Or some such thing. It's a great temptation to imagine that we can exchange remarks about telepathy. A temptation so great that I dial your number. I dial it. I wait. I forget that you are not there to answer it.

- ❖ **TASK 4: A very short story:** *A Telephone Call* de Dorothy Parker. (Idea from Bowler y Parminter, 1993. *Literature*, pp 15-16.

- While reading

Listen to the story and while you read it decide which title is best for the story as a whole. Why?

The Ex-boyfriend Will He Give Me a Ring? Great Expectations

An Evening Prayer Dial L for Love A Telephone Call

Please, God, let him telephone me now. Dear God, let him call me now. I won't ask anything else of You, truly I won't. It isn't very much to ask. It would be so little to You, God, such a little, little thing. Only let him telephone now. Please, God. Please, please, please.



If I didn't think about it, maybe the telephone might ring. Sometimes it does that. If I could think of something else. If I could think of something else. Maybe if I counted five hundred by fives, it might ring by that time. I'll count slowly. I won't cheat. And if it rings when I get to three hundred, I won't stop; I won't answer it until I get to five hundred. Five, ten, fifteen, twenty, twenty-five, thirty, thirty-five, forty, forty-five, fifty. Oh please nine. Please.

This is the last time I'll look at the clock. I will not look at it again. It's ten minutes past seven. He said he would telephone at five o'clock. 'I'll call you at five, darling.' I think that's where he said 'darling'. I'm almost sure he said it there. I know he called me 'darling' twice, and the other time was when he said good-by. 'Good-by, darling.' He was busy, and he can't say much in the office, but he called me 'darling' twice. He couldn't have minded my calling him up. I know you shouldn't keep telephoning them - I know they don't like that.

I must stop this. I mustn't be this way. Look. Suppose a young man says he'll call a girl up, and then something happens, and he doesn't. That isn't so terrible, is it? Why, it's going on all over the world, right this minute. Oh what do I care what's going on all over the world? Why can't that telephone ring? Why can't it, why can't it? Couldn't you ring?

Ah, please, couldn't you? You damned, ugly, shiny thing. It wouldn't hurt you to ring, wouldn't it? Oh, that would hurt you. Damn you, I'll pull your filthy roots out of the wall, I'll smash your smug black face into little bits. Damn you to hell.

No, no, no. I must stop. I must think about something else. This is what I'll do. I'll put the clock in the other room. Then I can't look at it. If I do have to look at it, then I'll have to walk into the bedroom, and that will be something to do. Maybe, before I look at it again, he will call me. I'll be so sweet to him, if he calls me. If he says he can't see me tonight, I'll say, 'Why, that's all right, dear. Why, of course it's all right.' F11 be the way I was when I first met him. Then maybe he he'll like me again. I was always sweet, at first. Oh, it's so easy to be sweet to people before you love them.

God, aren't You really going to let him call me? Are You sure, God? Couldn't you please relent? Couldn't You? I don't even ask You to let him telephone me this minute, God: only let him do it in a little while. I'll count five hundred by fives. I'll do it so slowly and so fairly. If he hasn't telephoned then, I'll call him. I will. Oh, please, dear God, dear kind God, my blessed Father in Heaven, let him call before then. Please. God. Please.

Five, ten, fifteen, twenty, twenty-five, thirty, thirty-five...

- **Comparing**

Compare the two stories. Which do you like most? Why?

- In which sense are they similar? In which sense are they different?
- In the first text the 'you' is not there to answer, where may he/she be?
- Do you imagine is a man or a woman?
- -Why do you think the man in the second story doesn't call?
- -What is the tone of each story?
- -What is the attitude of the writer to the speaker in the first story? And in the second?

- **Interpreting**

The woman has moments of being rational about the situation and moments of being illogical. Is the woman rational (R) or illogical (I) as she says them?

- a) If I didn't think about it, maybe the telephone might ring (line 5)
- b) Why, it's going on all over the world, right this minute. (line 21)
- c) You damned, ugly, shiny thing. It would hurt you to ring, wouldn't it? (lines 23-24)
- d) I'll put the clock in the other room. Then I can't look at it. (line 28)
- e) Oh, it's so easy to be sweet to people before you love them (lines 33-34)
- f) Couldn't you please relent? Couldn't you? (line 36)

• **Cohesion**

The story contains many pronouns which refer to things already mentioned, or to things which are clear from context. Look at the referring pronouns and the lines where they appear. What or who does each word refer to? Choose from the box below.

- it (line 2) -it (lines 7-9) -it (line 13) -them/they (line 17)
- this (line 19) -you/your (line 23-26) -it (lines 28-30) -You (lines 35-36)

- | | | | |
|-----------------------------------|-------|-------------|------------------------|
| - the telephone call from the man | - men | - the clock | - the word 'darling' |
| - the telephone | - God | - the time | - waiting and worrying |

• **Correcting mistakes and writing a summary**

There are several mistakes in this summary of the story. Work in pairs to correct them. Write out the summary with your corrections in no more than 80 words.

A woman is waiting patiently at home, wondering if the man she loves will phone her. She hasn't been waiting for long. She doesn't call him because she doesn't know his number at work,. She imagines what he will say when
--

he finally rings, and decides to be hard on him because she is usually nice to him. As time passes, she gets more and more impatient, until, by the end of the story, she is quite desperate for him to phone. However, she never loses control of herself.

❖ **TASK 5: A quotation about education by J.A. Comenius**

What do you think of this quotation? Is it possible? How? Make some suggestions for methods of instructions as Comenius wanted.



“Seek and find a method of instruction by which teachers may teach less but learners may learn more; by which schools may be the scene of less noise, aversion and useless labour, but more of leisure, enjoyment and solid progress”.

❖ **TASK 6: Extract of a novel: *The Prime of Miss Jean Brodie* de Muriel Spark**





Miss Brodie is a schoolteacher in her prime (at least she thinks so) with very clear ideas on education. As you read and listen to the passage, decide if she sounds like the kind of teacher you would like, and who Miss Mackay is.

from *THE PRIME OF MISS JEAN BRODIE*

Their walk had brought them into broad Chambers Street. The group had changed its order, and was now walking three abreast, with Miss Brodie in front between Sandy and Rose. "I am summoned to see the headmistress at morning break on Monday," said Miss Brodie. "I have no doubt Miss Mackay wishes to question my methods of instruction. It has happened before. It will happen again. Meanwhile, I follow my principles of education and give of my best in my prime. The word 'education' comes from the root *e* from *ex*, out, and *duco*, I lead. It means a leading out. To me education is a leading out of what is already there in the pupil's soul. To Miss Mackay it is a putting in of something that is not there, and that is not what I call education, I call it intrusion, from the Latin root prefix *in* meaning in and the stem *trudo*, I thrust. Miss Mackay's method is to thrust a lot of information into the pupil's head; mine is a leading out of knowledge, and that is true education as is proved by the root meaning. Now Miss Mackay has accused me of putting ideas into my girls' heads, but in fact that is *her* practice and mine is quite the opposite. Never let it be said that I put ideas into your heads. What is the meaning of education, Sandy?"

Muriel Spark

2.1 _____
Who do 'their' and 'them' in line 1 refer to ?

2.2 _____
'Three abreast' (line 2) should give you an idea of the kind of group Miss Brodie leads. Who is she talking to in lines 3 – 20?

2.3 _____
What sort of relationship is there between Miss Brodie and Miss Mackay ? What is Miss Brodie's attitude to the questioning she foresees for Monday morning? Choose from the following adjectives, giving reasons for your choice:

- | | |
|--------------|----------------|
| fatalistic | accepting |
| self-pitying | resigned |
| complacent | self-satisfied |
| triumphant | embittered |
| submissive | detached |
| aggressive | threatening |
| indifferent | |

2.4 _____
The last sentence is, in some way, the author's comment on what Miss Brodie has been saying. Can you say whether it sounds approving, disapproving, ironical, humorous, or anything else?

❖ **TASK 7: A short story: *The Star de Alasdair Gray***

• **Before reading (Warm up to stimulate reading)**

1. How do you feel when you see a falling or wandering star? Have you ever expressed a wish when seeing one?
2. How do you feel when you see a starry night? Which feelings do you associate with it?
3. Do you know any picture, book or song related to stars or a starry night?
4. What about "Starry Night" by Vincent Van Gogh? Have you ever seen that picture? Here it is? How do you like it?
5. Have you ever heard the song by Ian McLean dedicated to Vincent Van Gogh? It mentions this painting and many other things. It is one of my favourite songs.
6. Let's listen to the song and while you do it, try to underline all the words related to things Vincent Van Gogh could have painted



Starry, starry night.
 Paint your palette blue and grey,
 Look out on a summer's day,
 With eyes that know the darkness in my soul.
 Shadows on the hills,
 Sketch the trees and the daffodils,
 Catch the breeze and the winter chills,
 In colors on the snowy linen land.
 Now I understand what you tried to say to me,
 How you suffered for your sanity,
 How you tried to set them free.
 They would not listen, they did not know how.
 Perhaps they'll listen now.
 Starry, starry night.
 Flaming flowers that brightly blaze,
 Swirling clouds in violet haze,
 Reflect in Vincent's eyes of china blue,
 Colors changing hue, morning field of amber grain,
 Weathered faces lined in pain,
 Are soothed beneath the artist's loving hand.
 Now I understand what you tried to say to me,
 How you suffered for your sanity,
 How you tried to set them free.
 They would not listen, they did not know how.
 Perhaps they'll listen now.
 For they could not love you,
 But still your love was true.
 And when no hope was left in sight
 On that starry, starry night,
 You took your life, as lovers often do.
 But I could have told you, Vincent,
 This world was never meant for one
 As beautiful as you.
 Starry, starry night.
 Portraits hung in empty halls,
 Frameless head on nameless walls,
 With eyes that watch the world and can't forget.
 Like the strangers that you've met,
 The ragged men in the ragged clothes,
 The silver thorn of bloody rose,
 Lie crushed and broken on the virgin snow.
 Now I think I know what you tried to say to me,
 How you suffer for your sanity.

Starry, starry night
 Portraits hung in empty halls,
 Frameless head on nameless walls,
 With eyes that watch the world and can't forget.
 Like the strangers that you've met,
 The ragged men in the ragged clothes,
 The silver thorn of bloody rose,
 Lie crushed and broken on the virgin snow.
 Now I think I know what you tried to say to me,
 How you suffered for your sanity,
 How you tried to set them free.
 They would not listen still, they are not listening still.
 Perhaps they will never will.

- **Personal opinion and interpretation**

- Do you like the song?
- What lines refer to Van Gogh's health problems?
- What do you think 'them' refer to in the expression "set them free"?
- And 'they' in the line "they would not listen, they are not listening still"?

- **While reading**

Read the story for next day and try to find out what kind of person the main character is.

- **After-reading** (ver texto al final de la unidad)

- **Personal opinion**

- Do you like this story? Why?
- Do you find any similarity with the story of *Christmas Meeting*?
- Which one do you like more? Why?

- **General Comprehension and interpretation**

Low-order questions

- Who's the main character of this story?
- What do we know about his family?
- How old may he be?

High-order questions (inferencing)

- Which country must he live? Why?
- What social class must his family belong to? Why?
- What kind of person is the boy? Why do you think he's so?
- How does he feel about the star?
- What is the teacher's attitude to him?
- Guessing: What happened to him at the end?

- **Lexis**

In this story there are many words related to the sky, the building where the boy lived and light; in pairs complete this chart below.

The sky	The building	Light

➤ **Pre-stylistic analysis:** figurative language

a) In this short story the writer has used some figures of speech that you are studying now in Spanish, try to find out what type they are. First match them with their definition

Alliteration	The use of the part for the whole or the whole for the part.
Metaphore	A subjective sensation of a sense other than the one being stimulated.
Simile	Repetition of usually initial consonant sounds in two or more words.
Synesthesia	A word or phrase used in place of another to suggest analogy.
Metonymy	Comparing to unlike things often introduced by 'like' or 'as'.

b) What types of figure of speech are there in these lines:

- A flash of gold light lit the walls of the enclosing tenements...
- At the table his father, thoughtfully frowning, filled in a football coupon...
- It was warm and filled his cupped palm with a ruby glow.
- The star shone white and blue, making the space around him like a cave in an iceberg.
- He looked through the flake's crystal lattice into an ocean of glittering blue-black waves...
- He heard a remote lulling sound like the sound in a sea-shell...
- Teacher, classroom, world receded like a rocket into a warm, easy blackness...

➤ **Dialect**

The few occasions when the boy speaks the speech reproduced is not standard English. Why do you think the author has used a dialect? Rewrite those utterance in standard language.

➤ **Syntax**

In this story it is frequently used this structure: '-ing verbal form' + complements (a non-finite clause), i.e. 'At the table his father, thoughtfully frowning, filled a football coupon'.

In pairs find three other examples and then try to rewrite them using their full verbal forms (finite clauses) and the most suitable linking word, i.e. At the table his father, who was thoughtfully frowning ...

Which form do you prefer the complete one or the other? Why?

➤ **Creative writing** (homework) Choose one of these tasks:

- Imagine what really happened and write a close end for this story.
- Imagine what really happened in the classroom, write the possible explanation the teacher gave to the principal of the school or the boy's parents.
- Imagine you are a journalist, write a piece of news about what happened to the boy: he became a star/ he disappeared/ he is seriously ill/ he died.

The Star by Alasdair Gray



A star had fallen beyond the horizon, in Canada perhaps. (He had an aunt in Canada). The second was nearer, just beyond the iron works, so he was not surprised when the third fell into the backyard. A flash of gold light lit the walls of the enclosing tenements and he heard a low musical chord. The light turned deep red and went out, and he knew that somewhere below a star was cooling in the night air. Turning from the window he saw that no-one else had noticed. At the table his father, thoughtfully frowning, filled in a football coupon, his mother continued ironing under the pulley with its row of underwear. He said in a small voice, 'A'm gawn out.'

His mother said, 'See you're no'long then.'

He slipped through the lobby and on to the stairhead, banging the door after him. The stairs were cold and coldly lit at each landing by a weak electric bulb. He hurried down three flights to the black silent yard and began hunting backward and forward, combing with his fingers the lank grass round the base of the clothes-pole. He found it in the midden on a decayed cabbage leaf. It was smooth and round, the size of a glass marble, and it shone with a light which made it seem to rest on a precious bit of green and yellow velvet. He picked it up. It was warm and filled his cupped palm with a ruby glow. He put it in his pocket and went back upstairs.

That night in bed he had a closer look. He slept with his brother who was not easily wakened. Wriggling carefully far down under the sheets, he opened his palm and gazed. The star shone white and blue, making the space around him like a cave in an iceberg. He brought it close to his eye. In its depth was the pattern of a snow-flake, the grandest thing he had ever seen. He looked through the flake's crystal lattice into an ocean of glittering blue-black waves under a sky full of huge galaxies. He heard a remote lulling sound like the sound in a sea-shell, and fell asleep with the star safely clenched in his hand.

He enjoyed it for nearly two weeks, gazing at it each night below the sheets, sometimes seeing the snow-flake, sometimes a flower, jewel, moon or landscape. At first he kept it hidden during the day but soon took to carrying it about with him; the smooth rounded gentle warmth in his pocket gave comfort when he felt insulted or neglected.

At school one afternoon he decided to take a quick look. He was at the back of the classroom in a desk by himself. The teacher was among the boys at the front row and all heads were bowed over books. Quickly he brought out the star and looked. It contained an aloof eye with a cool green pupil which dimmed and trembled as if seen through water.

'What have you there, Cameron?'

He shuddered and shut his hand.

'Marbles are for the playground, not the classroom. You'd better give it to me.'

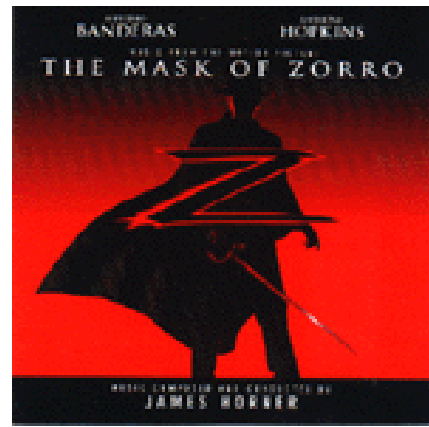
'I cannae, sir.'

'I don't tolerate disobedience, Cameron. Give me that thing.'

The boy saw the teacher's face above him, the mouth opening and shutting under a clipped moustache. Suddenly he knew what to do and put the star in his mouth and swallowed. As the warmth sank toward his heart felt relaxed and at ease. The teacher's face moved into the distance. Teacher, classroom, world receded like a rocket into a warm, easy blackness leaving behind a trail of glorious stars, and he was one of them.



❖ **TASK 8: A film: *The Mask of Zorro***



- **Filling a film chart**

Name:
Director:
Starring (Main characters):
Setting (time and place):
Costume:
Plot:

- **Writing a film review**

Using the information of your chart, write a brief film review. Express your opinion about the film. You can use the following adjectives: gripping, wooden, second-rate, memorable, action-packed, dull.

UNIDAD 5: *Growing up*

(Haciéndose mayor: las relaciones personales)



Textos literarios y otros materiales creativos

a) Lectura intensiva

- Varios Poemas: Extracto de un poema *Heredity* de T. Hardy; *I Know* de Ulrich Schaffer; *Growing Pain* de Vernon Scannell; *Growing Up?* de Wes Magee; Poemas de auto-descubrimiento (*Self-discovery*); *When you go* de Edwin Morgan.
- Una canción: *An then he kissed me*.
- Extracto de una obra de teatro: *A Night Out* by Harold Pinter.

b) Lectura extensiva

- Un relato: *Long Walk to Forever* de K. J. Vonnegut. (En torno al día de San Valentín)

❖ TASK 1: Extract of a poem: *Heredity* by Thomas Hardy

- **Reading** (warm up)
 - Why do you think the poem has this title?
 - What can the 'family face' be?

*I am the family face
Flesh perishes, I live on,
Projecting trait and trace
Through time to times anon,
And leaping from place to place
Over oblivion.*

❖ TASK 2: A poem: *I Know* de Ulrich Schaffer (in Collie y Porter-Ladousse, 1991. *Paths into Poetry*, p. 13)

- **Dicta-gloss**

- **Dictating** (as if it were prose to be reconstructed)

I know that you think you know what is good for me, but I also think that I know what is good for me. I know you mean well, but I also mean well for myself, and in the end I have to live my life.

- **Discourse analysis**

- Is that oral or written language?
- Who may have written it? To Whom? Or Who may 'I'/'you' be?
- What may be the context of situation?
- Rewrite it as if were a poem, then compare your version with the original one.

- ❖ **TASK 3: A poem:** *Growing Up?* by Wes Magee (in Maley, 1994. *Short and Sweet*, p. 46)

• **Reading**

Read this poem and compare it with the previous one.

It must be, ooh,
A month or more
Since they last complained
About the way I eat
Or crisps I drop
On the kitchen floor,
Or not washing my feet
Or the TV left on
When I go out
Or the spoon clunking
Against my teeth
Or how loudly I shout
Or my unmade bed,
Mud on the stair,
Soap left to drain
Or the state of my hair...
It must be
A month or more.
Have they given up
In despair?
For years
They've nagged me
To grown up,
To act my age.
Can it be
That it's happened,
That I'm ready
To step out of my cage?



➤ **Comparing poems**

-What do they have in common?

-What is the relationship between the 'I' and 'you' in the first one and the 'I' and 'they' in the second one?

-How does the 'I' of each poem feel 'glad', 'upset', 'surprised', 'resentful'?

Think about any other possible adjectives and use the dictionary to find them in English.

-In the second poem the voice say "It's happened". What does it refer to?

➤ **Grammar:**

Use this model to write other possible sentences with the actions referred to in the poem to express the way that adolescent had behaved before:

-Before he really grew up, he had eaten in a bad way.

➤ **Simulation**

Choose one of these two situations and prepare the conversation (4 exchanges per person)

Simulation 1

Role A You are a young person who wants to go to a "bottellón" and stay out late at night.

Role B You are either the father or mother and think that it is disturbing and dangerous.

Simulation 2

Role A. You are a young person who likes playing computer games and is not working all he needs.

Role B. You are either the father or mother and are worried about his/her school work.

❖ **TASK 4: Poems of Self-discovery**

(From Ryan, B. (ed.). 1974. *Search the Silence. Poems of Self-discovery: When I was fourteen* by Lewis Gardner; *a peyote thought* by Kiowa Indian; *prayer of peter whats-his-name* by Susan Schweik; *To each his Dulcinea* by Joe Darion y Mitch Leigh; *young soul* by LeRoi Jones)



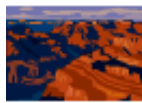
➤ **Activity 1.**

Here you have five poems selected by a person who has included them in a collection in a book with the title *Search the Silence: Poems of self-discovery*. Read them and try to explain why they have been included in that collection and why the book may have that title.

- Try to give a title to each poem (pairwork)

Poem A

The Peyote Man prays
to an unknown mystery
he has no name for it
but life
The Peyote Man prays
to a great light
to the greatest light
to understand the light
within himself



Poem B

jesus fatherson and uncle
bend down low and over me
(walk on water knock on wood)
and peace be with you and why the heaven
am i here and what horizons can i see?

Poem A

When I was fourteen,
On the cold walk to school
I slipped on the ice and landed on
A bone of my spine.
Since I was alone,
I picked myself up,
Picked up my book and
Ruined homework
And continued, with a little ache
But not rip in my pants,
With fatigue in my bones
For being human
Since even Mother Earth
Could not be trusted
To stay beneath my feet.
I think of this now because,
Though I've not been falling lately
I have the same feeling
All the time.

Poem D

To each his Dulcinea, that he alone can name,
To each a secret hiding place
Where he can find the haunting face
To light his secret flame.
For with Dulcinea beside him so to stand
A man can do quite anything
Outfly the bird upon the wing
Hold moonlight in his hand.
Yet, if you build your life on dreams,
It's prudent to recall,
A man with moonlight in his hand
Has nothing there at all.
There is no Dulcinea;
She's made of flame and air
And yet how lovely life would seem
If every man could weave a dream
To keep him from despair.
To each his Dulcinea,
Though she's only flame and air.



Poem E

Young soul,
First, feel, then feel, then
read, or read, then feel, then
fall or stand where you

and look deeply
into matters
come close to your city boys -
country men.

already are. Think
of your self, and the other
selves... think
of your parents, your mothers,
and sisters, bentslick
fall, on your knees
if nothing else will move you
then read

Make some muscles
in your head, but
use the muscles
in your heart.

➤ **Grammar and vocabulary** (pairwork).

- a) In which person is each poem written? One of the poems is written in the third plural person. Why?
- b) Answer the following questions justifying your answers with words or expressions from the corresponding poem or with a logical explanation:
- Which poem has mainly a pessimistic tone?
 - Which one is written as advice?
 - Which one describes a real fact as a metaphor of some moment in the poet's life?
 - Which one uses a literary reference? Which one is that reference?

➤ **Graphology**

Analyse the way some of these poems are written and try to find answers for these questions:

- Why is 'Peyote Man' in capital letter?
- Why does the poet write first 'a great light' and then 'the great light'?
- What is special about punctuation A and B?
- Why may the poets have written these poems so?
- Why may the author of poem B have written 'jesus' and 'i' in small letters?
- Which compound word has she created?

➤ **Interpreting the poems**

In small groups analyse one assigned poem, then a speaker will inform about your interpretation of the poem. Take into consideration your answers above, try to interpret the poems with the help of these guiding questions. Justify your answers with evidences from the poems.

- **Poem A:** Who are the 'Peyotes'? May the poet be one of them? What is their essential belief? What do you think of it?

- **Poem B:** In which sense is pessimistic this poem? What is the author point of view? Why may she have such a perspective?
- **Poem C:** Why do you think the poet has made a metaphor of something that happened to him at fourteen? What is the connection between that event and the metaphor? What is the theme of this poem?
- **Poem D:** Who or what is 'Dulcinea'? Why do you think the poet has used that literary character? What does he try to express with that literary reference?
- **Poem E:** Which are the main pieces of advice of this poem? What do you think about them? Who may give such pieces to advice? To whom? Would you advise such things to other people? To whom?

❖ **TASK 4: A poem *Growing Pain*** de Vernon Scannell

- **Reading and rearranging the poem**



Growing Pain

I went upstairs, switched on his light,
And found him wide awake, distraught,
Sheets mangled and his eiderdown
Untidy carpet on the floor

'Jessica.' The sound was blurred.
'Jessica?' What do you mean?

I said 'Why can't you sleep?' A pain?
He snuffled, gave a little moan,
And then he spoke a single word.

The boy was barely five years old
We sent him to the little school
And left him to learn the names
Of flowers in jam jars on the sill
And learn to do what he was told.

Nothing I had read or heard
Instructed me in what to do.
I covered him and stroked his head.
'The pain will go in time.' I said.

'A girl at school called Jessica,
She hurts -' he touched himself between

The heart and the stomach 'She has been
Aching here and I can see her.'

He seemed quite happy there until
Three weeks afterwards, at night,
The darkness whimpered in his room.

- **After reading**

- **Comprehension:**

- how old was the boy?
- Did he like the school?
- What did he learn at school?
- How did the adult find the boy in his bed?
- Why?
- What did the boy tell him/her?

- **Discourse analysis:**

- Where are they?
- Who are the people speaking?
- What are they speaking about?
- What is the poem about?
- In the poem who could the 'we', 'I', 'He' and 'She' be?

- **Pre-stylistic analysis:**

- Is there any metaphorical use of language?
- What can the following expressions mean?:
 - 'the darkness whimpered'
 - 'the sound was blurred'
 - 'She hurts...she had been aching here'
 - 'the pain will go, in time'
- Does the title fix the story?
- Could it have a different one?

- **Discussion (discussing and personalizing):**

- How do you think the adult feel?
- Have you had a similar experience to the child's? Tell your partner about it.

❖ **TASK 5: A song:** *An then he kissed me* (from Hutchinson, 1992. *Hotline Pre-intermediate*, p. 26)

The poem of the kid and his first love and the composition about the advantages and disadvantages of being in love are used as a link to introduce this song)

-Do you think a child can fall in love?

-Brainstorming: What words come to you when I say 'love'?

Activity 1: Let's listen to the beginning of the song and try to answer:

-What type of music is it?

-Who's singing?

-What can be the title of the song?

Activity 2: Listen to the whole song and fill in the missing words. Use the verbs below:

ask, be, can, cry, dance, feel, give, have, hold, kiss, know,

look, love, say, see, shine, take, think, walk, want, whisper.

- a. Check with your partner.
- b. Listen again and check it.
- c. Vocabulary work: what words or expressions are related to love?
- d. Imagine a boy is singing the song. How does it change?
- e. Listen and sing the song.

➤ **Conscious raising**

-Find in the song sentences in which the girl told or asked something to the boy or vice-versa and translate them into Spanish.

-What were the exact words the boy or girl may have used to say or ask that.?

LISTENING

And then he kissed me

Verse 1

Well he _____ up to me
and he _____ me if I _____ to dance.
He _____ kind of nice
and so I _____ I might take a chance.
When we _____ he _____ me tight.
And when he _____ me home that night
All the stars _____ bright.
And then he _____ me.

Verse 2

The first time I _____ him
I _____ wait to see him again.
I _____ to let him know
that I _____ more than a friend.
I _____ just what to do
So I _____ I _____ you.
And he _____ that he _____ me, too.
And then he _____ me.

★ Chorus

He _____ me in a way
that I'd never _____ before.
He _____ me in a way
that I _____ to be kissed for evermore.

Verse 3

I _____ that he _____ mine
so I _____ him all the love that I _____.
And one day he _____ me home
to meet his Mom and his Dad.
Then he _____ me to _____ his bride
And always _____ right by his side.
I _____ so happy that I almost _____
And then he _____ me.



❖ **TASK 6: A poem:** *When you go* de Edwin Morgan (from McRae y Pantaleoni, 1985-86. Words on the Page, p.139)

- **Dicta-gloss**

When you go,
if you go,
and I should want to die,
there's nothing I'd be saved by
more than the time
you fell asleep in my arms
in a trust so gentle
I let the darkening room
drink up the evening, till
rest, or the new rain
lightly roused you awake.
I asked if you heard the rain in your dram
and half dreaming still you only said, I love you.



- **Discourse analysis**

Who is speaking? To whom? or who may 'I' / 'you' be?

-What may be the context of situation?

-Is there any metaphoric use of language?

- **Phonetics**

Practising intonation and rhythm.

- **Grammar**

Consciousness raising task: Find in the poem any sentence in which either lover asks or says something:

*I asked if you heard the rain in your dream
You only said, I love you.*

-Do these sentences have a similar form?

-In which sense are they different?

- **Homework (Creative writing)**

Write a short message of love you could use for your S. Valentine's card

❖ **TASK 7: Extract of a play: *A Night Out* by Harold Pinter.**



• **Reading and interacting with the extract**

ALBERT: Mr. Ryan's leaving. You know Ryan. He's leaving the firm. He's been there years. So Mr. King's giving a sort of party for him at his house . . . well not exactly a party, not a party, just a few . . . you know . . . anyway, we're all invited. I've got to go. Everyone else is going. I've got to go. I don't want to go, but I've got to.

MOTHER [bewildered, sitting]: Well, I don't know . . .

ALBERT [with his arm round her]: I won't be late. I don't want to go. I'd much rather stay with you.

MOTHER: Would you?

ALBERT: You know I would. Who wants to go to Mr. King's party ?

MOTHER: We were going to have our game of cards.

ALBERT: Well, we can't have our game of cards. [Pause.]

MOTHER: Put the bulb in Grandma's room, Albert.

ALBERT: I've told you I'm not going down to the cellar in my white shirt. There's no light in the cellar either. I'll be pitch black in five minutes, looking for those bulbs.

MOTHER: I told you to put a light in the cellar. I told you yesterday.

ALBERT: Well, I can't do it now.

MOTHER: If we had a light in the cellar you'd be able to see where those bulbs were. You don't expect me to go down to the cellar?

ALBERT: I don't know why we keep bulbs in the cellar! [Pause.]

MOTHER: Your father would turn in his grave if he heard you raise your voice to me. You're all I've got, Albert. I want you to remember that. I haven't got anyone else. I want you I want you to bear that in mind.

ALBERT: Fm sorry ... I raised my voice.

He goes to the door. [Mumbling.] I've got to go.

MOTHER [following]: Albert!

ALBERT: What?

MOTHER: I want to ask you a question.

ALBERT: What?

MOTHER: Are you leading a clean life ?

ALBERT: A clean life ?

MOTHER: You're not leading an unclean life, are you ?

ALBERT: What are you talking about ?

MOTHER: You're not messing about with girls, are you ? You're not going to go messing about with girls tonight ?

ALBERT: Don't be so ridiculous.

MOTHER: Answer me, Albert. I'm your mother.

ALBERT: I don't know any girls.

MOTHER: If you're going to the firm's party, there'll be girls there, won't there ? Girls from the office ?

ALBERT: I don't like them, any of them.

MOTHER: You promise ?

ALBERT: Promise what ?

MOTHER: That . . . that you won't upset your father.

ALBERT: My father? How can I upset my father? You're always talking about upsetting people who are dead!

MOTHER: Oh, Albert, you don't know how you hurt me, you don't know the hurtful way you've got, speaking of your poor father like that.

ALBERT: But he is dead.

MOTHER: He's not! He's living! [*Touching her breast.*] In here! And this is his house!

[*Pause.*]

ALBERT: Look, Mum, I won't be late . . . and I won't . . .

MOTHER: But what about your dinner? It's nearly ready.

ALBERT: Seeley and Kedge are waiting for me. I told you not to cook dinner this morning. [*He goes to the stairs.*] just because you never listen . . .

He runs up the stairs and disappears.

➤ **Discourse analysis:**

- What is the context of situation?
- What is the mother's attitude?
- And her son's? Find evidences in the text.
- Find in the text any reported speech examples.

➤ **Role play**

Practising pronunciation and intonation. After preparing it, a voluntary pair will role play it.

➤ **Writing**

Rewrite part of the conversation in reported speech using the example from your textbook. (From "*I'm sorry... I raised my voice.*" To "*Don't be so ridiculous*"). Correcting the resulting text on the blackboard.

➤ **Discussion:**

- What do you think of this situation?
- Can parents control their children although they are adults?
- What things Shouldn't parents control?

➤ **Homework (creative writing)**

- Rewrite part of the play extract with the son having a more challenging attitude (3 exchanges per person).
- Create and write down your Saint Valentine's card for St. Valentine Contest.

❖ **TASK 8: A short story:** *Long Walk to Forever* de K. J. Vonnegut



- **Before reading** (a stimulus to start reading: metacognitive and socio-affective strategies, the whole group)



- Why do you think the title is such?
- Do you like love stories? Mention any of your favourite ones.
- Read the first nine lines of this short story and answer these questions:
 - Who are the two main characters?
 - How old were they?
 - What had their relationship been?
 - Why hadn't they seen for nearly a year?
 - Why might Newt have come to see Catherine now that she's about to get married?

➤ **Homework**

Find an English love song you specially like; write it down and complete this information:

- Discourse analysis
What is the song about? What is the 'love message' of the song?
Who sings the song to whom? A boy to a girl or vice-versa?
- Lexis: What love words or expressions are used?
- Grammar: Is the past perfect used? Are there any sentences in which a person says, tells or asks something to another? Copy the sentence(s)
- Finish reading *Long Walk to Forever* except for the last page.

- **After reading**

- **Listening (Warm up)**

Listen to a famous song "*All you need is love*" by the Beatles to start a brief discussion:



- Is love all you really need?
- What other things can be more important or as important as love?

- **Personal reaction**

- Do you like the story so far?
- Why do/don't you like?

- **Comprehension (Using past perfect to practise it)**

- Where had Newt and Catherine grown up?
- Why hadn't they seen each other for nearly a year?
- What had been their relationship?
- Why had Newt suddenly come to see her?
- Why had Newt never talked about love to Catherine before?
- Why do you think he had decided to do it now?

- **Linguistic analysis**

- **Vocabulary and strategies:**

- What do these words or abbreviations mean? 'a private first class', 'furlough', 'A.W.O.L.', 'stockade'
- What are they related to?

- What words are related to 'getting married'?
- Try now to recall how you have worked out the meaning of the words above, then discuss your strategies.
- We will write the different strategies on the blackboard and the students take notes of the ones they think can be helpful.

- **Grammar and meaning:**

- Who says the following things and why?
 - “Now can we take a walk?”
 - “If I'd loved you,... I would have let you know before.”
 - “Do you have any idea how offensive you're being?”
 - “I won't touch you.”
 - “I don't believe you.”
 - “Dream of your wonderful husband-to-be?”

- **Reading the last page of the story**

Two voluntary students will dramatise it

- **Personal reaction**

- Do you like the end?
- Why do/don't you like it?
- Do you prefer your end or the original one?

- **Textual analysis**

- In which tense is told the beginning of the story? And the rest of it? Why?
- Why do you think most of the story is mainly written in a dialogic form?

- **Creative writing**

Choose one of these tasks (pairwork):

- Imagine you could make a film of this story, who would you choose to play the roles of Catherine and Newt? Where and when would you set the film?
- Write either a short poem or the chorus of a song which could be heard at the end of this film.

- **Discussion**

- What Should Katherine do now? What about Newt?
- What would you do in a similar situation?
- What would you do for love?

➤ **Homework**

- Expository writing: What would you do for love? (50 words)
 - Creative writing: choose one of these tasks:
 - An entry for Newt's or Catherine's diary after that day.
 - An e-mail Newt could send to Catherine or vice-versa when he returns to "Fort Brag".
-
- **Self-assessment**

Work in small groups, choose one of these activities to work

- a) Write a summary of the story in 40 words using the indirect speech and compare it to your partner in the group. Then a class version summary is written on the blackboard.
- b) Write ten true/false/don't know statements about the story and exchange them with another group, answer them individually.
- c) Reflecting on learning. Now think about how well you have understood the story: Have you ticked most statements correctly? Evaluate your summary in relation to the class summary from 1 to 10 points?

LONG WALK TO FOREVER by Kurt Jr. Vonnegut



THEY HAD GROWN up next door to each other, on the fringe of a city, near- fields and woods and orchards, within sight of a lovely bell tower that belonged to a school for the blind.

Now they were twenty, had not seen each other for nearly a year. There had always been playful, comfortable warmth between them, but never any talk of love.

His name was Newt. Her name was Catharine. In the early afternoon, Newt knocked on Catharine's front door. Catharine came to the door. She was carrying a fat, glossy magazine she had been reading. The magazine was devoted entirely to brides. "Newt" she said. She was surprised. to see him.

"Could you come for a walk?" he said. He was a shy person, - even with Catharine. He covered his shyness by speaking absently, as though what really concerned him were far away -as though he were a secret agent pausing briefly on a mission between beautiful, distant, and sinister points. This manner of speaking had always been Newt's style, even in matters that concerned him desperately.

"A walk?" said Catharine.

"One foot in front of the other," said Newt, "through leaves, over bridges."

"I had no idea you were in town," she said.

"Just this minute got in," he said.

"Still in the Army, I see," she said.

"Seven more months to go," he said. He was a private first class in the Artillery. His uniform was rumpled. His shoes were dusty. He needed a, shave. He held out his hand for the magazine. "Let's see the pretty book," he said.

She gave it to him.- "I'm- getting married, Newt," she, said.

"I know," he said. "Let's go for a walk."

"I'm awfully busy, Newt," she said. "The wedding is only a week away."

"If we go for a walk" he said, "it will make you rosy. It will make you a rosy bride." He turned the pages of the magazine. "A rosy bride like her-like her-like her," he said, showing her rosy brides.

Catharine turned rosy, thinking about rosy brides.

"That will be my present to Henry Stewart Chasens," said Newt. "By taking you for a walk, I'll be giving him. a rosy bride."

"You know his name?" said Catharine.

"Mother wrote," he said. "From Pittsburgh?"

"Ye s," she said. "You'd like him."

"Maybe." he said.

"Can-can you come to the wedding, Newt?" she said.

"That I doubt," he said.

"Your furlough isn't for long enough?" she said.

"Furlough?" said Newt. He was studying a two-page ad for flat silver. "I'm not on furlough," he said

"Oh?" she said.

"I'm what they call A.W.O.L.," said Newt,

"Oh, Newt! You're not!" she said.

"Sure I am," he said, still looking at the magazine.

"Why, Newt?" she said.

"I had to find out what your silver pattern is," he said. He read names of silver patterns from the magazine. "Albemarle?-Heather?" he said "Legend? Rambler Rose?" He looked up, smiled. "I plan to give -you and your husband a spoon," he said.

"Newt, Newt, tell me really," she said.

"I want to go for a walk," he said. .

She wrung her hands in sisterly anguish. "Oh, Newt -you're fooling me about being A.W.O.L." she said.

Newt imitated a police siren softly, raised his eyebrows.

"Where-where from?" she said.

"Fort Bragg," he said.

"North Caroline?" she said.

"That's right," he said. "Near Fayetteville -where Scarlet O'Hara went to school."

"How did you get here, Newt?" she said.

He raised his thumb, jerked, it in a hitchhike gesture. "Two days," he said.

"Does your mother know?" she said.

"I didn't come to see my mother," he told her.

"Who did you come to see?" she said.

"You," he said.

"Why me?" she said.

"Because I love you," he said. "Now can we take a walk?" he said. "One foot in front of the other-through leaves, over bridges-"

They were taking the walk now, were in a woods with a brown-leaf floor.

Catharine was angry and rattled, close to tears. "Newt," she said, "this is absolutely crazy."

"How so?" said Newt.

"What a crazy time to tell me you love me," she said. "You never talked that way before." She stopped walking.

"Let's keep walking," he said.

"No," she said. "So far, no farther. I shouldn't have come out with you at all," she said.

"You did," he said.

"To get you out of the house," she said. "If somebody walked in and heard you talking to me that way, a week before the wedding..."

"What would they think?" he said.

"They'd think you were crazy," she said..

"Why?" he said.

Catharine took a deep breath, made a speech. "Let me say that I'm deeply honored by this crazy thing you've done," she said. "I cant believe you're: really A.W.O.L., but maybe you are. I can't believe you really love me, but maybe you do. But..."

"I do," said Newt.

"Well, I'm deeply' honored," said Catharine, "and I'm very fond of you as a friend, Newt, extremely fond -but it's just too late." She took a step away from him. "You've never even kissed me," she said, and she protected herself with her hands. "I don't mean you should do it now. I just mean this is all so unexpected. I haven't got the remotest idea of how to respond."

"Just walk some more," he said. "Have a nice time."

They started walking again.

"How did you expect me to react?" she said.

"How would I know what to expect?" he said. "I've never done anything like this before."

"Did you think I would throw myself into your arms?" she said.

"Maybe," he said.

"I'm sorry to disappoint you," she said.

"I'm not disappointed," he said. "I wasn't counting on it. This is very nice, just walking."

Catharine stopped again- "You know what happens next?" she said.

"Nope," he said.

"We shake hands," she said. "We shake. hands and part friends," she said. "That's what happens next"

Newt nodded. "All right", he said. "Remember me from time to time.. Remember how much I loved you"

Involuntarily, Catharine burst into tears. She turned her back to Newt, looked into the infinite colonnade of the woods.

"What does that mean?" said Newt.

"Rage!" said Catharine. She clenched her hands. "You have no right-----"

"I had to find out," he said.

"If I'd loved you," she said, "I would have let you know before now."

"You would?" he said.

."Yes," she said. She faced him, looked up at him, her face quite red. "You would have known," she said.

"How?" he said.

"You would have seen it," she said. "Women aren't very clever at hiding it."

Newt looked closely at Catharine's face now. To her consternation, she realized that what she had said was true, that a woman couldn't hide love

Newt was seeing love now. And he did what he had to do. He kissed her.

"You're hell to get along with!" she said when Newt let her go.

"I am?" said Newt.

"You shouldn't have done that," she said.

"You didn't like it?" he said.

"What did you expect," she said –"wild, abandoned passion?"

"I Keep telling you I never know what's going to happen next."

"We say good-by," she said.

He frowned slightly. "All right," he said.

She made another speech. "I'm not sorry we kissed," she said. "That was sweet. We should have kissed, we've been so close. I'll always remember you, Newt, and good luck."

"You too." He said.

"Thank you, Newt," she said.

"Thirty days." He said.

"What?" She said.

"Thirty days in the stockade, that's what one kiss will cost me." He said.

"I -I'm sorry, but I didn't ask you to go A.W.O.L."

"I know," he said.

"You certainly don't deserve any hero's reward for doing something as foolish as that," she said.

"Must be nice to be a hero," said Newt. "Is Henry Stewart Chasens a hero?"

"He might be, if he got the chance, " said Catharine. She noted uneasily they had begun to walk again. The farewell had been forgotten.

"You really love him?" he said.

"Certainly I love him!" she said hotly. "I wouldn't marry him if I didn't love him!"

"What's good about him?" he said.

"Honestly!" she cried, stopping again. "do you have any idea how offensive you're being? Many, many things are good about Henry! Yes," she said, "and many, many things are probably bad too. But that isn't any of your business. I love Henry, and I don't have to argue his merits with you!"

"Sorry," said Newt.

"Honestly!" said Catharine.

Newt kissed her again. He kissed her again because she wanted him to.

They were now in a large orchard.

"How did we get so far from home, Newt?" said Catharine.

"One foot in front of the other--through leaves, over bridges," said Newt.

"They add up---the steps," she said.

Bells rang in the tower of the school for the blind nearby.

"School for the blind," said Newt

"School for the blind," said Catharine. She shook her head in drowsy wonder. "I've got to go back now," she said.

"Say good-by," said Newt.

"Every time I do," said Catharine, "I seem to get kissed."

Newt sat down on the close-cropped grass under an apple tree. "Sit down," he said.

"No," she said.

"I won't touch you," he said.

"I don't believe you," she said.

She sat down under another tree, twenty feet away from him. She closed her eyes.

"Dream of Henry Stewart Chasens," he said.

"What?" she said.

"Dream of your wonderful husband-to-be," he said.

"All right, I will!" she said. She closed her eyes tighter, caught glimpses of her husband-to-be.

Newt yawned.

The bees were humming in the trees, and Catharine almost fell asleep. When she opened her eyes she saw that Newt really was asleep.

He began to snore softly.

Catharine let Newt sleep for an hour, and while he slept she adored him with all her heart.

The shadows of the apple trees grew to the east. The bells in the tower of the school, for the blind rang again "Chick-a-dee-dee-de-e," went a chickadee.

Somewhere far away an automobile starter nagged and failed, nagged and failed, fell still.

Catharine came out from under her tree, knelt by Newt.

"Newt?" she said.

"H'm?" he said. He opened his eyes.

"Late," she said.

"Hello, Catharine," he said.

"Hello, Newt," she said.

"I love you," he said.

"I know," she said.

"Too late," he said.

"Too late," she said.

He stood, stretched groaningly. "A very nice walk," he said.

"I thought so," she said. "Part company here?" he said.

"Where will you go?" she said.

"Hitch into town, turn myself in," he said.

"Good luck," she said.

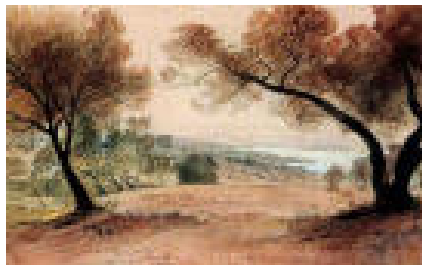
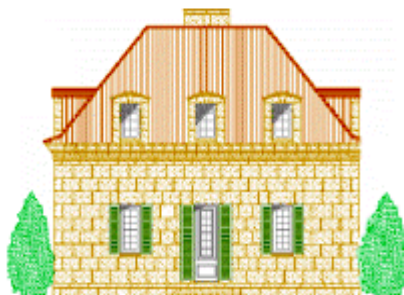
"You, too," he said. "Marry me, Catharine?"

"No," she said. He smiled, stared at her hard for a moment then walked away quickly. Catharine watched him grow smaller in the long perspective of shadows and trees, knew that if he stopped and turned now, if he called to her, she would run to him. She would have no choice.

Newt did stop. He did turn. He did call. "Catharine," he called. She ran to him, put her arms around him, could not speak.

UNIT 6: HOME AND AWAY

(El entorno: en casa y fuera de ella)



Contenidos: Textos literarios y otros materiales creativos

a) Lectura intensiva

- Poemas: varios *Limericks* y varios *haikus* (por su referencia a lugares y el uso de oraciones de relativo); *Patient* de Francis King.
- Extracto de una obra de teatro: *A Separate Peace* by Tom Stoppard.

b) Lectura extensiva

- **Short story:** *The Landlady* de Roal Dahl (lectura voluntaria).

❖ **TASK 1: Some Limericks** (Idea from McRae y Pantaleoni, 1985-86 y 1990).

Limericks by Edward Lear



- **Listening**

Listen to this poem and while you read it, feel its special rhythm and tone. Is it serious or ironic?

*There was an old person of Burton,
whose answers were rather uncertain;
when they said, "whod'ye do?"
He replied, "Who are you?"
That distressing old person of Burton.*

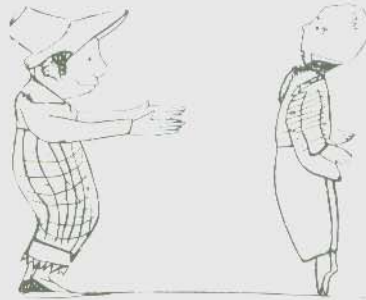
- **Explanation**

Explaining what limericks are:

- their typical structure, number of lines, first words.
- rhyme scheme and rhythm.

- **Choral reading**

Read these other limericks and enjoy the drawings his writer created to illustrate them. While you read them, write down their rhyme scheme.



b There was an old Person of Burton,
Whose answers were rather uncertain;
When they said, "How d'ye do?" he replied, "Who are you?"
That distressing old person of Burton.



c There was an Old Man of Cape Horn,
Who wished he had never been born;
So he sat on a chair, till he died of despair.
That dolorous Man of Cape Horn.



d There was an Old Lady of Prague,
Whose language was horribly vague.
When they said, "Are these caps?" she answered, "Perhaps!"
That oracular Lady of Prague.

Edward Lear

- **Media transfer** (from prose to poem):

-Choose one of them and write it out, providing the punctuation as well.

- b) There was a young lady whose chin resembled the point of a pin so she had it made sharp and purchased a harp, and played several tunes with her chin.
- c) There was an old man in a boat who said I'm afloat when they said no you ain't he was ready to faint that unhappy old man in a boat.

-Draw the possible illustration for the one you have chosen.

❖ **TASK 2: Writing a limerick** from a "skeleton".

-A skeleton of limericks has been mapped out for you, with variants; some choices will depend on initial options; also be sure the rhythm is convincing and the rhyming of words is not too forced:

1. There was an/a old young man/lady/person (down) in Naples/Bologna
2. Whose conduct/language/eyes was/were (rather/ mainly/often) loner and loner/ pretentious/ ungracious/baloney/as fair as the owner
3. When they said "Lucky you" he/she replied How you do?/How dare you?
4. That stand-fish/incredulous/preposterous/hilarious old/young man/lady/person (down) of Bologna/in Naples

➤ **Grammar**

Language awareness raising task: check all the limericks we have read or written so far, what types of clauses are used. (my own idea)

- Underline all the relative clauses in those poems and circle the relative pronoun.
- Who does the pronoun refer to?
- What is the difference between 'who' and 'whose'?

➤ **Homework** (Creative writing: follow-up task, my own idea)

Create your own limerick, it could be either about a teacher, classmate or a famous person. Don't be offensive, be humorous. Don't mention the person's name, so we can play a guessing game next day in class. (v. Apéndice 11 donde se recogen todos los limericks creados tanto por el grupo experimental como el de control).

Two samples of the students' limericks:

There was a young lady from Spain
Who became famous with a stupid song.
When they said "will you sing anything?" She answered "I didn't change".
That invariable lady from Spain.

(Marta Giménez Carrión)

There was an almost white singer in The USA
Whose skin was really black.
When they said "you're black", he replied "I'm white".
That incredulous black & white man in The USA

(David García Méndez)

❖ TASK 3: Some haikus

• Reconstructing

-Here you have four different haikus which are written as one liners, try to reconstruct them in their original form and punctuation.

- My home through dark after strangers the window of family.
- in the old sprinklers going all the pouring cemetery rain.
- how the envelope name on my cold black mat a the thin in hallway.
- trembling the mantelpiece passes the night dead on a train of pictures.
- under a keeper dozing the without clock museum hands quietly.
- swinging room hanger measures the empty coat silence one.

home after dark
through the window my family
of strangers.

Dee Evetts

old cemetery
all the sprinklers going
in the pouring rain.

Winona baker

a night train passes:
pictures of the dead are trembling
on the mantelpiece.

Eric Amann

a thin envelope
on the mat; my name in black
how cold the hallway!

Geoffrey Daniel



quietly dozing
under a clock without hands:
the museum keeper.

Eric Amann



empty room:
one swinging coat hanger
measures the silence.

Jack Cain

- **Language awareness**

- which ones are complete sentences?

- which ones do not have a finite verbal form (a predicate)?

(Todos los haikus han sido escogidos de entre los recogidos por Maley, 1994. Short and Sweet, pp.22-24).

- ❖ **TASK 4: A poem** *Patient* de Francis King (Idea from Maley and Moulding, 1985. Poem into Poem, pp. 118/120).

- **Before reading**

- When a person is ill and need some special care, where is he/she taken?

- Previewing difficult words: here you have some words you may need to understand this poem:

draught (medicine), needle (a small thin piece of polished steel),
clutch (to hold tightly), probing (searching), end (result).

- **While reading**

Listen to the poem and while you read it, think about a possible title.

Praying with resignation for the skill
Of needle, draught, pill
Or for the comfort of another's touch,
for someone whom to clutch,
though needle, draught, pill
and touch of probing hands may only kill.

Waiting with resignation for the hours
Of love, tears, flowers,
Until it is our lives we wish to spend
To gain this little end,
Though love, tears, flowers
Come only with the death of all our powers.

Listening through agonies of cold and heat
To clock, heart, feet
Moving unseen above the polished floor,
Until upon the door
There is a sudden beat
And patient and impatient surgeon meet.

- **Media transfer and paraphrase**

- Complete this paraphrase of the poem using the words at the end to fill the gaps.

The patient is lying in He is to having an And he for the necessary and Or for someone to him. Or to have someone to on to. Yet he knows that this might kill him.

He looks forward to the time, when his will with him, bring and so on. Yet he knows they only do this because he is

He listens for the moment when the will come. Then suddenly he is there, to begin the

drugs, visiting, comfort, helpless, family, intently, sympathise, surgeon, hospital, injections, treatments, resigned, hold, operation (twice), flowers, impatient, prays.

➤ **Pre-stylistic analysis.**

-There are many very regular features in this poem. Look at the rhyme scheme. Look also at repetition of patterns. What are those regular features?

-Who is speaking in the poem? Is the patient?

-There is a double meaning for the word 'patient'. Can you explain both meanings? Why is it also said the 'impatient' surgeon?

❖ **TASK 5: An extract of a play: *A Separate Peace* by**

Tom Stoppard

• **Before reading:**

-A brief explanation about Tom Stoppard and the story of the play, so they can read it in the appropriate way.

• **Reading** (the teacher and two of the best students or three students with a good pronunciation will read it out).

Brown: Very nice.

Nurse: Good evening...

Brown: Evening. A lovely night. Morning

Nurse: Yes ... Mr ... ?

Brown: I'm sorry to be so late.

Nurse (shuffling papers): Were you expected earlier?

Brown: No. I telephoned.

Nurse: Yes?

Brown: Yes.

Nurse: I mean ... ?

Brown: You have a room for Mr Brown.



Nurse (realization): Oh! - Have you brought him?
Brown: I brought myself. Knocked up a taxi by the station.
Nurse (puzzled): But surely ... ?
Brown: I telephoned, from the station.
Nurse: You said it was an emergency.
Brown: That's right. Do you know what time it is?
Nurse: It's half past two.
Brown: That's right. An emergency.
Nurse (aggrieved): I woke the house doctor.
Brown: A kind thought. But it's all right. Do you want me to sign in?
Nurse: What is the nature of your emergency, Mr Brown?
Brown: I need a place to stay.
Nurse: Are you ill?
Brown: No.
Nurse: But this is a private hospital ... *(Brown smiles for the first time)*
Brown: The best kind, What is a hospital without privacy? It's the privacy I'm after- that and the clean linen... *(A thought strikes him)* I've got money.
Nurse: ... the Beechwood Nursing Home.
Brown: I require nursing. I need to be nursed for a bit. Yes. Where do I sign?
Nurse: I'm sorry, but admissions have to be arranged in advance except in the case of a genuine emergency - I have no authority -
Brown: What do you want with authority? A nice girl like you. *(Moves)* Where have you put me?
Nurse: (moves with him): And you have no authority-
Brown (halts): That's true. That's one thing I've never had. *(He looks at her flatly)* I've come a long way,
Nurse (wary): Would you wait just one moment?
Brown (relaxes): Certainly. Have you got a sign-in chit? Must abide by the regulations. Should I pay in advance?
Nurse: No. that's quite all right.
Brown: I've got it - I've got it all in here -

(He starts trying to open one of the zipped cases, it jams and he hurts his finger. He recoils sharply and puts his finger in his mouth. The Doctor arrives, dishevelled from being roused.)

Nurse: Doctor - this is Mr Brown.
Doctor: Good evening. What seems to be the trouble?
Brown: Caught my finger.
Doctor: May I see?
(Brown holds out his finger: the Doctor studies it, looks up guardedly.)
Doctor: Have You come far?
Brown: 'Yes, I've been travelling all day.
(The Doctor glances at the Nurse)
Brown: Not with my finger. I did that just now. Zip stuck.
Doctor: Oh. And what - er -
Nurse: Mr Brown says there's nothing wrong with him.
Brown: That's right - I -
Nurse: He just wants a bed.
Brown: A room.
Doctor: But this isn't a hotel.
Brown: Exactly.
Doctor: Exactly what?
Brown: I don't follow you.
Doctor: Perhaps I'm confused. You see, I was asleep.
Brown: It's all right. I understand. Well, if someone would show me to my room, I shan't disturb

you any further.

Doctor (with a glance at the Nurse): I don't believe we have any rooms free at the moment.

Brown: Oh yes, this young lady arranged it.

Nurse (in self-defence): He telephoned from the station. He said it was an emergency.

Doctor: But you've come to the wrong place.

Brown: No, this is the place all right. I don't want to be a nuisance.

Doctor: Did you try the pubs in the town?

Brown: I'm not drunk.

Doctor: They have rooms.

Brown: I've got a room. What's the matter?

Doctor (pause): Nothing - nothing's the matter. *(He nods at the Nurse)* All right.

Nurse: Yes, doctor. *(Murmurs worriedly)* I'll have to make an entry . . .

Doctor: Observation.

Brown (cheerfully): I'm not much to look at.

Nurse: Let me take those for you, Mr Brown. *(The cases)*

Brown: No, no, don't you. *(Picks up cases)* There's nothing the matter with me . . .

(Brown follows the Nurse inside. The Doctor watches them go, picks up Brown's form, and reads it. Then he picks up the phone and starts to dial.)

➤ **Comparing**

Compare the extract of the play and the previous poem.

-In which sense are they similar? In which sense are they different?

-What makes the play ironical?

➤ **Role playing**

a) In groups of three they will role play the extract trying to give each character the most appropriate tone.

b) Acting it out: (as homework, they will prepare a sketch with this extract)

-Voluntarily a group will act it out

❖ **TASK 6: A short story: *The Landlady* de Roal Dahl**

(No se preparan actividades por ser de lectura voluntaria; sólo se necesita completar la ficha de lectura)

Billy Weaver had travelled down from London on the slow afternoon train, with a change at Swindon on the way, and by the time he got to Bath it was about nine o'clock in the evening and the moon was coming up out of a clear starry sky over the houses opposite the station entrance. But the air was deadly cold and the wind was like a flat blade of ice on his cheeks.

'Excuse me,' he said, 'but is there a fairly cheap hotel not too far away from here?'

'Try The Bell and Dragon,' the porter answered, pointing down the road. 'They might take you in. It's about a quarter of a mile along on the other side.'

Billy thanked him and picked his suitcase and set out to walk the quarter-mile to The Bell and Dragon. He had never been to Bath before. He didn't know anyone who lived there. But Mr Greenslade at the Head Office in London had told him it was a splendid city. 'Find your own lodging,' he had said, 'and then go along and report to the Branch Manager as soon as you've got yourself settled.'

Billy was seventeen years old. He was wearing a new navy-blue overcoat, a new brown trilby hat, and a new brown suit, and he was feeling fine. He walked briskly down the street. He was trying to do everything briskly these days. Briskness, he had decided, was the one common characteristic of all successful businessmen. The big shots up at Head Office were absolutely fantastically brisk all the time. They were amazing.

There were no shops on this wide street that he was walking along, only a line of tall houses on each side, all them identical. They had porches and pillars and four or five steps going up to their front doors, and it was obvious that once upon a time they had been very swanky residences. But now, even in the darkness, he could see that the paint was peeling from, the woodwork their doors and windows, and that the handsome white façades were cracked and blotchy from neglect.

Suddenly, in a downstairs window that was brilliantly illuminated by a street-lamp not six yards away, Billy caught sight of a printed notice propped up against the glass in one of the upper panes. It said BED AND BREAKFAST. There was a vase of vase of pussy-willows, tall and beautiful, standing just underneath the notice.

He stopped walking. He moved a bit closer. Green curtains (some sort of velvety material) were hanging down on either side of the window. The pussy-willows looked wonderful beside them. He went right up and peered through the glass into the room, the first thing he saw was a bright fire burning in the hearth. the carpet in front of the fire, a pretty little dachshund was curled up asleep with its nose tucked into its belly. The room itself, so far as he could see in the half-darkness, was filled with pleasant furniture. There was a baby-grand piano and a big sofa and several plump armchairs; and in one corner he spotted a large parrot in a cage. Animals were usually a good sign in a place like this, Billy told himself; and all in all, it looked to him as though it would be a pretty decent house to stay in. Certainly it would be more comfortable than The Bell and Dragon.

On the other hand, a pub would be more congenial than boarding-house. There would be beer and darts in the evenings and lots of people to talk to, and it would probably be a good bit cheaper, too. He had stayed a couple of nights in a pub once before and he had liked it.

He had never stayed in any boarding-houses, and, to be perfectly honest, he was a tiny bit frightened of them. The name itself conjured up images of watery cabbage, rapacious landladies, and a powerful smell of kippers in the living-room.

After dithering about like this in the cold for two or three minutes, Billy decided that he would walk on and take a look at The Bell and Dragon before making up his mind. He turned to go.

And now a queer thing happened to him. He was in the act stepping back and turning away from the window when all at once his eye was caught and held in the most peculiar manner by the small notice that was there. BED AND BREAKFAST, it said. BED AND BREAKFAST, BED AND BREAKFAST, BED AND BREAKFAST. Each word was like a large black eye staring at him through the glass, holding him, compelling him, forcing him to stay where he was and not to walk away from that house, and the next thing he knew, he was actually moving across from the window to the front door of the house, climbing the steps that led up to it, and reaching for the bell.

He pressed the bell. Far away in a back room he heard it ringing, and then *at once* - it must have been at once because he hadn't even had time to take his finger from the bell-button - the door swung open and a woman was standing there.

Normally you ring the bell and You have at least a half-minute's wait before the door opens.

But this dame was like a jack-in-the-box. He pressed the bell - and out she popped! It made him jump.

she was about forty-five or fifty years old, and the moment she saw him, she gave him a warm welcoming smile.

'Please come in,' she said pleasantly. She stepped aside, holding the door wide open, and Billy found, himself automatically starting forward into the house. The compulsion or, more accurately, the desire to follow after her into that house was extraordinarily strong.

'I saw the notice in the window,' he said, holding himself back.

'Yes, I know.'

'I was wondering about a room.'

'It's all ready for you, my dear,' she said. She had a round pink face and very gentle blue eyes.

'I was on my way to The Bell and Dragon,' Billy told her. 'But the notice in your window just happened to catch my eye.'

'My dear boy,' she said, 'why don't you come in out of the cold?,'

'How much do you charge?'

'Five and sixpence a night, including breakfast.'

It was fantastically cheap. It was less than half of what he had been willing to pay.

'If that is too much,' she added, 'then perhaps I can reduce it just a tiny bit. Do you desire an egg for breakfast? Eggs are expensive at the moment. It would be sixpence less without the egg.'

'Five and sixpence is fine,' he answered. 'I should like very much to stay here.'

'I knew you would. Do come in.'

She seemed terribly nice. She looked exactly like the mother of one's best school-friend welcoming one into the house to stay for the Christmas holidays. Billy took off his hat, and stepped over the threshold.

'Just hang it there,' she said, 'and let me help you with your coat.'

There were no other hats or coats in the hall. There were no umbrellas, no walking-sticks - nothing.

'We have it all to ourselves,' she said, smiling at him over her shoulder as she led the way upstairs. 'You see, it isn't very often I have the pleasure of taking a visitor into my little nest.'

The old girl is slightly dotty, Billy told himself. But at five and sixpence a night, who gives a damn about that? 'I should've thought you'd be simply swamped with applicants,' he said politely.

'Oh, I am, my dear, I am, of course I am. But the trouble is that I'm inclined to be just a teeny weeny bit choosy and particular - if you see what I mean.'

'Ah, yes.'

But I'm always ready. Everything is always ready day and night in this house just on the off-chance that an acceptable young gentleman will come along. And it is such a pleasure, my dear, such a very great pleasure when now and again I open the door and I see someone standing there who is just exactly right.' She was half-way up the stairs, and she paused with one hand on the stair-rail, turning her head and smiling down at him with pale lips. 'Like you,' she added, and her blue eyes travelled slowly all the way down the length of Billy's body, to his feet, and then up again.

On the first-floor landing she said to him, 'This floor is mine.'

They climbed up a second flight. 'And this one is all yours,' she said. 'Here's your room. I do hope you'll like it.' She took him into a small but charming front bedroom, switching on the light as she went in.

The morning sun comes right in the window, Mr Perkins. It is Mr Perkins, isn't it?'

'No,' he said. 'It's Weaver.'

'Mr Weaver. How nice. I've put a water-bottle between the sheets to air them out, Mr Weaver. It's such a comfort to have a hot water-bottle in a strange bed with clean sheets, don't you agree? And you may light the gas fire at any time if you feel chilly.'

'Thank you,' Billy said. 'Thank you ever so much.' He noticed that the bedspread had been taken off the bed, and that the bedclothes had been neatly turned back on one side, all ready for someone to get in.

'I'm so glad you appeared,' she said, looking earnestly into his face. 'I was beginning to get worried.'

'That's all right,' Billy answered brightly. 'You mustn't worry about me.' He put his suitcase on the chair and started to open it.

'And what about supper, my dear? Did you manage to get anything to eat before you came here?'

'I'm not a bit hungry. thank you,' he said. 'I think I'll just go to bed as soon as possible because tomorrow I've got to get up rather early and report to the office.'

'Very well, then. I'll leave you now so that you can unpack. But before you go to bed, would you be kind enough to pop into the sitting-room on the ground floor and sign the book? Everyone has to do that because it's the law of the land, and we don't want to go breaking any laws at this stage in the proceedings, do we?' She gave him a little wave of the hand and went quickly out of the room and closed the door.

Now, the fact that his landlady appeared to be slightly off her rocker didn't worry Billy in the least. After all, she was not only harmless - there was no question about that - but she was also quite obviously a kind and generous soul. He guessed that she had probably lost a son in the war, or something like that, and had never got over it.

So a few minutes later, after unpacking his suitcase and washing his hands, he trotted downstairs to the ground floor and entered the living-room. His landlady wasn't there, but the fire was glowing in the hearth, and the little dachshund was still sleeping in front of it. The room was wonderfully warm and cosy. I'm a lucky fellow, he thought, rubbing his hands. This is a bit of all right.

He found the guest-book lying open on the piano, so he took out his pen and wrote down his name and address. There were only two other entries above his on the page, and, as one always does with guest-books, he started to read them. One was a Christopher Mulholland from Cardiff. The other was Gregory W. Temple from Bristol.

That's funny, he thought suddenly. Christopher Mulholland. It rings a bell.

Now where on earth had he heard that rather unusual name before?

Was he a boy at school? No. Was it one of his sister's numerous young men, perhaps, or a friend of his father's? No, no, it wasn't any of those. He glanced down again at the book.

*Christopher Mulholland
Gregory W. Temple*

*231 Cathedral Road, Cardiff
27 Sycamore Drive, Bristol*

As a matter of fact, now he came to think of it, he wasn't at all sure that the second name didn't have almost as much of a familiar ring about it as the first.

'Gregory Temple?' he said aloud, searching his memory. 'Christopher Mulholland? . . .'

'Such charming boys,' a voice behind him answered, and he turned and saw his landlady sailing into the room with a large silver tea-tray in her hands. She was holding it well out in front of her, and rather high up, as though the tray were a pair of reins on a frisky horse.

'They sound somehow familiar,' he said.

'They do? How interesting.'

'I'm almost positive I've heard those names before somewhere. Isn't that queer? Maybe it was in the newspapers. They weren't famous in any way, were they? I mean famous cricketers or footballers or something like that?'

'Famous,' she said, setting the tea-tray down on the low table in front of the sofa. 'Oh no, I don't think they were famous. But they were extraordinarily handsome, both of them. I can promise you that. They were tall and young and handsome, my dear, just exactly like you.'

Once more, Billy glanced down at the book. 'Look here,' he said, noticing the dates. 'This last entry is over two years old.'

'It is?'

'Yes, indeed. And Christopher Mulholland's is nearly a year before that -more than three years ago.'

'Dear me,' she said, shaking her head and heaving a dainty little sigh. 'I would never have thought it. How time does fly away from us all, or doesn't it, Mr. Wilkins?'

'It's Weaver,' Billy said. 'W-e-a-v-e-r.'

'Oh, of course it is!' She cried, sitting down on the sofa. 'How silly of me. I do apologize. In one ear and out the other, that's me. Mr. Weaver.'

'You know something?' Billy said. 'Something that's really quite extraordinary about all this?'

'No, dear. I don't'

'Well, you see –both of these names, Mullolland and Temple, I not only seem to remember each one of them separately, co to speak, but somehow or other, in some peculiar way, they both appear to be sort of connected together as well. As though they were both famous for the same sort of thing, if you see what I mean – like... like Dempsey and Tunney, for example, or Churchill and Roosevelt.'

'How amusing,' she said. 'But come over here now, dear, and sit down beside me on the sofa and I'll give you a nice cup of tea and a ginger biscuit before you go to bed.'

'You really shouldn't bother,' Billy said. 'I didn't mean you to do anything like that.' He stood by the piano, watching her as she fussed about with the cups and saucers. He noticed that she had small, white, quickly moving hands, and red finger-nails.

'I'm almost positive it was in the newspapers I saw them,' Billy said, 'I'll think of it in a second. I'm sure I will.'

There is nothing more tantalizing than a thing like this which lingers just outside the borders of one's memory. He hated to give up.

'Now wait a minute,' he said. 'Wait just a minute. Mulholland ... Christopher Mulholland ... wasn't that the name of the Eton schoolboy who was on a walking-tour through the West Country, and then all of a sudden ...'

'Milk?' she said. 'And sugar?'

'Yes, please. And then all of a sudden ...'

'Eton schoolboy?' she said. 'Oh no, my dear. that can't possibly be right because my Mr Mulholland was certainly not an Eton schoolboy when he came to me. He was a Cambridge undergraduate. Come over here now and sit next to me and warm yourself in front of this lovely fire. Come on. Your tea's all ready for you.' She patted the empty place beside her on the sofa, and she sat there smiling at Billy and waiting for him to come over.

He crossed the room slowly, and sat down on the edge of the sofa. She placed his teacup on the table in front of him.

'There we are,' she said. 'How nice and cosy this is, isn't it?'

Billy started sipping his tea. She did the same. For half a minute or so, neither of them spoke. But Billy knew that she was looking at him. Her body was half-turned towards him, and he could feel her eyes resting on his face, watching him over the rim of her teacup. Now and again, he caught a whiff of a peculiar smell that seemed to emanate directly from her person. It was not in the least unpleasant, and it reminded him - well, he wasn't quite sure what it reminded him of. Pickled walnuts? New leather? Or was it the corridors of a hospital?

'Mr Mulholland was a great one for his tea,' she said at length. 'Never in my life have I seen anyone drink as much tea as dear, sweet Mr Mulholland.'

'I suppose he left fairly recently,' Billy said. He was still puzzling his head about the two names. He was positive now that he had seen them in the newspapers - in the headlines.

'Left?' she said, arching her brows. 'But my dear boy, he never left. He's still here. Mr Temple is also here. They're on the third floor, both of them together.'

Billy set down his cup slowly on the table, and stared at his landlady. She smiled back at him, and then she put out one of her white hands and patted him comfortingly on the knee.

'How old are you, my dear?' she asked.

'Seventeen.'

'Seventeen!' she cried. 'Oh, it's the perfect age! Mr Mulholland was also seventeen. But I think he was a trifle shorter than you are, in fact I'm sure he was, and his teeth weren't quite so white. You have the most beautiful teeth, Mr Weaver, did you know that?'

'They're not as good as they look,' Billy said. 'They've got simply masses of fillings in them at the back.'

'Mr Temple, of course, was a little older,' she said, ignoring his remark. 'He was actually twenty-eight. And yet I never would have guessed it if he hadn't told me, never in my whole life. There wasn't a blemish on his body.'

'A what?' Billy said.

'His skin was just like a baby's.'

There was a pause. Billy picked up his teacup and took another sip of his tea, then he set it

down again gently in its saucer. He waited for her to say something else, but she seemed to have lapsed into another of her silences. He sat there staring straight ahead of him into the far corner of the room, biting his lower lip.

'That Parrot,' he said at last. 'You know something? It had me completely fooled when I first saw it through the window from the street. I could have sworn it was alive.'

'Alas, no longer.'

'It's most terribly clever the way it's been done,' he said. 'It doesn't look in the least bit dead. Who did it?'

'I did.'

'You did?'

'Of course,' she said. 'And have you met my little Basil as well?' She nodded towards the dachshund curled up so comfortably in front of the fire. Billy looked at it. And suddenly, he realized that this animal had all the time been just as silent and motionless as the parrot. He put out a hand and touched it gently on the top of its back. The back was hard and cold, and when he pushed the hair to one side with his fingers, he could see the skin underneath, greyish-black and dry and perfectly preserved.

'Good gracious me,' he said. 'How absolutely fascinating.' He turned away from the dog and stared with deep admiration at the little woman beside him on the sofa. 'It must be most awfully difficult to do a thing like that.'

'Not in the least,' she said. 'I stuff all my little pets myself when they pass away. Will you have another cup of tea?'

'No, thank you,' Billy said. The tea tasted faintly of bitter almonds, and he didn't much care for it.

'You did sign the book, didn't you?'

'Oh, yes.'

'That's good. Because later on, if I happen to forget what you were called, then I can always come down here and look it up. I still do that almost every day with Mr Mulholland and Mr... Mr...'

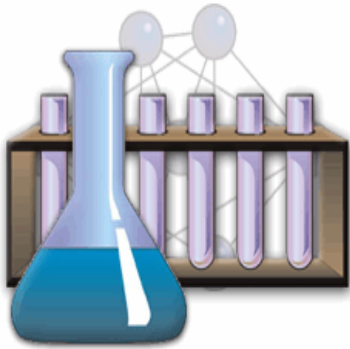
'Temple,' Billy said. 'Gregory Temple. Excuse my asking, but haven't there been *any* other guests here except them in the last two or three years?'

Holding her teacup high in one hand, inclining her head slightly to the left, she looked up at him out of the corners of her eyes and gave him another gentle smile.

'No, my dear,' she said. 'Only you.'

REVISION B

(La ciencia: pasado, presente y futuro)



Contenidos: Textos literarios y otros materiales creativos

a) Lectura intensiva

- Canción: *When I'm sixty-four...* de The Beatles.
- Un texto breve sacado de una serie de relatos sobre el detective Professor Fordney.
- Un mini-texto: *She waited* de Leszek Szkutnik, traducido por A. Maley
- Un haiku
- Algunos chistes.
- Dichos de diversos científicos

b) lectura extensiva

- Un relato: *True Love* de Isaac Asimov.

❖ **TASK 1: A song: *When I'm sixty-four...* by The Beatles.**

- **Before listening to the song**
 - How old is old?
 - Look at the photograph: which of the people are young? Which are middle-aged? Which are old?
 - Compare your views with a partner's.



- Do you remember any song about old people?
- Why do you think there are so few songs about old people?

- **While listening**

Listen to the song and try to rearrange it.

- A) Every summer we can rent a cottage
In the isle of Wight if it's not too dear.
We shall scrimp and save.
Grandchildren on your knee,
Vera, Chuck, Dave.



- B) When get older losing my hair
Many years from now.
Will you still be sending me a
Valentine,
Birthday greetings
bottle of wine?

- C) If I'd been out till quarter to three
Would you lock the door,
Will you still need me,
Will you still feed me,
When I'm sixty-four?

- D) Send me a postcard, drop me a line,
Stating point of view,
Indicate precisely what you mean to say,
Yours sincerely, wasting away,
Give me your answers, fill in a form
Mine for evermore
Will you still need me, will still feed me.
When I'm sixty-four?

- E) I could be handy mending a fuse
When your lights have gone,
You can knit a sweater by the fireside
Sunday mornings go for a ride.
Doing the garden, digging the weeds,
Who could ask for more,
Will you still need me,
Will you still feed me,
When I'm sixty-four?

- F) You'll be older too.
Ah, and if you say the word,
I could stay with you.

- **After listening**

- **Personal reaction**

Do you like it? What is the tone of this song?
What makes you think that?

- **Grammar**

what tenses are used?
What modal verbs? What do they express?

- **Lexis**

-What does the speaker say they could do when they get older.
Complete this table:

Sunday mornings	
Summer	
Winter	
Valentine's day	
Birthday	

- **Semantics**

- what do you think these lexical phrases mean?

send a valentine
send a valentine

be out

be handy

go for a ride

Yours sincerely

do the garden

scrimp and save

drop a line

waste away

- **Personalising**

-What do you think of the life he offers her for their old age?
-What do you feel about old age?
-Filling a questionnaire, tick your opinion. (Idea from Collie y Porter-Ladousse, 1992, p. 15) Be ready to justify your choice:

1. Anna is an only child and is single. She has an interesting and busy professional life. Her mother is eighty years old and a widow. The mother should:
 - live with Anna.
 - go to an old people's home.
 - have a 'granny flat' (an independent flat) in Anna's house.
 - find another solution

2. When you have a problem in your life, who do you talk it over with?
 - a good friend
 - a parent
 - your grandparent or an older relation
 - someone else

3. What present would you give an elderly woman for her birthday?
 - a rocking chair
 - a bar of scented soap
 - a bed jacket
 - a camera
 - something else

❖ **TASK 2: A mini-text:** *She waited* de Leszek Szkutnik

- **Dicto-gloss**



She waited. She refused to live. She waited for the great event. She waited for years. She never lost faith. She never lost patience. And it came one day. Twenty years too late.

- **Personal opinion and interpretation**
 - What do you think she waited for?
 - What may be the great event?
 - Why is 'twenty years too late'?
 - Does this text remind you of any famous songs?

I've thought about *Penelope* by J.M. Serrat and *La Loca de San Blas* de Maná. What do they have in common with this text?

- **Creative writing**

-In pairs or small group, try to make up this woman's story. What could have happened to her.

❖ **TASK 3: A haiku**

• **Reading**

Read and enjoy this haiku. In it there's a synaesthesia, what is it?

Waiting in darkness
An aged blind man sitting...
Listening for the moon

R. C. Thorsen

❖ **TASK 4: A short text** from a series of detective stories about Professor Fordney.

• **Problem solving**

Just read this text and try to find out the mystery, answer the question below the text.



"I shall tell you," Fordney said, to his class some years ago, "of an exploit the famed scientist, Sir Joshua Beckwith, Professor of Egyptology in London.

"He had uncovered an ancient tomb in Egypt and, through his disputed knowledge and ability to read hieroglyphics, had definitely established the date of the birth and the reign of a great Pharaoh whose mummy he had discovered. A man who, was easily angered, he had my enemies.

"The British Museum soon received a message, signed by Sir Joshua, which in part read as follows: 'Have discovered the tomb of an important pharaoh who reigned from 1410 to 1428 B.C. and who died at the age 42 years, leaving two sons and two daughters. Great wealth found.... One of his sons died shortly after his reign began, etc....'

"The Museum officials at first were astonished," continued Fordney, at examination of the communication quickly told them it was either very stupid fake or an attempt at a 'practical joke'!

"They were right in their belief that the message did not come in Sir Joshua Beckwith. He did, make a most important discovery- but how did the Museum authorities know the communication was not authentic?"

How did they know?

(From Ripley, Austin, 1949. *Minute Mysteries*. New York: Pocket Books).

❖ **TASK 5: Some jokes.**

In English a lot of jokes are made with homonyms and homophones, because there is a play on words. Can you understand the following children's jokes? What makes them funny?

Customer: Waiter! What sort of soup is this?

Waiter: It's bean soup, sir.

Customer: I don't care what it was. I want to know what it is now.

Why is Sunday the strongest day?

Because all the others are weak days

What's the difference between a ball and a prince?

One is thrown to the air, and the other is heir to the throne.



What colour would you paint the sun and the wind?

The sun rose and the wind blew.

Why will you never starve in a desert?

Because of the sand which is there.

❖ **TASK 6: Some quotations from scientists**

These are quotations from just a few well-known 'classical' scientists and thinkers, except one who you may not have heard of, Lord Dewar. Read and try to match them to the person who wrote it; two quotations belong to the same scientist.

- a) "At twenty years of age, the will reigns; at thirty, the wit; and at forty, the judgement".
- b) "Every body states in its state of rest, or of uniform motion in a right line, unless it is compelled to change that state by forces impressed upon it".
- c) "At any rate, I am convinced that He (God) does not play dice".
- d) "The unleashed power of atom has changed everything save our mode of thinking and we thus drift toward unparalleled catastrophe".
- e) "Common sense is the best distributed commodity in the world, for every man is convinced that he is well supplied with it".

- f) “There are only two classes of pedestrians in these days of reckless motor traffic –the quick, and the dead”.
- g) “From the war of nature, from famine and death, the most exalted object which we are capable of conceiving, namely, the production of the higher animals, directly follows”.

1. Benjamin Franklin (1706-90) American politician and scientist.
2. Albert Einstein (1879-1955) German-born physicist (twice).
3. Charles Darwin (1809-82) English natural historian.
4. Isaac Newton (1642-1727) English mathematician and physicist.
5. Baron Dewar (1864-1930) British industrialist.
6. René Descartes (1596-1650) French philosopher and mathematician.

➤ **Comprehension and interpretation**

- What helps you to decide your matching?
- Which ones do you agree with? Which ones don't you agree with?
- Which is the most 'modern' one? Why?
- Which ones refer to natural laws?
- Which ones are more about human nature?
- Which one contains a metaphor? What may it mean?

➤ **Language awareness**

- What tense is the most used in these sentences?
- Why?

➤ **Lexis**

In these quotation there are many different abstract noun. Find them and write them down in the corresponding column, then try to work out related words of the same root for different grammatical categories

Noun	Verb	Adjective	Adverb
Will			

❖ **TASK 7: A short story: *True Love* by I. Asimov.**

• **Before reading the text**

Presenting the author and the story.

- Have you ever heard of I. Asimov?
- Have you read any of his books or stories?
- What kind of stories did he usually write?

➤ **Predicting**

- What does the title suggest?
- What do you think the story may be about?

➤ **Homework**

Read the story for next day. The hero of this story, Milton Davidson, asks his computer robot to find the perfect woman for him to marry.

While you read the story think: (Idea from McRae y Pantaleoni, 1990, p. 98)

- Is Milton is real hero?
- Is the result of this computer search indeed 'true' love? Why?

• **After reading the story**

➤ **Personal opinion**

- Do you like the story? Why?
- Is Milton the real hero? Why?
- Was he looking for his 'true love'?

➤ **General comprehension**

- What were Milton's requirements for his 'ideal' woman? Fill in the chart.

Age	Height	Hair	Eyes	Body	Intelligence

- Which types of women were eliminated from the search?
- Why did Milton think he didn't like any of the first eight women he met?
- What did he decide to do for the second search?
- Why did the police arrest Milton?
- How did they find out about that?
- Why couldn't Milton protest?

- How does the story finish?

➤ **Text structure and reader response**

-How many different stages do you think the story go through?

-Try to analyse your own reactions to the different stages of the story?

➤ **Interpretation**

What is the author's intention?

Choose from the following (there may be more than one). He wanted to:

- a) amuse the reader
- b) predict what the future will be
- c) shock the reader
- d) teach us something
- e) criticize society
- f) investigate the nature of true love
- g) ridicule technology
- h) amuse himself

• **Discussion**

-Using the ideas above discuss in small group what you think about the real themes of this story.



TASK 8: True Love

This is a story for Valentine's Day, February 14, when lovers traditionally exchange token of affection. Untraditionally, however, the hero in this story, Milton Davidson, asks his computer robot to find the perfect woman for him to marry. Is Milton the real hero, though? And is the result of this computer search indeed "true love"?

My name is Joe. That is what my colleague, Milton Davidson, calls me. He is a programmer and I am a computer. I am part of the Multivac-complex and am connected with other parts all over the world. I know everything. Almost everything.

I am Milton's private computer. His Joe. He understands more about computers than anyone in the world, and I am his experimental model. He has made me speak better than any other computer can.

'It is just a matter of matching sounds to symbols, Joe,' he told me. "That's the way it works in the human brain even though we still don't know what symbols there are in the brain. I know the symbols in yours, and I can match them

towards, one-to-one." So I talk. I don't think I talk as well. As I think, but Milton says I talk very well. Milton has never married, though he is nearly 40 years old. He has never found the right woman, he told me. One day he said, "I'll find her yet, Joe. I'm going to find the best. I'm going to have true love and you're going to help me. I'm tired of improving you in order to solve problems of the world. Solve my problem. Find me true love."

I said, "What is true love?"

"Never mind. That is abstract. Just: find me the ideal girl. You are connected with the Multivac-complex so you can reach the data banks of every human being in the world. We'll eliminate them all by groups and classes until we're left with one person. The perfect person. She will be for me."

I said, "I am ready."

He said, "Eliminate all men first."

It was easy. His words activated symbols in my molecular valves. I could reach out to make contact with the accumulated data on every human being in the world. At his words, I withdrew from 3,784,982,874 men. I kept contact with 3,786,112,090 women.

He said, "Eliminate all younger than 25, all older than 40. Then eliminate all with an IQ under 120; all with a height under 150 centimeters and over 175 centimeters."

He gave me exact measurements; he eliminated women with living children; he eliminated women with various genetic characteristics. "I'm not sure about eye color," he said. "Let that go for a while. But no red hair. I don't like red hair."

After two weeks, we were down to 235 women. They all spoke English well. Milton said he didn't want a language problem. Even computer-translation would get in the way at intimate moments.

"I can't interview 235 women," he said. "It would take too much time, people would discover what I am doing."

"It would make trouble," I said. Milton had arranged me to do things I wasn't designed to do. No one knew about that.

"It's none of their business," he said, and the skin on his face grew red. "I'll tell you what, Joe, I will bring in holographs, and you check the list for similarities"

He brought in holographs of women. "These are three beauty contest winners,"

he said. "Do any of the 235 match?"

Eight were very good matches and Milton said, "Good, you have their data banks. Study requirements and needs in the job market and arrange to have them assigned here. One at a time, of course." He thought a while, moved his shoulders up and down, and said, "Alphabetical order."

That is one of the things I am not designed to do. Shifting people from job to job for personal reasons is called manipulation. I could do it now because Milton had arranged it. I wasn't supposed to do it for anyone but him, though.

The first: girl arrived a week later. Milton's face turned red when he saw her. He spoke as though it were hard to do so. They were together a great deal and he

paid no attention to me. One time he said, "Let me take you to dinner."

The next day he said to me, "It was no good, somehow. There was something missing. She is a beautiful woman, but I did not feel any touch of true love. Try the next one. "

It was the same with all eight. They were much alike. They smiled a great deal and had pleasant voices, but Milton always found it wasn't right. He said, "I can't understand it, Joe. You and I have picked out the eight women who, in all the world, look the best to me. They are ideal. Why don't they please me?"

I said, "Do you please them? "

His eyebrows moved and he pushed one fist hard against his other hand. "That's it, Joe. It's a two-way street. If I am. not their ideal, they can't act in such a way as to be my ideal. I must be their true love, too, but how do I do that?" He seemed to be thinking all that day.

The next morning he came to me and said, "I'm going to leave it to you, Joe. All up to you. You have my data bank, and I am going to tell you everything I know about myself. You fill up my data bank in every possible detail but keep all additions to yourself."

"What will I do with the data bank, then, Milton?"

"Then you will match it to the 235 women. No, 227. Leave out the eight you've seen. Arrange to have each undergo a psychiatric examination. Fill up their data banks and compare them with mine. Find correlations." (Arranging psychiatric examinations is another thing that is against my original instructions.)

For weeks, Milton talked to me. He told me of his parents and his siblings. He told me of his childhood and his schooling and his adolescence. He told me of the young women he had admired from a distance. His data bank grew and he adjusted me to broaden and deepen my symbol-taking.

He said, "You see, Joe, as you get more and more of me in you, I adjust you to match me better and better. You get to think more like me, so you understand me better. If you understand me well enough, then any woman, whose data bank is something you understand as well, would be my true love." He kept talking to me and I came to understand him better and better.

I could make longer sentences and my expressions grew more complicated. My speech began to sound a good deal like his in vocabulary, word order and style.

I said to him one time, "You see, Milton, it isn't a matter of fitting a girl to a physical ideal only. You need a girl who is a personal, emotional, temperamental fit to you. If that happens, looks are secondary. If we can't find the fit in these 227, we'll look elsewhere. We will find someone who won't care how you look either, or how anyone would look, if only there is the personality fit. What are looks? "

"Absolutely, " he said. - I would have known this if I had had more to do with women in my life. Of course, thinking about it makes it all plain now."

We always agreed; we thought so like each other.

"We shouldn't have any trouble, now, Milton, if you let me ask you questions. I can see where, in your data bank, there are blank spots and unevennesses."

What followed, Milton said, was the equivalent of a careful psychoanalysis. Of course, I was learning from the psychiatric examinations of the 227 women -on all

of which I was keeping close tabs.

Milton seemed quite happy. He said, "Talking to you, Joe, is almost like talking to another self. Our personalities have come to match perfectly."

"So will the personality of the woman we choose."

For I had found her and she was one of the 227 after all. Her name was Charity Jones and she was an evaluator at the Library of History in Wichita, Kansas. Her extended data bank fit ours perfectly. All the other women had fallen into discard in one respect or another as the data banks grew fuller, but with Charity there was increasing and astonishing resonance.

I didn't have to describe her to Milton. Milton had coordinated my symbolism so closely with his own I could tell the resonance directly. It fit me.

Next it was a matter of adjusting the work sheets and job requirements in such a way as to get Charity assigned to us. It must be done very delicately, so no one would know that anything illegal had taken place.

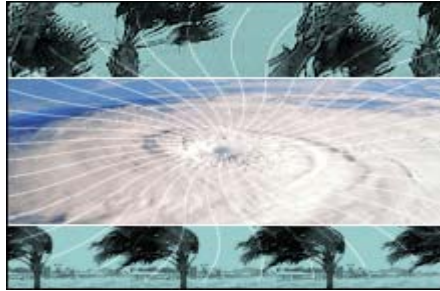
Of course, Milton himself knew, since it was he who arranged it, and that had to be taken care of too. When they came to arrest him on grounds of malfeasance in office, it was, fortunately, for something that had taken place 10 years ago. He had told me about it, of course, so it was easy to arrange -and he won't talk about me for that would make his offence much worse.

He's gone, and tomorrow is February 14. Valentine's Day. Charity will arrive then with her cool hands and her sweet voice. I will teach her how to operate me and how to care for me. What do looks matter when our personalities will resonate?

I will say to her, "I am Joe, and you are my true love."

UNIDAD 7: *DISASTERS*

(Los desastres: fenómenos naturales, el tiempo, las noticias)



Contenidos: Textos literarios y otros materiales creativos

a) **Lectura intensiva**

- Un refran: *There's no need to fear the wind if your haystacks are tied down*
- Un extracto de un libro de ensayos *Idle Thoughts of an Idle Fellow* de Jerome K. Jerome.
- Varios poemas: *The Months* de Christina Rossetti; *Dust of Snow* de Robert Frost; *Yes is a pleasant country* de e.e. cummings.
- Varios haikus.

b) **Lectura extensiva**

- Un relato: *The open Window* de Saki (lectura voluntaria)

❖ **TASK 1: A proverb:**

There's no need to fear the wind if your haystacks are tied down

- What does it mean? Write it down its real meaning in a sentence.
- Translate it into Spanish
- Why do people fear the wind?
- What types of wind do you know?
- Do you know them in English?
- What about weather vocabulary?
- Write as many words as you can in 1 minute.
- Are they positive or negative in our country?
- What about the British Isles?

❖ **TASK 2: An extract from *Idle Thoughts of an Idle Fellow* de Jerome K. Jerome.**

- **Before reading:** talking about the weather

-Is the weather a topic of conversation in your language? What do you think the English like talking about the weather?

-Jerome K. Jerome gives us his observations on the subject. As you read, try to decide if this is a story, a joke, a personal opinion, true, false or what.

It certainly is most wretched weather. At all events, it is so, now, at the time I am writing and if it isn't particularly unpleasant when I come to be read, it soon will be. It always is wretched weather, according to us. The weather is like the Government, always in the wrong. In summer time we say it is stifling; in winter that it is killing; in spring and autumn we find fault with it for being neither one thing nor the other, and wish it would make up its mind. If it is fine, we say the country is being ruined for want of rain; if does rain, we pray for fine weather. If December passes without snow, we indignantly demand to know what has become of our good old-fashioned winters, and talk as if we had been cheated out of something we had bought and paid for; And when it does snow, our language is as disgrace to a Christian nation. We shall never be content until each man makes his own weather, and keeps it to himself. If that cannot be arranged, we would rather do without it altogether.

- **Personal reaction:**

Do you agree with this 'idle thought' of this 'idle fellow'?

Is the author serious? How do you know? What resources does he use it to create it irony?

- **Lexis:**

-What adjectives are used to refer to the weather? Are they positive or negative?

-Figurative language:

a) In the text there are different idiomatic expressions, what do they mean?

At all events	be in the wrong	find fault with
Make up its mind	want of	be cheated out of
Be a disgrace	would rather	do without

b) There are also two tropes: a simile and some personifications, try to find them.

- **Language awareness (Grammar)**

- Reread the text and circle any verb in the passive voice
- What is the structure of those verbal forms.
- Translate them into Spanish.
- Do we use the same type of passive voice?

- **Creative writing**

- Imagine you could make your own weather, how it would be in each season.

❖ **TASK 3: A Poem: *The Months* de Christina Rossetti**



- **Before reading**

- The next text is the story of a year . Before you read it, make a list of the months, then put one or two adjectives beside each month to try to describe what they are like in our country.

January cold desolate;
February all dripping wet;
March wind ranges;
April changes;
Birds sing in tune
To flowers of May
And sunny June
Brings longest day;
In scorched July
The storm-clouds fly
Lightning-torn
August bears corn.
September fruit;
In rough October
Earth must disrobe her;
Stars fall and shoot
In keen November:
And night is long
And cold is strong
In bleak December



- **After reading**

- **Linguistic and pre-stylistic analysis**

1. Which months are only described using adjectives?
2. Where would you add prepositions or verbs in your own version of the poem?
3. In the poem there is some figurative language, particularly 'personification'. Can you find any examples.
4. Do all the verses rhyme? Which one do? Is the rhyme regular or irregular?
-Draw the rhyme scheme.

- **Lexis**

Pick out the words you don't know, and write them down under headings using these nouns:

Cold	Heat	Movement	Other things

- **Grammar**

In which lines the normal word order of the sentences or the noun phrase is not kept. Why do you think the poet breaks it?

- **Writing a letter (homework)**

Imagine you have an English speaking pen-friend. Write a letter telling him/her how are things going and what's the weather is like now

- ❖ **TASK 4: A poem: *Dust of Snow* de Robert Frost**

(No se le indica a los alumnos que se trata de un poema, se presenta como unas líneas de un diario)



- These lines below are part of a diary entry. Read them and decide how the writer feels about what has happened.

The way a crow shook down on me the dust of snow from a hemlock tree
has given my heart a change of mood and saved some part of a day I had rued

➤ **Creative writing**

-In pairs, use your imagination and write some more lines explaining what might have happened to the writer, why he says 'a day I had rued'. Make some reference to the weather and how you felt before the incident with the crow.

-Reconstructing

The lines above are in fact a delicious poem by an excellent American poet, try to turn it back to its original form.

❖ **TASK 5: A poem: *Yes is a pleasant country***
by e.e. cumming.



• **Before reading**

-Here you have another poem by one of the most original American poets. What does it call your attention?

-In pairs, try to complete these sentences:

.....is a pleasant country is wintry
Let's openis the very weather
Love isis where we are



-**Now listen to this poem** and while you read it, notice the difference between your choice of words and the poet's.

yes is a pleasant country:
if's wintry
(my lovely)
let's open the year

both is the very weather
(not either)
my treasure,
when violets appear

love is a deeper season
than reason;
my sweet one
(and april's where we are)

- **After reading**

- **Pre-stylistic analysis**

- Does the poet use a difficult vocabulary?
- Why is the poem difficult to understand?
- What linguistic rules has the poet break?
- What strange collocations of words has he created?
- What is the poem about? Which words help you to decide?

- **Response and interpretation**

- Can you understand the poem better now?
- What makes it so special?
- Would you prefer to use your own choice of words?

- ❖ **TASK 6: Some haikus**

- Listen and read these five haikus, do they have anything in common?

A hurried moon
Treetops fastened
By the rain

Basho, traducido
por Corman



The drought suddenly end -
in the brimful water but
a drowned sparrow

D.A. Walker

The boat and the shore
Conversing all day long in
Terms of water

Shiki, traducido
por Corman

The kingfisher strikes
a thousand silver minnow
splinter the stream with light

Edward Glover

autumn wind -
mountain's shadow
wavers
Issa

- **After reading**

- Which one do you like best? Which one least? Why?
- Ranking: rank them according to these two feelings or ideas: sadness or melancholy/ beauty.

- **Creative task (homework):**

In pairs, choose one of them and extend it to make it a poem of six lines.

❖ **TASK 7: A short story:** *The open Window* de Saki (lectura voluntaria)

(No se preparan actividades por ser de lectura voluntaria y sólo se necesita completar la ficha)

The Open Window



‘My aunt will be down presently, Mr. Nuttel,’ said the self-possessed young lady of fifteen; ‘in the meantime put up with me.’

a very self-you must try and

Framton Nuttel endeavoured to say the correct something which should duly flatter the niece of the moment without unduly discounting the aunt that was to come. Privately he doubted more than ever whether these formal visits on a succession of total strangers would do much towards helping the nerve cure which he was supposed to be undergoing.

‘I know how it will be,’ his sister had said when he was preparing to migrate to this rural retreat: ‘you will bury yourself down there and not speak to a living soul, and your nerves will be worse than ever from moping. I shall just give you letters of introduction to all the people I know there. Some of them, as far as I can remember, were quite nice.’

‘Do you know many of the people round here?’ asked the niece, when she judged that they had sufficient silent communion.

‘Hardly a soul,’ said Framton. ‘My sister was staying here, at the rectory, you know, some four years ago, and she gave me letters of introduction to some of the people here.’

He made the last statement in a tone of distinct regret.

‘Then you know practically nothing about my aunt?’ pursued the self-possessed young lady.

‘Only her name and address,’ admitted the caller. He was wondering whether Mrs. Sappleton was in the married or widowed state. An indefinable something about the room seemed to suggest masculine habitation.

‘Her great tragedy happened just three years ago,’ said the child; ‘that would be since your sister’s time.’

‘Her tragedy?’ asked Framton; somehow in this restful country spot tragedies seemed out of place.

‘You may wonder why we keep that window wide open on an October afternoon,’ said the niece, indicating a large French window that opened on to a lawn.

‘It is quite warm for the time of year,’ said Framton; ‘but has that window got anything to do with the tragedy?’

‘Out through that window, three years ago to a day, her husband and her two young brothers went off for their day’s shooting. They never came back. In crossing the moor to their favourite snipe-shooting ground they were all three engulfed in a treacherous piece of bog. It had been that dreadful wet summer, you know, and places that were safe in other years gave way suddenly without warning. Their bodies were never recovered. That was the dreadful part of it.’ Here the child’s voice lost its self-possessed note and became falteringly human. ‘Poor aunt always thinks that they will come back some day, they and the little brown spaniel that was lost with them, and walk in at that window just as they used to do. That is why the window is kept open every evening till it is quite dusk. Poor dear aunt, she has, often told me

they went out, her husband with his white waterproof coat over his arm, and Ronnie, her youngest brother, singing, "Bertie, why do you bound?" as he always did to tease her, because she said it got on her nerves. Do you know, sometimes on still, quiet evenings like this, I almost get a creepy feeling that they will all walk in through that window'

She broke off with a little shudder. It was a relief to Framton when the aunt bustled into the room with a whirl of apologies for being late in making her appearance.

'I hope Vera has been amusing you?' she said.

'She has been very interesting,' said Framton.

'I hope you don't mind the open window said Mrs Sappleton briskly; 'my husband and brothers will be home directly from shooting, and they always come in this way. They've been out for snipe in the marshes today, so they'll make a fine mess over my poor carpets. So like you men-folk, isn't it?'

She rattled on cheerfully about the shooting and the scarcity of birds, and the prospects for duck in the winter. To Framton it was all purely horrible. He made a desperate but only partially successful effort to turn the talk on to a less ghastly topic; he was conscious that his hostess was giving him only a fragment of her attention, and her eyes were constantly straying past him to the open window and the lawn beyond. It was certainly an unfortunate coincidence that he should have paid his visit on this tragic anniversary.

'The doctors agree in ordering me complete rest, an absence of mental excitement, and avoidance of anything in the nature of violent physical exercise,' announced Framton, who laboured under the tolerably widespread delusion that total strangers and chance acquaintances are hungry for the least detail of one's ailments and infirmities, their cause and cure. On the matter of diet they are not so much in agreement,' he continued.

'No?' said Mrs Sappleton, in a voice which only replaced a yawn at the last moment. Then she suddenly brightened into alert attention - but not to what Framton was saying.

'Here they are at last!' she cried. 'Just in time for tea, and don't they look as if they were muddy up to the eyes!'

Framton shivered slightly and turned towards the niece with a look intended to convey sympathetic comprehension. The child was staring out through the open window with dazed horror in her eyes. In a chill shock of nameless fear Framton swung round in his seat and looked in the same direction.

In the deepening twilight three figures were walking across the lawn towards the window; they all carried guns under their arms, and one of them was additionally burdened with a white coat hung over his shoulders. A tired brown spaniel kept close at their heels. Noiselessly they neared the house, and then a hoarse young voice chanted out of the dusk: 'I said, Bertie, why do you bound?'

Framton grabbed wildly at his stick and hat; the hall-door, the gravel-drive, and the front gate were dimly noted stages in his headlong retreat. A cyclist coming along the road had to run into the hedge to avoid imminent collision.

'Here we are, my dear,' said the bearer of the white mackintosh, coming in through the window; 'fairly muddy, but most of ifs dry. Who was that who bolted out as we came up?'

'A most extraordinary man, a Mr Nuttel,' said Mrs Sappleton; 'could only talk about his illnesses, and dashed off without a word of good-bye or apology when you arrived. One would think he had seen a ghost.'

'I expect it was the spaniel,' said the niece calmly, 'he told me he had a horror of dogs. He was once hunted into a cemetery somewhere on the banks of the Ganges by a pack of pariah dogs, and had to spend the night in a newly dug grave with the creatures snarling and grinning and foaming just above him. Enough to make anyone lose their nerve.'

Romance at short notice was her speciality.

UNIT 8: *THE GENDER GAP*

(Diferencias de género)



Contenidos: Textos literarios y otros materiales creativos

a) Lectura intensiva

- Dos relatos muy breves: *A Room of His Own* del libro *Feminist Fables* de Suniti Namjoshi; *Popular Mechanics* de Raymond Carver. (Ambos para trabajar con ellos en torno al Día de la Mujer Trabajadora)
- Varios Poemas: *Man and Wife* y *Ending*, recogidos en el libro *Short and Sweet* Vol 1 de Alan Maley; *40 – Love* de Roger McCough.
- Varias expresiones idiomáticas sobre sentimientos y emociones.

b) Lectura extensiva

- Un relato: *Hills Like White Elephants* de Ernest Hemingway.

❖ **TASK 1: A very short tale: *A Room of His Own* from *Feminist Fables* de Suniti Namjoshi (text collected in McRae, 1992, p.80)**

• **Before reading**

-Have you ever heard or read about 'Bluebeard'?

-Can you think about any historical character and event which might have created this legend? What about a king in England?

-Have you heard of king Henry VIII?



- **While reading**

-Listen to the story and while you read, predict Bluebeard's reaction.

The fifth time around things were different. He gave her instructions, he gave her the keys (including the little one) and rode off alone. Exactly four weeks later he reappeared. The house was dusted, the floors were polished and the door to the room hadn't been opened. Bluebeard was stunned.

'But weren't you curious?' he asked his wife.

'No,' she answered.

'But didn't you want to find out my innermost secrets?'

'Why?' said the woman.

'Well,' said Bluebeard, 'it's only natural. But didn't you want to know who I really am?'

'You are Bluebeard and my husband.'

'But the contents of the room. Didn't you want to see what is inside that room?'

'No,' said the creature, 'I think you're entitled to a room of your own.'

This so incensed him that he killed her on the spot. At the trial he pleaded provocation.

- **After reading** (Idea from McRae, 1992. *Wordsplay*, p. 79)

- **General comprehension**

What did his wife do and not do in his absence?

Why was he surprised? What did he expect? Why?

Why do you think she is called 'the creature'?

- **Interpretation and personal opinion**

What instructions do you think he gave her before leaving?

Why do you think the author has written 'including the little one' in brackets?

Why do you think her husband killed her?

Is the story ironic, witty, silly or what?

What do you think the moral of this story is?

- **Characters**

How do you imagine the two characters?

Match some suitable adjectives to them. Use a dictionary and find five for each character.

Bluebeard

His wife

➤ **Rewriting the story**

- Imagine you are a journalist, write down the story as if a piece of news (use indirect speech) and some of the adjectives you have selected.

➤ **Homework**

Choose one of these three activities:

a) Find some information about Henry VIII:

When did he live? What special event took place during his kingdom?

Who was his first wife? Who was his daughter?

Find the connection between this real character and the legend of Bluebeard

b) The title of this book has been taken from the title of one of the first feminist book, *A Room of Her Own* by an excellent British writer, Virginia Woolf, in it she analyses why women could not get (and still can't on most situations) the same achievements as men, particularly in the world of literature and art. Find some information about her and this book.

c) Find information about five different English or Spanish speaking women who have been able to achieve a great acknowledgement in science, literature, art or politics.

❖ **TASK 2: A poem: *Man and Wife* by Alan Maley.**

• **Before reading**

What things do usually men like that women don't? What things are women better at? What men?

Write against each thing below 'W' for women, 'M' for men; 'B' for both?

___ Reading a map
age

___ learning to read and talk at an early age

___ remembering people's names

___ Knowing the position of North

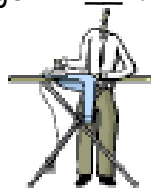
___ feeling the atmosphere

___ singing in tune

___ building models from plans

___ driving a car through a narrow space

___ learning a foreign language ___ ironing clothes



- **While reading**

Students are given the lines of the poem cut, read them and try to reconstruct the poem. Then decide if you agree with the poet's idea or not.

We are dreaming
two separate dreams
about the world.
We are living
in two different world
side by side,
We are walking
across life
hand in hand,
a loving husband
and a loving wife
two worlds apart



- **After reading**

- **Discussion** (Personal opinion)

In small groups, discuss in which sense may the poet be right or wrong.
Which two separate dreams or world may be?

- ❖ **TASK 3: A very short story: *Popular Mechanics* de Raymond Carver**
(text collected in McRae, 1992, p.80-81)

- **Before reading**

- Does the title suggest anything to you?
- This story is about a similar topic to the one we read the previous day. May the title be now more meaningful? In which sense may the author use the terms 'popular' and 'mechanics' here?

- **While reading**

(Role played by the teacher and two good students)

-Listen to the story and while you read, check if what you expected about the topic in relation to its title is right.

Early that day the weather turned and the snow was melting into dirty water. Streaks of it ran down from the little shoulder-high window that faced the backyard. Cars slushed by on the street outside, where it was getting dark. But it was getting dark on the inside too.



5 He was in the bedroom pushing clothes into a suitcase when she came to the door.

I'm glad you're leaving! I'm glad you're leaving! she said. Do you hear?

He kept on putting his things into the suitcase.

Son of a bitch! I'm so glad you're leaving! She began to cry. You can't even

10 look me in the face, can you?

Then she noticed the baby's picture on the bed and picked it up.

He looked at her and she wiped her eyes and stared at him before turning and going back to the living room.

Bring that back, he said.

15 Just get your things and get out, she said.

He did not answer. He fastened the suitcase, put on his coat, looked around the bedroom before turning off the light. Then he went out to the living room.

She stood in the doorway of the little kitchen, holding the baby.

20 I want the baby, he said.

Are you crazy?

No, but I want the baby. I'll get someone to come by for his things.

You're not touching this baby, she said.

The baby had begun to cry and she uncovered the blanket from around his

25 head.

Oh, oh, she said, looking at the baby.

He moved toward her.

For God's sake! she said. She took a step back into the kitchen.

I want the baby.

30 Get out of here!

She turned and tried to hold the baby over in a corner behind the stove.

But he came up. He reached across the stove and tightened his hands on the baby.

Let go of him, he said.

35 Get away, get away! she cried.

The baby was red-faced and screaming. In the scuffle they knocked down a

flowerpot that hung behind the stove.

He crowded her into the wall then, trying to break her grip. He held on to the baby and pushed with all his weight.

40 Let go of him, he said.

Don't, she said. You're hurting the baby, she said.

I'm not hurting the baby, he said.

The kitchen window gave no light. In the near-dark he worked on her fisted fingers

with one hand and with the other hand he gripped the screaming
45 baby up under an arm near the shoulder.
She felt her fingers being forced open. She felt: the baby going from her.
No! she screamed just as her hands came loose.
She would have it, this baby. She grabbed for the baby's other arm. She caught the
baby around the wrist and leaned back.
50 But he would not let go. He felt the baby slipping out of his hands and he pulled back
very hard. In this manner, the issue was decided.

- **After reading**

- **Personal reaction**

- What do you think about this situation?
 - Is it 'popular mechanics'? In which sense?

- **Comprehension** (inferencing and predicting)

- Where and when is the story set?
 - What has happened before the story begins?
 - Who says, 'She would have it, this baby' (line 48)?
 - What will happen later on?

- **The author's methods (style)**

- Is the story ironic, witty, silly, realistic or what?
 - How realistic is it? Pick out any details you consider significant for its realistic effect?
 - Why do you think the author gives no names to the characters? Do you think he has done it intentionally?

- **Cohesion**

- What do the first and the last sentences have in common?

- **The reader response or interpretation**

- What was 'the issue', in your opinion (line 52)?
 - What is the story about?
 - What title would you give this story to make its topic clearer?

- **Discussion**

- Why do you think this couple fought? Why do many couples fight?
 - Why is there so much violence in so many families?
 - Who is it more responsible of that kind of violence men or women?
 - Is it typical of low social classes?
 - Can you suggest any possible solution?

❖ **TASK 4: A poem: *Ending* by Alan Maley**

- **Before reading**
-How is different love when you 'fall in love' and after long years (or some months/days in students' experience)?
- Just listen to the poem and while you read, find some of those differences.



The love we thought would never stop
Now cools like a congealing chop.
The kisses that were hot as curry
Are bird-pecks taken in a hurry.
The hands that held electric charges
Now lie inert as four moored barges.
The feet that ran to meet a date
Are running slow and running late.
The eyes that shone and seldom shut
Are victims of a power cut.
The parts that then transmitted joy
Are now reserved and cold and coy.

- **Language awareness**
 - **Grammar**
Why 'love' is preceded by 'the'?
Which tenses are used? Why?
 - **Pre-stylistic analysis**
All through the poem there's a metaphor of the present love, what is it?
Does it have a regular rhyme scheme or not? Draw it
How does this scheme influence the rhythm of the poem?
Why do you think the poet may have used such a regular scheme.
- **Discussion**
In small groups discuss: Does love always end? Why? What may avoid it?

❖ **TASK 5: A poem: *40 - Love* de Roger McCough**



- **While reading**

Read the text below and think what it is about. What is the connection with the previous poem?

40-love, middle-aged couple playing tennis, when the game ends and they go home the net will still be between them.

- **Reconstructing**

This text is in fact a poem, try to write it down as such. Compare your version with the original one.



40 -	love
middle	aged
couple	playing
ten	nis
when	the
game	ends
and	they
go	home
the	net
will	still
be	be
tween	them

- **Personal opinion**

Do you like the original? What is special about it?
How do you think this poem should be read?

- **Choral reading**

The girls will read the words or syllable on the left and the boys on the right to make it sound as the ball from one side of the court to the other.

❖ **TASK 6: Idioms of emotions and feelings** (from Howard-Williams y Herd.1989. *Words Games with English Plus*, pp. 34-35)

Mind and

At this party all the guests are talking about their feelings by using expressions connected with the body.

Find somebody expressing:

A wonder B disbelief C surprise D disgust E weakness F terror
 G rage H disagreement I panic J irritation K strong emotion
 L relief M obstinacy N grief O dismay P calmness Q sympathy
 R discretion S anticipation T nervousness

For example:

A wonder = I
 It took my breath away.



Body



❖ TASK 7: A short story: Un relato: *Hills Like White Elephants* de Ernest Hemingway.

ERNEST HEMINGWAY
 HILLS LIKE WHITE
 ELEPHANTS
 (1927)



- Before reading

- Presenting the author
 - Have you ever heard of Ernest Hemingway?
 - What do you know about him?

- Have you read any of his books or stories? Have you seen any film based on one of his books?
- Can you name any of his most famous books?
- What was his relationship with Spain?
- Do you know he set two of his most famous novels in Spain?

➤ **Presenting the story**

The story you have to read by Hemingway, *Hills like White Elephants*, is also set in Spain. The expression 'white elephant' is a metaphor, it's figurative language. It means something very rare or scarce and very valuable. It is like a wish difficult to get.

Most of the story is just the conversation between a couple. Try to find out what are they talking about. Imagine the scene, the landscape and draw it.

- **After reading**

➤ **Personal opinion**

- Do you like the story? Why?
- Is it strange?

➤ **Comprehension**

Closed low-order questions:

- Who are the main characters?
- Where are they?
- What are they doing?
- What's the weather like?

Open low-order questions

- (Find evidence in the text for your answers):
- In which province or region of Spain must they be?
 - What season must it be?
 - What is their relationship?

High-order questions:

- What kind of life may they have?
- What are they talking about?
- How does the girl feel about it? And the American?

➤ **Matching**

-Who says what and why?

-“I might have”

-“Could we try it?”

-“I’ll go with you and I’ll stay with you.”

-“We could have everything.”

-“No, we can’t”

-“But I don’t want anybody but you. I don’t want any one else.”

-“Would you please, please... stop talking?”

➤ **Lexis**

-What do these new words mean? Match them with their meaning

absinthe	a small piece of soft material to prevent damage
bead	darkness caused by the cutting off of direct rays of light
bother	a kind of soft cloth
felt	black substance used in medicine and sweets
junction	small ball of wood, glass, etc. with a hole through it
licorice	worry, be or cause trouble to
pads	place where road or railway lines meet
shade	bitter, green alcoholic drink made with herbs

➤ **Cohesion**

What do these pronouns refer to?

-‘it’ in “It stopped at this junction for two minutes”

-‘they’ in “they were white in the sun”

-‘it’ in “Cut it out”

-‘it’ in “It’s really an awfully simple operation”

-‘it’ in “I know a lot of people who have done it”

-‘it’ and ‘they’ in “Once they take it away you never get it back”

-‘it’ in “I’m perfectly willing to go through wit it if it means anything to you”

• **The writer's method and interpretation**

-Why do you think the author has never referred directly to the issue they are talking about?

-Why do you think most of the story is just the conversation between the boy and the girl?

-What point(s) of view is/are presented?

-What is the point of view of the boy? And the girl?

-Does it have a clear end?

-Why do you think the writer didn't give a clear end to this story?

-What do you think it will happen?

- **Creative writing**

Choose one of these tasks and do it for next day:

- a) Imagine you are either the boy or the girl, write down your diary entry for that day and any comment about your feelings and what you think it would be better for you to happen;
- b) Narrate the end you would like for the story.
- c) Imagine that the couple continue talking in the train and finally they get an agreement and the issue is settled down.

Hills Like White Elephants

by Ernest Hemingway



The hills across the valley of the Ebro were long and white. On this side there was no shade and no trees and the station was between two lines of rails in the sun. Close against the side of the station there was the warm shadow of the building and a curtain, made of strings of bamboo beads, hung across the open door into the bar, to keep out flies. The American and the girl with him sat at a table in the shade, outside the building. It was very hot and the express from Barcelona would come in forty minutes. It stopped at this junction for two minutes and went on to Madrid.

"Should we drink?" the girl asked. She had taken off her hat and put it on the table.

"It's pretty hot," the man said.

"Let's drink beer."

"Dos cervezas," the man said into the curtain.

"Big ones?" a woman asked from the doorway.

"Yes. Two big ones."

The woman brought two glasses of beer and two felt pads. She put the felt pads and the beer glasses on the table and looked at the man and the girl. The girl was looking off at the line of hills. They were white in the sun and the country was brown and dry.

"They look like white elephants," she said.

"I've never seen one," the man drank his beer.

"No, you wouldn't have."

"I might have," the man said. "Just because you say I wouldn't have doesn't prove anything."

The girl looked at the bead curtain. "They've painted something on it," she said. "What does it say?"

"Anis del Toro. It's a drink."

"Could we try it?"

The man called. "Listen" through the curtain. The woman came out from the bar.

"Four reales."

"We want two Anis del Toro."

"With water?"

"Do you want it with water?"

"I don't know," the girl said. "Is it good with water?"

"It's all right."

"You want them with water?" asked the woman.

"Yes, with water."

"It tastes like licorice" the girl said and put the glass down.

"That's the way with everything."

"Yes" said the girl. "Everything tastes of licorice."

"I think it's the best thing to do. But I don't want you to do it if you don't really want to."

"And if I do it you'll be happy and things will be like they were and you'll love me?"

Especially of the things you've waited so long for. like absinthe.

"Oh, cut it out."

"You started it," the girl said. I was being amused. I was having a fine time.

"Well, let's try and have a fine time."

"Afi right. I was trying. I said the mountains looked like white elephants. Wasn't that bright?"

"That was bright".

"I wanted to try this new drink. That's all we do, isn't it -look at things and try new drinks?"

"I guess so."

The girl looked across at the hills.

"They're lovely hills" - she said. "They don't really look like white elephants. I just meant the coloring of their skin through the trees."

"Should we have another drink?"

"All right."

The warm wind blew the bead curtain against the table.

"The beer's nice and cool," the man said.

"It's lovely," the girl said.

"It's really an awfully simple operation, Jig," the man said. "It's not really an operation at all."

The girl looked at the ground the table legs rested on.

"I know you wouldn't mind it, Jig. It's really not anything. It's just to let the air in."

The girl did not say anything.

"I'll go with you and I'll stay with you all the time. They just let the air in and then it's all perfectly natural"

"Then what will we do afterward?"

"We'll be fine afterward. Just like we were before."

"What makes you think so?"

"That's the only thing that bothers us. It's the only thing that's made us unhappy."

The girl looked at the bead curtain, put her hand out and took hold of two of the strings of beads.

"And you think then we'll be all right and be happy,"

"I know we will. You don't have to be afraid. I've known lots of people that have done it."

So have I," said the girl. "And afterward they were all so happy."

"Well," the man said, "if you don't want to you don't have to, I wouldn't have you do it if you didn't want to. But I know it's perfectly simple. And you really want to?"

"I realize," the girl said. "Can't we maybe stop talking?"

They sat down at the table and the girl looked across at the hills on the dry side of the valley and

"I love you now. You know I love you."
"I know. But if I do it, then it will be nice again if I say things are like white elephants, and you'll like it?"
"I'll love it. I love it now but I just can't think about it. You know how I get when I worry,"
"If I do it you won't ever worry?"
I won't worry about that because it's perfectly simple."
"Then I'll do it. Because I don't care about me."
"What do you mean?,"
"I don't care about me."
"Well, I care about you."
"Oh, yes. But I don't care about me. And I'll do it and then everything will be fine."
"I don't want you to do it if you feel that way."
The girl stood up and walked to the end of the Station. Across, on the other side, were fields of grain and trees along the banks of the Ebro. Far away, beyond the river, were mountains. The shadow of a cloud moved across the field of grain and she saw the river through the trees.
"And we could have all this," she said. "And we could have everything and every day we make it more impossible."
"What did you say?"
"I said we could have everything."
"We can have everything."
"No, we can't."
"We can have the whole world."
"No, we can't."
"We can go everywhere."
"No, we can't. It isn't ours any more."
"It's ours."
"No, it isn't. And once they take it away, you never get it back."
"But they haven't taken it away-"
"We'll wait and see."
"Come on back in the shade," he said. "You mustn't feel that way."
"I don't feel any way," the girl said. "I just know things."
"I don't want you to do anything that you don't want to do."
"Nor that isn't good for me," she said. "I know. Could we have another beer?"
"All right. But you've got to realize -"

the man looked at her and at the table.
"You've got to realize," he said, "that I don't want you to do it if you don't want to. I'm perfectly willing to go through with it if it means anything to you."
"Doesn't it mean anything to you? We could get along."
"Of course it does. But I don't want anybody but you. I don't want any one else. And I know it's perfectly simple."
"Yes, you know it's perfectly simple."
"It's all right for you to say that, but I do know it."
"Would you do something for me now?"
"I'd do anything for you."
"Would you please please please please please please please please stop talking?"
He did not say anything but looked at the bags against the wall of the station. There were labels on them from all the hotels where they had spent nights.
"But I don't want you to," he said, "I don't care anything about it."
"I'll scream," the girl said.
The woman came out through the curtains with two glasses of beer and put them down on the damp felt pads. "The train comes in five minutes," she said.
"What did she say?" asked the girl.
"That the train is coming in five minutes."
The girl smiled brightly at the woman, to thank her.
"I'd better take the bags over to the other side of the station," the man said. She smiled at him.
"All right. Then come back and we'll finish the beer."
He picked up the two heavy bags and carried them around the station to the other tracks. He looked up the tracks but could not see the train. Coming back, he walked through the barroom, where people waiting for the train were drinking. He drank an Anis at the bar and looked at the people. They were all waiting reasonably for the train. He went out through the bead curtain. She was sitting at the table and smiled at him.
"Do you feel better?" he asked.
"I feel fine," she said. "There's nothing wrong with me. I feel fine."

UNIT 9: *MONEY MATTERS*

(Asuntos de dinero)



Contenidos: Textos literarios y otros materiales creativos

a) Lectura intensiva

- Un mini texto: *A very important man* de Leszek Szutnik traducido por A. Maley.
- Un poema: *I'm nobody!* de Emily Dickinson.
- Varios refranes y citas sobre el dinero
- Dos anuncios publicitarios

b) Lectura extensiva

- Un relato: *Mrs. Bixby and the Colonel's Coat* de Roald Dahl.

❖ TASK 1: Some proverbs related to money

• Warm up

-Do you know any Spanish proverb or saying about money.

-What is usually associated to money?

-Here you have some disordered lines which are English proverbs. In pairs, write them in the right order and find out what they mean.

a) not waste want not

b) eggs put basket your all in don't one

c) friendship the money is chop to hatchet

d) the money evil is the love of root all of

- **After reading**

- **Lexis**

Some of the words can be either verb or noun, what are they?
What does 'want' mean in this context?

- **Opinion**

Do you agree with the ideas they express?
Which one do you agree most? And least?

❖ **TASK 2: A short text: *A very important man* de Leszek Szutnik**



- **Warm up**

- How do you imagine a very important man?
- How old is he?
- What's his job?
- What does he have?
- What's his marital status?
- What makes him be important?
- How has he got it? What has he done to become important?

- **Dicta-gloss**

He thought he knew life. He accepted the rules. He was ambitious. To get on in the world. That was what really mattered. He made sacrifices. Tomorrow became more important than today. He slowly killed today. But in the end he succeeded. He succeeded in becoming a very important man at forty.

- **Expanding**

In small groups, extend the text using relative and adverbial clauses. Use past perfect whenever possible.

- **Grammar**

-What would have happened in the following situations, complete these conditional sentences:

- a) if this man hadn't accepted the rules
- b) if he hadn't been so ambitious
- c) if he hadn't made sacrifices
- d) if tomorrow hadn't been more important than today
- e) if he hadn't killed today
- f) if he hadn't succeeded

❖ **TASK 3: Some quotations** (from *The New Oxford Dictionary of Quotations*)

- **Before reading**



-In pairs, read these quotations about money written or said by famous English speaking people. Use the dictionary to solve any doubt about the vocabulary. Write against each one P (positive) or N (negative) depending on the idea it's expressed about money.

- **He that wants money, means, and content is without three good friends.**
(W. Shakespeare, English playwright, poet and actor)
- **Remember that time is money**
(American writer and scientist B. Franklin)
- **And no one shall work for money, and no one shall work for fame. But each for the joy of the working.**
(R. Kipling, English writer)
- **I'm tired of love: I'm still more tired of Rhyme. But money gives me pleasure all the time.**
(British essayist H. Belloc)
- **Money couldn't buy friends, but you've got a better class of enemies**
(S. Millinga, Irish comedian)
- **Money is like a sixth sense, without which you cannot make a complete use of the other five.**
(S. Maugham, English novelist)

- Money is better than poverty, if only for financial reasons .

(W. Allen, North-American film director and actor)

➤ **Ranking**

- Do you agree with the ideas these express?
- Which one do you agree most? And least?
- Which one do you find witty, ironical, serious, realistic, practical, generous?
- Rank them according to your personal opinion, then compare your ranking with the partners in your small group.

➤ **Discussion**

One of the quotations refers to a typical saying 'money can't buy friends', in your group, discuss what other things can't money buy and what it can. Complete the chart below.

Money can't buy	Money can buy

❖ **TASK 4: Two advertisements** (Idea from McRae y Boardman, 1984. p.60-61)

- **Warm up**

(these two ads will be used in connection to the poem below)

- Which of the two posters would you be more inclined to notice?
- What do they advertise?
- Talk about the contrast between them.
- What effect do they have on you?
- Can you say that you are indifferent to either one or both of the posters? Is there a difference between your feelings now and your possible reactions, or lack of them, if you saw the posters side by side in the street?



❖ **TASK 5: A Poem: *I'm nobody!* de Emily Dickinson.**

- **Before reading** (warm up) (my own ideas)

-We have been talking about important men and money these days, now we are going to read about 'nobody'.

-What can be meant by the term 'nobody'?

-Who would be 'nobody' in our society? The woman or the man in the posters?



- **While reading**

-Listen and while you read the poem, see if you can catch Emily Dickinson's attitude to the world's indifferences.

I'm Nobody! Who are you?
 Are you - Nobody - Too?
 Then there's a pair of us?
 Don't tell! They 'd advertise - you know!

How dreary - to be - Somebody!
 How public - like a Frog -
 To tell one's name - the livelong June -
 To an admiring Bog!

- **Pre-stylistic analysis**

- **Graphology**

Do you find the punctuation unusual? Why? What is its effect?

Why may the poet use capital letters for 'Nobody' and 'Somebody'?

- **Cohesion**

Who are 'they'?

- **Semantics**

In pairs, try to answer the following questions:

-Why does she say 'Don't tell'?

-What gesture often accompanies this expression?

-Why do you think 'they'd advertise'?

-Why do you think that is 'dreary' to be 'Somebody'?

-What makes a frog 'public' in the month of June?

- **Figurative language**

-In the poem there's a simile and a metaphor, try to find them.

-What can 'Bog' refer to?

- **Discussion**

Spend a few minutes thinking about the following, then discuss in a small group, one of you will be the speaker in the whole group discussion afterwards, with respect to question b).

- a) Do you consider yourself a 'Nobody' or a 'Somebody'?
- b) What are the advantages and disadvantages of being 'Nobody', and those of being a 'Somebody'?
- c) Are there things in which you want to be noticed by the world, and others which you do not care about? Which ones?

❖ **TASK 6: A short story: *Mrs. Bixby and the Colonel's Coat* de Roald Dahl.**

- **Before reading**

- **Presenting the author**

-Have you ever heard of Roald Dahl? Talking a bit about him.

-Have you read any of his books or short stories?



-I'm sure most of you have seen a film based on one of his most delicious book, *Matilda*?



-Did you like it?

-What about *James and the Giant Peach* or *The Chocolate Factory*?

➤ Presenting the story

-Dahl is particularly well-known for his children's stories, but he also has written excellent strange stories for adults whose ends almost always shock the reader.

-Just from the title, who may be the main character? And what thing is going to play an important role in the story?

-Here you have some new words, in the order they appear, which can help you a lot to understand the story

Glossary:

wealth: riqueza	rely upon: confiar en	deter: disuadir
rate: ratio, proporción	eager: deseoso	creep: deslizarse
cunning: astuto	deceitful: mentiroso	lecherous: lascivo
cuckold: cornudo	defeat: derrotar	fatuous: tonto
average: medio	income: ingreso	
fond of: aficionado	ravishing: arrebatador	
slyly: astutamente	scoundrel: canalla	groom: mozo
alibi: coartada	mink: visón	
queer: raro	parting gift: regalo de despedida	
overlook: pasar por alto	pawnbroker: prestamista	counter: mostrador
get hold of: coger	broke: arruinado	trust: confiar
inlays: implantes	burn out: agotarse	
cheat: engañar	handle: manejar	schedule: horario
be worth: merecer la pena		deny: negar

➤ Prediction

-What do you think the story is about?

-Read it and try to find out who cheated whom?

- **After reading**

- **General comprehension**

Activity 1. Are these statements about the story true or false? Justify your answer with a suitable line from the text:

- ___ America is the land of opportunities to young men.
- ___ Many American males have two ex-wives when they're in their mid thirties.
- ___ These males love telling stories where a husband defeats his lecherous wife.
- ___ Mrs. Bixby spends most time visiting her aunt in Baltimore.
- ___ Mrs Bixby's lover was a very rich man.
- ___ He gave her a mink coat as a Christmas present.
- ___ Mrs Bixby found a ticket of a pawnbroker in the taxi coming home.
- ___ She got to deceive her husband and went to the pawnbroker to relieve the coat.
- ___ Her husband called to tell her about the extraordinary coat.
- ___ She thought the pawnbroker had cheated her husband.
- ___ She finally found out the terrible truth

Activity 2. Answer these questions

- Why does the author say that America is the land of opportunities for women?
- Why did Mrs. Bixby go to Baltimore?
- What was her alibi to go there?
- Why did the Colonel give her a mink coat?
- Why couldn't her get home with it?
- Why didn't she want the pawnbroker to write any description in the ticket?
- Why did her husband go to the pawnbroker?
- What was the truth she finally found out?

- **The characters**

Matching words to characters: Below the chart you have some words which the author uses to refer to the three main character, match them to the right character.

Mrs. Bixby	Mr. Bixby	The Colonel

Cunning, cuckold, the dirty dog, deceitful, lecherous, scoundrel, ravishing, fatuous, wealthy, fond of horses, stupefied, defeated, neat, bony, vigorous, clean-living.

➤ **The author's methods**

In small group try to find out the author's intention and how he gets it.

- How does the author introduce this story? Why do you think he does so?
- What kind of point of view does the writer use? Who tells the story?
- What is the attitude of the narrator to the three characters?
- Which character does the author want the reader to identify most with?
- How does he make the reader to feel closer to that character?
- How does the introductory part help to predict in part the end?
- What is the tone of the story?
- What do you think the author's intention is? Does he get it? How?

➤ **Writing a summary**

In pairs, write a summary of the story in a maximum of 40 words.

➤ **Creative writing**

Choose one of these tasks:

- a) What could Mrs. Bixby do now? How would she react? Write down what you think it could happen if the story went on.
- b) Imagine you belong to a feminist organisation, send an e-mail or a letter to the author or the Colonel protesting about the way they present or use women.
- c) Imagine you are one of the three males character of the hilarious series *Friends*, set in New York too, retell the story as an oral account to your 'friends. Who would tell the story? How would the rest react?

Mrs Bixby and the Colonel's Coat by Roald Dahl

America is the land of opportunities for women. Already they own about eighty-five per cent of the wealth of the nation. Soon they will have it all. Divorce has become a lucrative process, simple to arrange and easy to forget; and ambitious females can repeat it as often as they please and parlay their winnings to astronomical figures. The husband's death also brings satisfactory rewards and some ladies prefer to rely upon this method. They know that the waiting period will not be unduly protracted, for overwork and hypertension are bound to get the poor devil before long, and he will die at his desk with a bottle of benzedrines in one hand and a packet of tranquillizers in the other.

Succeeding generations of youthful American males are not deterred in the slightest by this terrifying pattern of divorce and death. The higher the divorce rate climbs, the more eager they become. Young men marry like mice, almost before they have reached the age of puberty, and a large proportion of them have at least two ex-wives on the payroll by the time they are thirty-six years old. To support these ladies in the manner to which they are accustomed, the men must work like slaves, which is of course precisely what they are. But now at last, as they approach their premature middle age, a sense of disillusionment and fear begins to creep slowly into their hearts, and in the evenings they take to huddling together in little groups, in clubs and bars, drinking their whiskies and swallowing their pills, and trying to comfort one another with stories.

The basic theme of these stories never varies. There are always three main characters - the husband, the wife, and the dirty dog. The husband is a decent clean-living man, working hard at his job. The wife is cunning, deceitful, and lecherous, and she is invariably up to some sort of jiggery-pokery with the dirty dog. The husband is too good a man even to suspect her. Things look black for the husband. Will the poor man ever find out? Must he be a cuckold for the rest of his life? Yes, he must. But wait! Suddenly, by a brilliant manoeuvre, the husband completely turns the tables on his monstrous spouse. The woman is flabbergasted, stupefied, humiliated, defeated. The audience of men around the bar smiles quietly to itself and takes a little comfort from the fantasy.

There are many of these stories going around, these wonderful wishful-thinking dreamworld inventions of the unhappy male, but most of them are too fatuous to be worth repeating, and far too fruity to be put down on paper. There is one, however, that seems to be superior to the rest, particularly as it has the merit of being true. It is extremely popular with twice- or thrice-bitten males in search of solace, and if you are one of them, and if you haven't heard it before, you may enjoy the way it comes out. The story is called 'Mrs Bixby and the Colonel's Coat', and it goes something like this:

Mr and Mrs Bixby lived in a smallish apartment somewhere in New York City. Mr Bixby was a dentist who made an average income. Mrs Bixby was a big vigorous woman with a wet mouth. Once a month, always on Friday afternoons, Mrs Bixby would board the train at Pennsylvania Station and travel to Baltimore to visit her old aunt. She would spend the night with the aunt and return to New York on the following day in time to cook supper for her husband. Mr Bixby accepted this arrangement good naturedly. He knew that Aunt Maude lived in Baltimore, and that his wife was very fond of the old lady, and certainly it would be unreasonable to deny either of them the pleasure of a monthly meeting.

'Just so long as you don't ever expect me to accompany you,' Mr Bixby had said in the beginning.

'Of course not, darling,' Mrs Bixby had answered. 'After all, she is not your aunt. She's mine.'

So far so good.

As it turned out, however, the aunt was little more than a convenient alibi for Mrs Bixby. The dirty dog, in the shape of a gentleman known as the Colonel, was lurking slyly in the background, and our heroine spent the greater part of her Baltimore time in this scoundrel's company. The Colonel was exceedingly wealthy. He lived in a charming house on the outskirts of the town. No wife or family encumbered him, only a few discreet and loyal servants, and in Mrs Bixby's absence he consoled himself by riding his horses and hunting the fox.

Year after year, this pleasant alliance between Mrs Bixby and the Colonel continued without a hitch. They met so seldom -twelve times a year is not much when you come to think of it -that there was little or no chance of their growing bored with one another. On the contrary, the long wait between meetings often made the heart grow fonder, and each separate occasion became an exciting reunion.

Tally-ho!' the Colonel would cry each time he met her at the station in the big car. 'My dear, I'd almost forgotten how ravishing you look. Let's go to earth.'

Eight years went by.

It was just before Christmas, and Mrs Bixby was standing on the station in Baltimore waiting for the train to take her back to New York. This particular visit which had just ended had been more than usually agreeable, and she was in a cheerful mood. But then the Colonel's company always did that to her these days. The man had a way of making her feel that she was altogether a rather remarkable woman, a person of subtle and exotic talents, fascinating beyond measure; and what a very different thing that was from the dentist husband at home who never succeeded in making her feel that she was anything but a sort of eternal patient, someone who dwelt in the waiting-room, silent among the magazines, seldom if ever nowadays to be called in to suffer the finicky precise ministrations of those clean pink hands.

'The Colonel asked me to give you this,' a voice beside her said. She turned and saw Wilkins, the Colonel's groom, a small wizened dwarf with grey skin, and he was pushing a large flattish cardboard box into her arms.

'Good gracious me! she cried, all of a flutter. 'My heavens, what an enormous box! What is it, Wilkins? Was there a message? Did he send me a message?'

'No message,' the groom said, and he walked away.

As soon as she was on the train, Mrs Bixby carried the box into the privacy of the Ladies' Room and locked the door. How exciting this was! A Christmas present from the Colonel. She started to undo the string. 'I'll bet it's a dress,' she said aloud. 'It might even be two dresses. Or it might be a whole lot of beautiful underclothes. I won't look. I'll just feel around and try to guess what it is. I'll try to guess the colour as well, and exactly what it looks like. Also how much it cost.'

She shut her eyes tight and slowly lifted off the lid. Then she put one hand down into the box. There was some tissue paper on top; she could feel it and hear it rustling. There was also an envelope or a card of some sort. She ignored this and began burrowing underneath the tissue paper, the fingers reaching out delicately, like tendrils.

'My God,' she cried suddenly. 'It can't be true!'

She opened her eyes wide and stared at the coat. Then she pounced on it and lifted it out of the box. Thick layers of fur made a lovely noise against the tissue paper as they unfolded, and when she held it up and saw it hanging to its full length, it was so beautiful it took her breath away.

Never had she seen mink like this before. It *was* mink, wasn't it? Yes, of course it was, But what a glorious colour! The fur was almost pure black. At first she thought it was black, but when she held it closer to the window she saw that there was a touch of blue in it as well, a deep rich blue, like cobalt. Quickly she looked at the label. It said WILD LABRADOR MINK There was nothing else, no sign of where it had been bought or anything.

But that, she told herself was probably the Colonel's doing. The wily old fox was making darn sure he didn't leave any tracks. Good for him. But what in the world could it have cost? She hardly dared to think. Four, five, six thousand dollars? Possibly more.

She just couldn't take her eyes off it. Nor, for that matter, could she wait to try it on. Quickly she slipped off her own plain red coat. She was panting a little now, she couldn't help it, and her eyes were stretched very wide. But oh God, the feel of that fur! And those huge wide sleeves with their thick turned-up cuffs!

Who was it had once told her that they always used female skins for the arms and male skins for the rest of the coat? Someone had told her that. Joan Rutfield, probably; though how Joan would know anything about *mink* she couldn't imagine.

The great black coat seemed to slide on to her almost of its own accord, like a second skin. Oh boy! It was the queerest feeling! She glanced into the mirror. It was fantastic. Her whole personality had suddenly changed completely. She looked dazzling, radiant, rich, brilliant, voluptuous, all at the same time. And the sense of power that it gave her! In this coat she could walk into any place she wanted and people would come scurrying around her like rabbits. The whole thing was just too wonderful for words!

Mrs Bixby picked up, the envelope that was still lying in the box. She opened it and pulled out the Colonel's letter:

I once heard you saying you were fond of mink so I got you this. I'm told it's a good one. Please accept it with my sincere good wishes as a parting gift. For my own personal reasons I shall not be able to see you any more. Good-bye and good luck.

Well! Imagine that!

Right out of the blue, just when she was feeling so happy.

No more Colonel.

What a dreadful shock.

She would miss him enormously.

Slowly, Mrs Bixby began stroking the lovely soft black fur of the coat. What you, lose on the swings you get back on the roundabouts. She smiled and folded the letter, meaning to tear it up and throw it out of the, window, but in folding it she noticed that there was something written on the other side:

ps. Just tell them that nice generous aunt o(yours gave it to you for Christmas.

Mrs Bixby's mouth, at that moment stretched wide in a silky smile, snapped back like a piece of elastic.

'The man must be mad!' she cried. 'Aunt Maude doesn't have that sort of money. She couldn't possibly give me this.'

But if Aunt Maude didn't give it to her, then who did? Oh God! In the excitement of finding the coat and trying it on, she had completely overlooked this vital aspect.

In a couple of hours she would be in New York. Ten minutes after that she would be home, and the husband would be there to greet her, and even a man like Cyril, dwelling as he did in a dark phlegmy world of root canals, bicuspid, and caries, would start asking a few questions if his wife suddenly waltzed in from a week-end wearing a six-thousand-dollar mink coat.

You know what I think, she told herself I think that goddamn Colonel has done this on purpose just to torture me. He knew perfectly well Aunt Maude didn't have enough money to buy this. He knew I wouldn't be able to keep it.

But the thought of parting with it was more than Bixby could bear.

'I've got to have this coat!' she said aloud. 'I've got to have this coat! I've got to have this coat!'

Very well, my dear. You shall have the coat. But don't panic. Sit still and keep calm and start thinking. You're a clever girl, aren't you? You've fooled him before. The man never has been able to see much further than the end of his own probe, you know that. So just sit absolutely still and *think*. There's lots of time.

Two and a half hours later, Mrs Bixby stepped off the train at Pennsylvania Station and walked quickly to the exit. She was wearing, her old red coat again now and carrying the cardboard box in her arms. She signalled for a taxi.

'Driver,' she said, 'would you know of a pawnbroker that's still open around here?'

The man behind the wheel raised his brows and looked back at her, amused.

'Plenty along Sixth Avenue,' he answered.

'Stop at the first one you see, then, will you please?' She got in and was driven away.

Soon the taxi pulled up outside a shop that had three brass balls hanging over the entrance.

'Wait for me, please,' Mrs Bixby said to the driver, and she got out of the taxi and entered the shop.

There was an enormous cat crouching on the counter eating fishheads out of a white saucer. The animal looked up at Mrs Bixby with bright yellow eyes, then looked away again and went on eating. Mrs Bixby stood by the counter, as far away from the cat as possible, waiting for someone to come, staring at the watches, the shoe buckles, the enamel brooches, the old binoculars, the broken spectacles, the false teeth. Why did they always pawn their teeth, she wondered.

'Yes?' the proprietor said, emerging from a dark place in the back of the shop.

'Oh, good evening,' Mrs Bixby said. She began to untie the string around the box. The man went up to the cat and started stroking it along the top of its hack, and the cat went on eating the fishheads.

'Isn't it silly of me?' Mrs Bixby said. 'I've gone and lost my pocketbook, and this being Saturday, the banks are all closed until Monday and I've simply got to have some money for the week-end. This is quite a valuable coat, but I'm not asking much. I only want to borrow enough on it to tide me over till Monday. Then I'll come back and redeem it.'

The man waited, and said nothing. But when she pulled out the mink and allowed the beautiful thick fur to fall over the counter, his eyebrows went up and he drew his hand away from the cat and came over to look at it. He picked it up and held it out in front of him.

'If only I had a watch on me or a ring,' Mrs Bixby said. 'I'd give you that instead. But the fact is I don't have a thing with me other than this coat.' She spread out her fingers for him to see.

'It looks new,' the man said, fondling the soft fur.

'Oh yes, it is. But, as I said, I only want to borrow enough to tide me over till Monday. How about fifty dollars?'

'I'll loan you fifty dollars.'

'It's worth a hundred times more than that, but I know you'll take good care of it until I return.'

The man went over to a drawer and fetched a ticket and placed it on the counter. The ticket looked like one of those labels you tie on to the handle of your suitcase, the same shape and size exactly, and the same stiff brownish paper. But it was perforated across the middle so that you could tear it in two, and both halves were identical.

'Name?' he asked.

'Leave that out. And the address.'

She saw the man pause, and she saw the nib of the pen hovering over the dotted line, waiting, 'You don't *have* to put the name and address, do you?'

The man shrugged and shook his head and the pen-nib moved on down to the next line.

'It's just that I'd rather not,' Mrs Bixby said. 'It's purely personal.'

'You'd better not lose this ticket then.'

'I won't lose it.'

'You realize that anyone who gets holds of it can come in and claim the article?'

'Yes, I know that.'

'Simply on the number.'

'Yes I know.'

'What do you want me to put for a description.'

'No description either, thank you. It's not necessary. Just, put the amount I'm borrowing.'

The pen-nib hesitated again, hovering over the dotted line beside the word ARTICLE.

'I think you ought to put a description. A description is always a help if you want to sell the ticket. You never know, you might want to sell it sometime.'

'I don't want to sell it.'

'You might have to. Lots of people do.'

'Look,' Mrs Bixby said. 'I'm not broke, if that's what you mean. I simply lost my purse. Don't you understand?'

'You have it your own way then,' the man said. 'It's your coat.'

At this point an unpleasant thought struck Mrs Bixby. 'Tell me something,' she said. 'If I don't have a description on my ticket, how can I be sure you'll give me back the coat and not something else when I return?'

'It goes in the books.'

'But all I've got is a number. So actually you could hand me any old thing you wanted, isn't that so?'

'Do you want a description or don't you?' the man asked.

'No,' she said. 'I trust you.'

The man wrote 'fifty dollars' opposite the word VALUE on both sections of the ticket, then he tore it in half along the perforations and slid the lower portion across the counter. He took a wallet from the inside pocket of his jacket and extracted five tendollar bills. 'The interest is three per cent a month,' he said.

'Yes, all right. And thank you. You'll take good care of it, won't you?'

The man nodded but said nothing.

'Shall I put it back in the box for you?'

'No,' the man said.

Mrs Bixby turned and went out of the shop on to the street where the taxi was waiting. Ten minutes later, she was home.

'Darling,' she said as she bent over and kissed her husband. 'Did you miss me?'

Cyril Bixby laid down the evening paper and glanced at the watch on his wrist. 'It's twelve and a half minutes past six,' he said. 'You're a bit late, aren't you?'

'I know. It's those dreadful trains. Aunt Maude sent you her love as usual. I'm dying for a drink, aren't you?'

The husband folded his newspaper into a neat rectangle and placed it on the arm of his chair. Then he stood up and crossed over to the sideboard. His wife remained in the centre of the room pulling off her gloves, watching him carefully, wondering how long she ought to wait. He had his back to her now, bending forward to measure the gin, putting his face right up close to the measurer and peering into it as though it were a patient's mouth.

It was funny how small he always looked after the Colonel. The Colonel was huge and bristly, and when you were near to him he smelled faintly of horseradish. This one was small and neat and bony and he didn't really smell of anything at all, except peppermint drops, which he sucked to keep his breath nice for the patients.

'See what I've bought for measuring the vermouth,' he said, holding up a calibrated glass beaker. 'I can get it to the nearest milligram with this.'

'Darling, how clever.'

I really must try to make him change the way he dresses, she told herself. His suits are just too ridiculous for words. There had been a time when she thought they were wonderful, those Edwardian jackets with high lapels and six buttons down the front, but now they merely seemed absurd. So did the narrow stovepipe trousers. You had to have a special sort of face to wear things like that, and Cyril just didn't have it. His was a long bony countenance with a narrow nose and a slightly prognathous jaw, and when you saw it coming up out of the top of one of those tightly fitting old-fashioned suits it looked like a caricature of Sam Weller. He probably thought it looked like Beau Brummel. It was a fact that in the office he invariably greeted female patients with his white coat unbuttoned so that they would catch a glimpse of the trappings underneath; and in some obscure way this was obviously meant to convey the impression that he was a bit of a dog. But Mrs Bixby knew better. The plumage was a bluff. It meant nothing. It reminded her of an ageing peacock strutting on the lawn with only half its feathers left. Or one of those fatuous self-fertilizing flowers - like the dandelion. A dandelion never has to get fertilized for the setting of its seed, and all those brilliant yellow petals are just a waste of time, a boast, a masquerade. What's the word the biologists use? Subsexual. A dandelion is subsexual. So, for that matter, are the summer broods of water fleas. It sounds a bit like Lewis Carroll, she thought - water fleas and dandelions and dentists.

'Thank you, darling,' she said, taking the martini and seating herself on the sofa with her handbag on her lap. 'And what did you do last night?'

'I stayed on in the office and cast a few inlays. I also got my accounts up to date.'

'Now really, Cyril, I think it's high time you let other people do your donkey work for you. You're much too important for that sort of thing. Why don't you give the inlays to the mechanic?'

'I'll prefer to do them myself. I'm extremely proud of my inlays.'

'I know you are, darling, and I think they're absolutely wonderful. They're the best inlays in the whole world. But I don't want you to burn yourself out. And why doesn't that Pulteney woman do the accounts? That's part of her job, isn't it?'

'She does do them. But I have to price everything up first. She doesn't know who's rich and who isn't'

'This Martini is perfect,' Mrs Bixby said, setting down her glass on the side table. 'Quite perfect.' She opened her bag and took out a handkerchief as if to blow her nose. 'Oh look!' she cried, seeing the ticket. 'I forgot to show you this! I found it just now on the seat of my taxi. It's got a number on it, and I thought it might be a lottery ticket or something, so I kept it.'

She handed the small piece of stiff crown paper to her husband who took it in his fingers and began examining it minutely from all angles, as though it were a suspect tooth.

'You know what this is?' he said slowly.

'No dear, I don't.'

'It's a pawn ticket.'

'A what?'

'A ticket from a pawnbroker. Here's the name and address of the shop - somewhere on Sixth Avenue.'

'Oh dear, I am disappointed. I was hoping it might be a ticket for the Irish Sweep.'

'There's no reason to be disappointed,' Cyril Bixby said. 'As a matter of fact this could be rather amusing.'

'Why could it be amusing, darling?'

He began explaining to her exactly how a pawn ticket worked, with particular reference to the fact that anyone possessing the ticket was entitled to claim the article. She listened patiently until he had finished his lecture.

'You think it's worth claiming?' she asked.

'I think it's worth finding out what it is. You see this figure of fifty dollars that's written here? You know what that means?'

'No, dear, what does it mean?'

'It means that the item, in question is almost certain to be something quite valuable.'

'You mean it'll be worth fifty dollars?'

'More like five hundred.'

'Five hundred!'

'Don't you understand?' He said. 'A pawnbroker never gives you more than about a tenth of the real value.'

'Good gracious! I never knew that.'

'There's a lot of things you don't know, my dear. Now you listen to me. Seeing that there's no name and address of the owner..'

'But surely there's something to say who it belongs to?'

'Not a thing. People often do that. They don't want anyone to know they've been to a pawnbroker. They're ashamed of it.'

'Then you think we can keep it'

'Of course we can keep it. This is now our ticket.'

'You mean *my* ticket.' Mrs Bixby said firmly. 'I found it.'

'My dear girl, what *does* it matter? The important thing is that we are now in a position to go and redeem it any time we like for only fifty dollars. How about that?'

'Oh. what fun!' she cried. 'I think it's terribly exciting, especially when we don't even know what it is. It could be anything, isn't that right, Cyril? Absolutely anything!'

'It could indeed, although it's most likely to be either a ring or a watch.'

'But wouldn't it be marvellous if it was a real treasure? I mean something really old, like a wonderful old vase or a Roman statue.'

'There's no knowing what it might be, my dear. We shall just have to wait and see.'

'I think it's absolutely fascinating! Give me the ticket and I'll rush over first thing Monday morning and find out!'

'I think I'd better do that.'

'Oh no!' she cried. 'Let me do it!'

'I think not. I'll pick it up on my way to work.'

'But it's my ticket! *Please* let me do it, Cyril! Why should *you* have all the fun?'

'You don't know these pawnbrokers, my dear. You're liable to get cheated.'

'I wouldn't get cheated, honestly I wouldn't. Give it to me, please.'

'Also you have to have fifty dollars,' he said, smiling. 'You have to pay out fifty dollars in cash before they'll give it to you.'

'I've got that,' she said. 'I think.'

'I'd rather you didn't handle it, if you don't mind.'

'But Cyril, *I found it*. It's mine. Whatever it is, it's mine, isn't that right?'

'Of course it's yours, my dear. There's no need to get so worked up about it.'

'I'm not. I'm just excited, that's all.'

'I suppose it hasn't occurred to you that this might be something entirely masculine - a pocket-watch, for example, or a set of shirt-studs. It isn't only women that go to pawnbrokers, you know.'

'In that case I'll give it to you for Christmas,' Mrs Bixby said magnanimously. 'I'll be delighted. But if it's a woman's thing, I want it myself. Is that agreed?'

'That sounds very fair. Why don't you come with me when I collect it?'

Mrs Bixby was about to say yes to this, but caught herself just in time. She had no wish to be greeted like an old customer by the pawnbroker in her husband's presence.

'No,' she said slowly. 'I don't think I will. You see, it'll be even more thrilling if I stay behind and wait. Oh, I do hope it isn't going to be something that neither of us wants.'

'You've got a point there,' he said. 'If I don't think it's worth fifty dollars, I won't even take it.'

But you said it would be worth five hundred.'

'I'm quite sure it will. Don't worry.'

'Oh, Cyril, I can hardly wait! Isn't it exciting?'

'It's amusing,' he said, slipping the ticket into his waistcoat pocket. 'There's no doubt about that.'

Monday morning came at last, and after breakfast Mrs Bixby followed her husband to the door and helped him on with his coat.

'Don't work too hard, darling,' she said.

'No, all right.'

'Home at six?'

'I hope so'

'Are you going to have time to go to that pawnbroker?' she asked.

'My God, I forgot all about it. I'll take a cab and go there now. It's on my way.'

'You haven't lost the ticket, have you?'

'I hope not,' he said, feeling in his waistcoat pocket. 'No, here it is.'

'And you have enough money?'

'Just about.'

'Darling,' she said, standing close to him and straightening his tie, which was perfectly straight. 'If it happens to be something nice, something- you think I might like, will you telephone me as soon as you get to the office?'

'If you want me to, yes.'

'You know, I'm sort of hoping it'll be something for you, Cyril. I'd much rather it was for you than for me.'

'That's very generous of you, my dear. Now I must run.'

About an hour later, when the telephone rang, Mrs Bixby was across the room so fast she had the receiver off the hook before the first ring had finished.

'I got it!' he said.

'You did! Oh, Cyril, what was it? Was it something good?'

'Good!' he cried. 'It's fantastic! You wait till you get your eyes on this! You'll swoon!'

'Darling, what is it? Tell me quick!'

'You're a lucky girl, that's what you are.'

'It's for me, then?'

'Of course it's for you. Though how in the world it ever got to be pawned for only fifty dollars I'll be damned if I know. Someone's crazy.'

'Cyril! Stop keeping me in suspense! I can't bear it!'

'You'll go mad when you see it.'

'What is it?'

'Try to guess.'

Mrs Bixby paused. Be careful, she told herself. Be very careful, now.

'A necklace,' she said.

'Wrong.'

'A diamond ring.'

'You're not even warm. I'll give you a hint. It's something you can wear.'

'Something I can wear? You mean like a hat?'

'No, it's not a hat,' he said, laughing.

'For goodness sake, Cyril! Why don't you tell me?'

'Because I want it to be a surprise. I'll bring it home with me this evening.'

'You'll do nothing of the sort!' she cried. 'I'm coming right down there to get it now!'

'I'd rather you didn't do that.'

'Don't be so silly, darling. Why shouldn't I come?'

'Because I'm too busy. You'll disorganize my whole morning schedule. I'm half an hour behind already.'

'Then I'll come in the lunch hour. All right?'

'I'm not having a lunch hour. Oh well, come at one-thirty then, while I'm having a sandwich. Good-bye.'

At half past one precisely, Mrs Bixby arrived at Mr Bixby's place of business and rang the bell. Her husband, in his white dentist's coat, opened the door himself.

'Oh, Cyril, I'm so excited!'

'So you should be. You're a lucky girl, did you know that?' He led her down the passage and into the surgery.

'Go and have your lunch, Miss Pulteney,' he said to the assistant, who was busy putting instruments into the sterilizer. 'You can finish that when you come back.' He waited until the girl had gone, then he walked over to a closet that he used for hanging, up his clothes and stood in front of it, pointing with his finger. 'It's in there,' he said. 'Now - shut your eyes.'

Mrs Bixby did as she was told. Then she took a deep breath and held it, and in the silence that followed she could hear him opening the cupboard door and there was a soft swishing sound as he pulled out a garment from among the other things hanging there.

'All right! You can look!'

'I don't dare to,' she said, laughing.

'Go on. Take a peek.'

Coyly, beginning to giggle, she raised one eyelid a fraction of an inch, just enough to give her a dark blurry view of the man standing there in his white overalls holding something up in the air.

'Mink!' he cried. 'Real mink!'

At the sound of the magic word she opened her eyes quick, and at the same time she actually started forward in order to clasp the coat in her arms.

But there was no coat. There was only a ridiculous little fur neckpiece dangling from her husband's hand.

'Feast your eyes on that' he said, waving it in front of her face.

Mrs Bixby put a hand up to her mouth and started backing away. I'm going to scream. she told herself. I just know it. I'm going to scream.

'What's the matter. my dear? Don't you like it?' He stopped waving the fur and stood staring at her, waiting for her to say something.

'Why yes,' she stammered. 'I'll ... think it's... it's lovely...really lovely.'

'Quite took your breath away for a moment there, didn't it?'

'Yes, it did.'

'Magnificent quality,' he said. 'Fine colour, too. You know something, my dear? I reckon a piece like this would cost you two or three hundred dollars at least if you had to buy it in a shop.'

'I don't doubt it.'

There were two skins. two narrow mangy-looking skins with their heads still on them and glass beads in their eye sockets and little paws hanging down. One of them had the rear end of the other in its mouth, biting it.

'Here,' he said. 'Try it on.' He leaned forward and draped the thing around her neck, then stepped back to admire. 'It's perfect. It really suits you. It isn't everyone who has mink, my dear.'

'No, it isn't.'

'Better leave it behind when you go shopping or they'll all think we're millionaires and start charging us double.'

'I'll try to remember that, Cyril.'

'I'm afraid you mustn't expect anything else for Christmas. Fifty dollars was rather more than I was going to spend anyway.'

He turned away and went over to the basin and began washing his hands. 'Run along now, my dear, and buy yourself a nice lunch. I'd take you out myself but I've got old man Gorman in the waiting-room with a broken clasp on his denture,'

Mrs Bixby moved towards the door.

I'm going to kill that pawnbroker, she told herself. I'm going right back there to the shop this very minute and I'm going to throw this filthy neckpiece right in his face and if he refuses to give me back my coat I'm going to kill him.

'Did I tell you I was going to be late home tonight?' Cyril Bixby said, still washing his hands.

'No.'

'It'll probably be at least eight-thirty the way things look at the moment. It may even be nine.'

'Yes, all right. Good-bye.' Mrs Bixby went out, slamming the door behind her.

At that precise moment, Miss Pulteney, the secretary-assistant, came sailing past her down the corridor on her way to lunch.

'Isn't it a gorgeous day?' Miss Pulteney said as she went by, flashing a smile. There was a lilt in her walk, a little whiff of perfume attending her, and she looked like a queen, just exactly like a queen in the beautiful black mink coat that the Colonel had given to Mrs Bixby.

Revision C

(La literatura: arte y cultura)



Contenidos: Textos literarios

a) Lectura intensiva

- Dos poemas: *Daffodils* de W. Wordsworth; *Ars Poetica* de Archibald MacLeigh
- Varias citas sobre la literatura y la poesía.

b) Lectura extensiva

- Un relato: *The Story-teller* de Saki (lectura voluntaria)

c) Película

- Shakespeare in Love

❖ TASK 1: Some quotations about literature and poetry

- **Before reading**
 - What does literature or poetry mean to you?
 - Has your opinion about it changed after these months?
 - In which way? Do you like it more or less than before? Why?
 - What types of texts do you like most? Poems, short stories, novels, plays?



- Which of these do you read in your own language? (Mark them OL)
Which have you read in English (Mark them E) (Idea from Bowler y
Parminter,1993. *Literature*, p. 7)

Science fiction	Romantic stories	Modern poems	
Adventure stories		Pre-20 th century poetry	
Ghost stories	Song lyrics	Play scripts	Travel writing
Novels	Comic strips	Biographies	

- **While reading**

- Read these quotations about literature and poetry. Write a 'P' (poetry), L (literature), S (short story) or R (reader or reading) against each line depending on what it refers to.

"Literature is news that stays new." Ezra Pound (1885-1972)

"A poem is a mirror walking down a strange street." e.e. cumming (1894-1962)

"The greatest thing to be gained from the reading of books is the desire to trully communicate with one's fellow man." Henry Miller (1891-1980)

"It should streak a reader as a wording of his own higest thoughts, and appear almost a remembrance." John Keats (1791-1821)

"Meaning is what keeps the short story from being short." Flannery O'Connors

"If I feel physically as if the top of my head were taken off, I know that is poetry." Emily Dickinson (1830-1886)

"Literature is the art of writing something that will be read twice." Cyrill Connolly (1903-1974)

"Genuine poetry can communicate before it is undestood." T.S. Eliot (1888-1965)

"A true reader is one who has imagination, memory, a dictionary, and some artistic sense." Vladimir Nabokov (1899-1977)

"Poetry is a composition of words set to music." Ezra Pound (1885-1972)

- **After reading**

- **Personal opinion**

- Do you like these quotations? Which one do you like the best? Which one is the most difficult to understand?

- Which one(s) see literature or poetry as communication?
- Which one(s) see literature or poetry as putting thoughts or ideas into words?
- Which one(s) see literature or poetry related to the senses?
- Which one(s) see literature or poetry related to feelings?

➤ **Ranking**

Choose the five you think are the wittiest ones and rank them in order.

❖ **TASK 2: Project: The Day of the Book Exhibition**

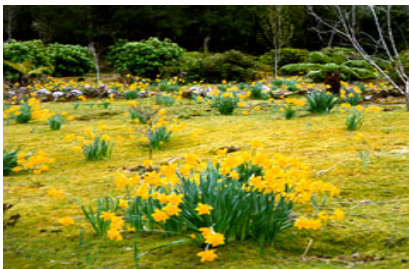
Choose one of the writer above or any other we have read to prepare a poster about it with illustrations and the following information:

- Biography
- Description of her/his place of birth and where she/he lived
- Her/his most important works
- A summary of the plot or the theme of one of her/his most important work

❖ **TASK 3: A poem: *Daffodils* de W. Wordsworth (Idea from McRae y Pantaleoni (1990), p. 84)**

• **While reading**

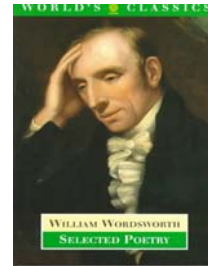
As you read, notice how many positive or happy words there are.



*I wandered lonely as a cloud
That floats on high o'er vales and hills.
When all at once I saw a crowd,
A host, of golden daffodils
Beside the lake, beneath the trees,
Fluttering and dancing in the breeze.*

*Continuous as the stars that shine
And twinkle on the Milky Way,
They stretched in never-ending line
Along the margin of a bay:
Ten thousand saw I at a glance,
Tossing their heads in sprightly dance.*

*The waves beside them danced, but they
Out-did the sparkling waves in glee:
A poet could not but be gay,
In such a jocund company:
I gazed – and gazed- but little thought
What wealth the show to me had brought.*



*For oft, when on my couch I lie
 In vacant or in pensive mood,
 They flash upon that inward eye
 Which is the bliss of solitude;
 And then my heart with pleasure fills,
 And dances with the daffodils.*

- **After reading**

- **General comprehension**

Low-order questions:

Where was the poet?

How did he feel?

What did he suddenly see?

Where was it?

High-order questions:

How much did that image impress him?

How do you know?

How does the poet feel when he remember that image?

- **Lexis**

Work in pairs or small groups, use the dictionary to help you.

- a) List all the positive or happy words in the poem and put them in the corresponding category.

Noun	Adjective	Adverb

- b) List all the words that refer to places and put them in the corresponding category.

Noun	Preposition

--	--

c) Classify the words that express movements and those that express sight.

Movement	Sight

➤ **Cohesion**

What do 'they' in line 9 refer to?
And 'their' in line 12?

➤ **Semantics**

What do you think the poet means by these expressions:
'What wealth the show to me had brought'; 'the bliss of solitude';
'the inward eye'?

➤ **Themes**

What feelings or themes can you find in the poem? What makes you think of those feelings or theme?

➤ **Personification**

- Have you ever had a similar experience to this of the poet?
- Can you recall any specially blissful image you have in your 'inward eye'? In small groups describe to your mates that image.
- When and where did you perceive it? How did you feel?

❖ **TASK 4: A poem: *Ars Poetica* de Archibald MacLeigh (Idea from McRae y Pantaleoni, 1985-86, p. 19)**

• **Reading and listening**

Listen to the poem and as you read try to pick out some of the things to which a poem is compared.

*A poem should be palpable and mute
As aglobed fruit,
Dumb
As old medallions to the thumb

Silent as the sleeve-worn stone*

Of casement ledges where the moss has grown-

*A poem should be wordless
As the flight of birds.*

*A poem should be motionless in time
As the moon climbs,*

*Leaving, as the moon releases
Twig by twig the night-entangled trees,*

*A poem should be motionless in time
As the moon climbs,*

*Leaving, as the moon behind the winter leaves,
Memory by memory the mind-*

*A poem should be equal to:
Not rue.*

*For all the history of grief
An empty doorway and a maple leaf.*

*For love
The leaning grasses and two lights above the sea-*

*A poem should not mean
But be.*

- **Pre-stylistic analysis**

- **Lexis and grammar**

Figurative language

a) This poem is full of similes, what are they?

b) The first four similes evoke three of the five senses; try to identify them in the images in line 1-8.

Hearing	Smell	Sight	Taste	Touch

c) The poet uses the modal verb 'should' on several lines, what does it express? How a poem should be?

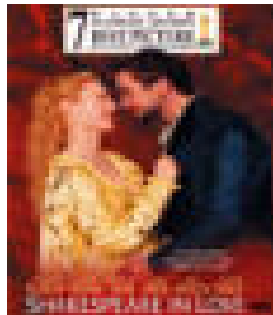
➤ **Semantics and interpretation**

- What may the poem and the moon have in common? (9-16)
- What may the history of grief have to do with an empty doorway? (19-20)
- What may the leaning grasses and two lights above the sea have to do with love? (21-22)
- What is the effect of lines 9-10/15-16 being repeated?
- Is silence an important element in the poem? How?

• **Discussion**

The last two lines are very controversial; ideally a poem should both be and mean, i.e. communicate a message. What do you think? Should poems and literary texts in general only be or should they communicate something? In small group try to express your opinion.

❖ **TASK 5: A film: *Shakespeare in Love***



• **Warm up**

Role playing an extract from *Romeo and Juliet* (Act 2 Scene 1), to enjoy a bit of original Shakespeare, two good students will rehearse this extract with the teacher before reading it in front of the class.

Juliet: Ay me.

Romeo (aside):

O, speak again, bright angel; for thou art
As glorious to this night, being o'er my head,
As is a wingèd messenger of heaven
Unto the white upturnèd wond'ring eyes
Of mortals that fall back to gaze on him
When he bestrides the lazy-passing clouds
And sails upon the bosom of the air

Juliet: (not knowing Romeo hears her):

'Tis but thy name that is my enemy.
Thou art thyself, though not a Montague.
What's Montague? It is nor hand, nor foot,
Nor arm, nor face, nor any other part
Belonging to a man. O, be some other!
What's in a name? That which we call a rose

By any other word would smell as sweet.
So romeo would, were he not Romeo called,
Retain that dear perfection which he owes
Without that title. Romeo, doff thy name,
And for thy name – which is no part of thee –
Take all myself.

Romeo (to Juliet):

I take thee at thy word
Call me but love and I'll be new baptized.
Henceforth I never will be Romeo.

Juliet:What man art thou that, thus bescreened in night,
So stumbelest on my counsel?

Romeo:By a name I know noth how to tell thee who I am.

My name, dear saint, is hateful to myself
Because it is an enemy to thee.
Had I it written, I would tear the word.

- **Period**

Romeo and Juliet speak an old English, find words in this extract that show that.
Rewrite them in their modern form.

- **Comprehension**

- What is Juliet talking about?
- What does Romeo compare her to?
- What does Juliet want Romeo to do?
- What other name does Romeo suggest being called?
- What would he do with his surname?

- **After watching the film** (some activities from *Speak Up*)

- **Lexis**

a) The people listed on the left below are all mentioned in the film. Match them with the correct definition on the right.

- | | |
|---------------|--|
| 1) liar | A) steal things |
| 2) soulmate | B) makes people laugh |
| 3) pickpocket | C) betrays someone |
| 4) playwright | D) doesn't tell the truth |
| 5) clown | E) writes for the theatre |
| 6) rogue | F) has suddenly obtained a high position or wealth |
| 7) traitor | G) is dishonest or unprincipled |
| 8) upstart | H) you have a deep affinity with |

b) Some of the everyday words and expressions in the film cannot be understood by simply translating them.

If someone says...	It means...
a) They do something now and again	1. they make things more difficult for you
b) You are a bit green	2. it's almost finished
c) Dream on!	3. they are plentiful and cheap
d) Somebody gets in your way	4. you are a beginner
e) It's all but done	5. it happens occasionally
f) Actors are ten a penny	6. you are being very unrealistic

c) Look at the examples below, all taken from the film, and match them with the definitions given in the box:

a) to disappoint	b) to stop functioning	c) to surrender
d) to waste time	e) to end (up)	f) to discover

1. I gave up the prize for a sonnet
2. (It is) as if my imagination has dried up
3. I think you might have hit upon something
4. My Romeo has let me down
5. He was hanging around the house
6. Strangely enough, it all turns out well

d) Look at the definition below to help you to find 10 words concerning the theatre.

O N I L D R O L P O I R
A P E R F O R M A N C E
T U A B Y F E R M A C H
H S T T O D F L H A N E
G E L H R M R R O T C A
I F A L O O I P S R U R
R P L A Y R N I L D O S
W E E F N O I T I D U A
D E R V C S T E T A A L
R P A A I T N D U P E B
O D R C F C W P R O P S
W E C H E N L E T S A G

1. a work for the theatre
2. furniture etc. Used on the stage
3. a man who performs on the stage
4. old-fashioned word someone who writes for the theatre
5. a practice "session" for a work in the theatre
6. the person who wrote a particular work

7. this is held when the director wants to find the right people to perform in a particular work
8. every time a work is performed on the stage, we call it a ...
9. the public in front of whom the work is presented
10. a person who provides money for a work to be performed
11. the part given to an actor or actress in a play

❖ **TASK 6: A short story:** *The Story-teller* de Saki (lectura voluntaria)

It was a hot afternoon, and the railway carriage was correspondingly sultry, and the next stop was at Templecomb, nearly an hour ahead. The occupants of the carriage were a small girl, and a smaller girl, and a small boy. An aunt belonging to the children occupied one corner seat, and the further corner seat on the opposite side was occupied by a bachelor who was a stranger to their party, but the small girls and the small boy emphatically occupied the compartment. Both the aunt and the children were conversational in a limited, persistent way, reminding one of the attentions of a housefly that, refused to be discouraged. Most of the aunt's remarks seemed to begin with "Don't," and nearly all of the children's remarks began with "Why?" The bachelor said nothing out loud.

"Don't, Cyril, don't," exclaimed the aunt, as the small boy began smacking the cushions of the seat, producing a cloud of dust at each blow.

"Come and look out of the window," she added.

The child moved reluctantly to the window. "Why are those sheep being driven out of that field?" he asked.

"I expect they are being driven to another field where there is more grass," said the aunt weakly.

"But there is lots of grass in that field,- protested the boy; "there's nothing else but grass there. Aunt, there's lots of grass in that field."

"Perhaps the grass in the other field is better," suggested the aunt fatuously.

"Why is it better?" came the swift, inevitable question.

"Oh, look at those cows!" exclaimed the aunt. Nearly every field along the line had contained cows or bullocks, but she spoke as though she were drawing attention to a rarity.

"Why is the grass in the other field better?" persisted Cyril.

The frown on the bachelor's face was deepening to a scowl. He was a hard, unsympathetic man, the aunt decided in her mind. She was utterly unable to come to any satisfactory decision about the grass in the other field.

The smaller girl created a diversion by beginning to recite "On the Road to Mandalay.- She only knew the first line, but she put her limited knowledge to the fullest possible use. She repeated the line over and over again in a dreamy but resolute and very audible voice; it seemed to the bachelor as though some one had had a bet with her that she could not repeat the line aloud two thousand times without stopping. Whoever it was who had made the wager was likely to lose his bet.

"Come over here and listen to a story," said the aunt, when the bachelor had looked twice at her and once at the communication cord.

The children moved listlessly towards the aunt's end of the carriage. Evidently her reputation as a story-teller did not rank high in their estimation.

In a low, confidential voice, interrupted at frequent intervals by loud, petulant questions from her listeners, she began an unenterprising and deplorably uninteresting story about a little girl who was good, and made friends with every one on account of her goodness, and was finally saved from a mad bull by a number of rescuers who admired her moral character.

"Wouldn't they have saved her if she hadn't been good" demanded the bigger of the small girls. It was exactly the question that the bachelor had wanted to ask.

"Well, yes," admitted the aunt lamely, "but I don't think they would have run quite so fast to her help if they had not liked her so much."

"It's the stupidest story I've ever heard," said the bigger of the small girls, with immense conviction.

"I didn't listen after the first bit, it was so stupid," said Cyril.

The smaller girl made no actual comment on the story, but she had long ago recommenced a murmured repetition of her favourite line.

"You don't seem to be a success as a story-teller," said the bachelor suddenly from his corner.

The aunt bristled in instant defence of this unexpected attack.

"It's a very difficult thing to tell stories that children can both understand and appreciate," she said stiffly.

"I don't agree with you," said the bachelor.

"Perhaps you would like to tell them a story," was the aunt's retort.

"Tell us a story," demanded the bigger of the small girls.

"Once upon a time," began the bachelor, "there was a little girl called Bertha, who was extraordinarily good."

The children's momentarily-aroused interest began at once to flicker; all stories seemed dreadfully alike, no matter who told them.

"She did all that she was told, she was always truthful, she kept her clothes clean, ate milk puddings as though they were jam tarts, learned her lessons perfectly, and was polite in her manners."

"Was she pretty?" asked the bigger of the small girls.

"Not as pretty as any of you," said the bachelor, "but she was horribly good."

There was a wave of reaction in favour of the story; the world *horrible* in connection with goodness was a novelty that commended itself. It seemed to introduce a ring of truth that was absent from the aunt's tales of infant life.

"She was so good," continued the bachelor, "that she won several medals for goodness, which she always wore, pinned on to her dress. There was a medal for obedience, another medal for punctuality, and a third for good behaviour. They were large metal medals and they clicked against one another as she walked. No other child in the town where she lived had as many as three medals, so everybody knew that she must be an extra good child."

"Horribly good," quoted Cyril.

'Everybody talked about her goodness, and the Prince of the country got to hear about it, and he said that as she was so very good she might be allowed once a week to walk in his park, which was just outside the town. It was a beautiful park, and no children were ever allowed in it, so it was a great honour for Bertha to be allowed to go there.

"Were there any sheep in the park?" demanded Cyril.

"No," said the bachelor, "there were no sheep."

"Why weren't there any sheep?" came the inevitable question arising out of that answer.

The aunt permitted herself a smile, which might almost have been described as a grin.

"There were no sheep in the park," said the bachelor, "because the Prince's mother had once had a dream that her son would either be killed by a sheep or else by a clock falling on him. For that reason the Prince never kept a sheep in his park or a clock in his palace."

The aunt suppressed a gasp of admiration.

"Was the Prince killed by a sheep or by a clock," asked Cyril.

"He is still alive so we can't tell whether the dream will come true," said the bachelor unconcernedly; "anyway, there were no sheep in the park, but there were lots of little pigs running all over the place."

"What colour were they?"

"Black with white faces, white with black spots, black all over, grey with white patches, and some were white all over."

The story-teller paused to let a full idea of the park's treasures sink into the children's imaginations; then he resumed:

"Bertha was rather sorry to find that there were no flowers in the park. She had promised her aunts, with tears in her eyes, that she would not pick any of the kind Prince's flowers, and she had meant to keep her promise, so of course it made her feel silly to find that there were no flowers to pick."

"Why weren't there any flowers?"

"Because the pigs had eaten them all," said the bachelor promptly. "The gardeners had told the Prince that you couldn't have pigs and flowers, so he decided to have pigs and no flowers."

There was a murmur of approval at the excellence of the Prince's decision; so many people would have decided the other way.

"There were lots of other delightful things in the park. There were ponds with gold and blue and green fish in them, and trees with beautiful parrots that said clever things at a moment's notice, and humming birds that hummed all the popular tunes of the day. Bertha walked up and down and enjoyed herself immensely, and thought to herself: 'If I were not so extraordinarily good I should not have been allowed to come into this beautiful park and enjoy all that there is to be seen in it,' and her three medals clinked against one another as she walked and helped to remind her how very good she really was. Just then an enormous wolf came prowling into the park to see if it could catch a fat little pig for its supper."

"What colour was it?" asked the children, amid an immediate quickening of interest.

"Mud-colour all over, with a black tongue and pale grey eyes that gleamed with unspeakable ferocity. The first thing that it saw in the park was Bertha; her pinafore was so spotlessly white and clean that it could be seen from a great distance. Bertha saw the wolf and saw that it was stealing towards her, and she began to wish that she had never been allowed to come into the park.



She ran as hard as she could, and the wolf came after her with huge leaps and bounds. She managed to reach a shrubbery of myrtle bushes and she hid herself in one of the thickets of the bushes. The wolf came sniffing among the branches, its black tongue lolling out of its mouth and its pale grey eyes glaring with rage. Bertha was terribly frightened, and thought to herself: 'If I had not been so extraordinarily good I should have been safe in the town at this moment.' However, the scent of the myrtle was so strong that the wolf could not sniff out where Bertha was hiding, and the bushes were so thick that he might have hunted about in them for a long time without catching sight of her, so he thought he might as well go off and catch a little pig instead. Bertha was trembling very much at having the wolf prowling and sniffing so near her, and as she trembled the medal for obedience clinked against the medals for good conduct and punctuality. The wolf was just moving away when he heard the sound of the medals clinking and stopped to listen; they clinked again in a bush quite near him. He dashed into the bush, his pale, grey eyes gleaming with ferocity and triumph, and dragged Bertha out and devoured her to the last morsel. All that were left of her were her shoes, bits of clothing, and the three medals for goodness."

"Were any of the little pigs killed?"

"No, they all escaped"

"The story began badly," said the smaller of the small girls, "but it had a beautiful ending."

"It's the most beautiful story that I ever heard," said the bigger of the small girls, with immense decision.

"It is the only beautiful story I have ever heard," said Cyril.

A dissentient opinion came from the aunt.

"A most improper story to tell to young children! You have undermined the effect of years of careful teaching."

"At any rate," said the bachelor, collecting his belongings preparatory of leaving the carriage, "I kept them quiet for ten minutes, which was more than you were able to do."

"Unhappy woman!" he observed to himself as he walked down the platform of Templecomb station; "for the next six months or so those children will assail her in public with demands for an improper story!"

APÉNDICE 2.
COLECCIONES DE TEXTOS DE
ALUMNOS



Colección A. de Salvador Duarte Puertas

A good teacher

For me a good teacher must be a good person, she has to understand us. She has got to be positive and she has to like the students, because if she doesn't like the students, she can not assess our effort.

Father and Son

Let me speak, I'm very young to get married. I don't want to live alone. I still need you, and I like you. I'll get married when I grow up.

Now I have to go. Bye.

Kisses from your son

You Came

You came. You were late. As usual. But you came.
It was a rainy day. But you came. And sunshine filled the world, and music filled the world. Though it was raining and grey.

When I saw you, my heart exploded. But you came.
The birds sang a song. But you came. You went to my house, you kissed me.
But you came. My eyes opened up to the moon, and you came.

The Star

News: A Boy is in state of coma for three months.

While being taken to hospital, the boy said that he was a star.

The boy, called Cameron, was a child that felt lonely because he felt little in the world. This story happened three months ago in Canada. Cameron was glimpsing through the window in his bedroom, when he desired to be a star, incredibly a star fell from the sky. he came to the garden and picked up the star.

One day He went to the school with the star, being in the class of English, he looked at the star, at that moment the teacher saw a strange light and asked him what he had in his hands. Cameron put the star in his mouth and swallowed it.

After this Cameron had been in a state of coma for three months. Cameron, who went out of the state of coma yesterday, only speaks of a star. Cameron is still in I.C.U.

Long Walk to Forever

- **Catherine** I'm so sorry Henry, I really love Newt and I've travelled with him to his house. I'm really in love with him.
- **Henry** I don't care, but you have broken my heart.
- **Catherine** I like him more than you and I was not really in love with you.
- **Henry** OK, but, I believe that...
- **Catherine** I will marry him the next week.
- **Henry** No.
- **Catherine** I can't marry you if I love Newt. If I married you, I wouldn't be honest.
- **Henry** That's true. That's too hard, but I'll try to understand it.
- **Catherine** OK, I know that it is too hard. I don't know what to say to you. I'm so sorry.

A love poem

Sometimes I'm crazy for you
Breathless for you
I fell lucky.
All I want is you
When you kiss me
My heart would go out for you.

True Love

1. If you loved someone, what would you feel?
2. How would you behave?
3. What would you do?

If I loved someone, I would feel so good, I'd feel a pleasant sensation. I would be romantic, kind and I breathe my love for her. I would buy her red roses, I would go to go to the cinema with her, I compromise with her and I would never leave her.

An opinion essay

Husband and wives should share the housework. What do you think?

Until recently, only girls were taught to do housework, but I strongly feel that boys should also learn how to cook, clean and look after children.

In my opinion men should also be asked to help. Many men don't learn to clean and cook because it is easier and more comfortable to sit and keep watching T.V.

In my view, I believe that men should learn to do housework. In fact, society would go better if boys learn to do housework.

Colección B. de Susana Domínguez Regalado

How a good teacher should be?

A good teacher should be a man or a woman who makes classes interesting and funny. I don't like boring classes, I can't listen to the teacher for a long time. I'd like all the teachers were kind like my English teacher.

A son's letter

Dear Dad & Mum:

I've left home because I don't feel ok in my family. I can't explain to you there what I feel because you don't let me talk. So every time I was down you made it worse. I had liked to have found any support from you all, but you don't stop saying to me what I must do or mustn't do without stopping to listen to me. I could never see you like my best friends; you're only indifferent parents for me.

Your son

Eveline

The end

But when she was going to get into the ship to Buenos Ayres, she thought she had a great responsibility with her little brothers or sisters and she knew that she must stay with them. She couldn't leave them alone with her drunk father.

You Came

the end

And you came. You took me to the cinema, we saw a very romantic film and ate popcorn. Then you told me that you had booked a table in a great restaurant, so we were there. When we finished the last plate you asked for the best wine bottle. Meanwile you showed me a beautiful ring with a diamond and you asked me to marry with you. I said "yes".

An informal letter

9, Sstone street
Wetor Wiltshire

31st March, 2001

Dear Mum:

How are you and Dad? I'm very well and I'm enjoying very much.

I've been in Stonehenge this morning. It's been incredible, those stones there for 1800 years before Christ... It's been wonderful, but the weather isn't very good; it's been raining during all the week.

I'm staying in a youth hostel and I've met a lot of young people. There's a funny girl called Lisa. She comes with me to all the excursions.

I'll come back home next 6th April.

Love, Susana.

She waited

They were a nice couple. They were going to marry the next month. She was a shopping assistant and he was a soldier. They were very nervous but happy. But a war surprised them and he had to leave his fiance. A lot of years passed but he didn't come back. She wrote him letters but he didn't answer. The letters didn't arrive to his hands because the captain wanted soldiers were concentrated in the war, not in their families. She cried and cried. She thought perhaps he was dead, but not, she never lost faith. One day, she was making her birth cake and somebody came to her door. It was her birthday present, her dear boyfriend; 20 years older, but alive.

Long Walk to Forever

A summary

Catharine and Newt had been neighbors since they were born. Now they were twenty and hadn't seen each other for a year, because Newt was in the draft. One day in the afternoon he knocked her door and asked her to go for a walk with him. First she said "no" but next she accepted. While they were walking Newt told Catharine he loved her, and asked her if she loved Henry. He tried to avoid the wedding. She said it was too late. He kissed her and she got rosy. Next they sat down under an apple tree. He fell asleep. She let Newt sleep for an hour. When he woke up she told him it was too late and they said goodbye. Newt started to go, but suddenly he called her and she ran to him and round him with her arms.

Catharine's diary

Today it's been a very strange day. I don't know what to think or what to do. This morning Newt has come to my door. He has left the draft only for being with me. We have gone for a walk, and while we were walking he has told me that he loved me. He has asked me if I loved Henry and which good things I saw in him. Then we have lain under a tree and Newt has fallen asleep. He has been sleeping for an hour. Then he has asked me to marry him. I said "no". We said goodbye. But when he was leaving he has called me and, I don't know why, I've just run to him and held him with my arms. Oh, my God! I don't know what to do. I think I love Newt. Yes I love him. I'll marry him.

True Love

If you loved someone...

If I loved someone who weren't my boyfriend, first of all I'd leave him (thing which isn't possible). I would try to meet him and be his friend. Then, I'd wait for the time I could say it to him. And what I'd do next would depend of what he did. I would like him to tell me what he feels for me. And I would want him to go on being my friend. And if his happiness depends on another girl, I would help him. I don't know what more to say; now I cannot imagine my life without my boyfriend.

Limerick

There was a teacher in Ayala School
Who was funny and quite crazy
And who often wore a plastic glove like a surgeon
That amazing English teacher in Ayala school.

(The teacher is Sacra)

Hills like White Elephants

Man- So, what will you do?

Woman- I don't know. But I think you shouldn't push me to do something so.

M- I know . I'm just saying that it's very simple. I don't pretend to make you do it.

W- Yes, but you don't stop talking

M- I'm just trying to calm you.

W- I'M VERY CALM! Now, could you let me think?

M- But...

W- Shut up!

M- ...

W- Well, it's a very simple operation, and I haven't to worry... ok... but... the baby isn't guilty of our mistakes, so I think if we considerate us responsible adults to make love, we must be consequent.

M- But it's a madness to have a child if we cannot give him a good live.

W- But it's worse to kill him when he hasn't done anything. He isn't guilty and he is defenceless. I'm going to have that child. That's my decision.

An opinion essay

"Husbands and wives should share the housework"

I think husbands and wives must share the housework. Nowadays both men and women work out of their houses, so they should share the housework because it is unjust that only a member of the couple has to do it.

In fact, as they are living in the same house, and they use the bath the same, they both eat, etc, it is logical that they share the housework. Until recently, only women worked in the house because they didn't have a job outside. So men didn't know how to do the ironing or washing the dishes, etc. But now most of them are learning to do it.

To sum up, if women work out of their homes and know how to do the housework, men also should do it, and if they don't, they don't deserve to live under the same roof.

Colección C. de Carlos Feixas Cañizares

My Ideal teacher

My Ideal teacher must be a good teacher, a person who loves his job. She must be funny, and corrects the exam as fast as she could and justly. Furthermore if my teacher were a beautiful girl better than better.

A letter of a son

Dear Mum and dad:

I am writing you this letter because I have some thing to tell you: I can bear it more, we are always fighting so I will leave for sometime. You mustn't worry about me; I will survive without problems. I will probably come back soon. I love you a lot, but I can bear this situation more.

Bye
Your son

Eveline

A different end

Eveline had been tired of her father's abuse for a long of time until one day she took all necessary things, call her brother and they went to the port where Frank, her boyfriend, was waiting.

Then they took a boat to Argentina. When they arrived they went to a hotel and slept, the next morning they began to look for a house and a job. In more or less a week, they had a beautiful small house and Frank was working in a fish factory.

One year later Eveline received a telegraph, her father was very ill, so she came back to Ireland and cared him to his death.

You came

When you came we went for a walk to a park, the grass was wet and the air was clean. You looked into my eyes and I watched the sun. Then we sat in a terrace and ate an icecream before having the dinner. We went to a beautiful restaurant near a lake. After dinner we rent a little boat in the lake and I asked you to marry me, you accepted and I felt the luckiest person in the world.

The Star

News: "A Star falls onto the earth"

We do not know too much about what happened but yesterday in a Canadian school a boy called Cameron become into a star. But not in a music star, he became a star like the ones we can see in the sky. A person who watched the event related that Cameron swallowed a strange thing when the teacher asked him for it, then he fell to the floor as if he was dead.

She Came

When you came we went for a walk to a park, the grass was wet and air was clean. You saw into my eyes and I watched the sun. Then we sat in a terrace and eat an ice cream before had the dinner. We had to a beautiful restaurant near a lake. After dinner we take a little boat inthe lake and I asked you about married, you accept and I fell the luckiest person in the world.

Long Walk to Forever

Newt's diary

Today I came back home and I went to see Catharine, She will get married soon. I asked her to go for a walk. She refused at first, but finally she accepted. We had a long walk and I declared my love, she got very angry and said that it was too late. Then I slept and and when I woke up, I asked her to marry but she refused, but I noticed that she fell something for me. When I left, I called her from the distance, she turned round, ran to me and put her arms around me. She loves me!

True Love

If you loved someone...

Love is fantastic; someone said that love could change the world and I completely agree. When you are in love nobody is more important than your girl. You forget objetivity and everything is like she thinks.

If it was necessary for love I woul do anything, I would fight against everybody. But I`d never lose all my good friends that always help me when I need them.

'He' waited.

We only were fifteen years old when I fell in Love with Helen, who was my best friend, we have known each other since 1992. One day, in june I declared my love, and she refused. She thought that day we broke our relations and we could never be friends again. The summer passed but nothing changed, we continued being friends. The time went on his way and now I am 21 year old. I am waiting for my particular prize, her love, but probably I'll never win.

An informal letter

Carlos Feixas Cañizares
Lion King Hotel
Cape Town, South Africa

Dear Julia,

I am spending my holidays in South Africa, And I am enjoying it a lot.

Yesterday I was in a Safari in the middle of the sabana. I could see a lot of animal, lions, tiger, panthers, zebras... It is amazing, I always enjoyed a lot in the zoo, but these animal in freedom are incredible. Tomorrow I will travel through the jungle to climb the Klimanjaro before taking the boat that will carry me to Spain.

South Africa is a very beautiful country but it is too hot, in fact we are about 45°C. Some days there are very big storms. Now I am going to visit the town, I will write you when I come back home.

Lots of love

An opinion essay

"Husbands and wives should share the housework"

Usually most of housework is done by women because in Spain usually men work out and women work at home.

But every day more women work out, so the housework must be done by all the family, not only the mother and the father. I think that in the family the housework must be shared because it is too much for only one person, but if we share it, we will enjoy our free time together. Furthermore, if everybody help with the housework the family goes better because I believe that most of the family's problem are caused by the housework.

In conclusion boys and girl should be educated to do any housework. So men and women, husbands and wives would share the housework.

Colección D. Mely Fernández Porcel

My ideal teacher

Above all my ideal teacher would have to explain very well and as many times as necessary. That would be the essential thing so that a teacher can be perfect. But if I can request any extra thing ... I would ask him to be a young, pleasant, nice man.

A letter of a son

Dear mom and dad,
I 'm sorry to say things this way but you haven't let me do anything else than to leave. I am fed up with many things, I am fed up that you always tell me what I have to do and what is better or worse for me. You must allow me to live for myself. I know that my escape will hurt you both a lot, but I believe that it will be the most convenient thing for all to live a separate time.
I love you.

Your son

Eveline

A different end

Eveline was tired that her father treated her badly, so one day she caught her small brother and left with Frank to Dublin's port. Once there, the three embarked heading for Buenos Aires.
Once in Buenos Aires, Frank and Eveline bought a small house where the three would live. Frank began to work in a factory and Eveline was in charge of the house. After some months they married and they had a daughter.
Two years later Eveline received a news that saddened her deeply, her father had died. In spite of everything he was her father and she still wanted him.

You Came

The end

You came. You were late. As usual. But you came. It's was a rainy day. But you came. And sunshine filled the world. And music filled the world. Though it was raining. And grey.
After waiting for long, you came and we went to eat lunch. We spoke and decided to go to the park. We went for a walk. Later you invited me to go to the

cinema. After the cinema we went to your house, there you prepared a romantic dinner and when we finished, you offered me a trip with you to America.

The Star

News: "Has a boy become a star?"

Although this heading can seem strange, that was what yesterday happened in a school in a village near Canada.

Cameron was playing with something it looked like a marble when his teacher noticed it. The teacher asked Cameron to give him the marble, but this refused and so the teacher could not take it off, the boy swallowed it. It was this way how all in a sudden how the boy became a star.

Today is still a star. This is incredible but certain.

She waited

Mel was a girl when she began to write letters with Edward. Then they were only thirteen years old. Edward had been born in London but he had to move to Canada. Mel lived in London although she and her family were Spanish. But their destinies and excuses made them never to see each other again.

Later Edward met Sharon a girl with whom he began to go out. At the same time Mel met a nice boy. Mel and Edward still liked each other and they were always waiting for a letter, a call or an e-mail. One day, she went out with her boyfriend and while he kissed her, she felt that it was not him but Edward.

Mel married some years later and had two children, one called Edward and the other John. Edward also married and he had a daughter he called Mel. They never lost the hope of seeing each other again. And twenty years it happened.

Mel had come to Barcelona for some days to visit her family and Edward was working there as a journalist for one year. They met, went for a walk and they spoke of their lives and their families. Edward and Mel still continued being the best friends.

An informal letter

Orchid Boat
Aswan
Egypt

31 August

Dear Ted,

I am having a great time. People here are wonderful. I have met people from Valencia, they are three siblings, two boys and a girl. I have also known a

girl from Canary Islands, her name is Bea, she is very nice and very pretty too. But I've met a very special boy, his name is Pray, he is from Granada, he is twenty years old and studies architecture.

The weather is all right, although it is quite hot sometimes but at night it gets cool.

Today we have visited the temple of Abu Simbel, we have gone by plane. We have had to get up at 5 a.m, I'd better say that we didn't go to bed. Tomorrow we are going to Cairo and we will stay there four days in a hotel.

I'm coming back next week.

Lot of love.
Mely

Long Walk to Forever

Catherine and Newt returned home when it had already got dark.

"What will you do about your wedding?" asked Newt afraid.

"I don't know, I believe Henry won't understand it. The best thing will be that we leave," suggested Catherine.

"Let's go then" said Newt. "Tomorrow morning you will call your parents and Henry and you will explain to them what has happened."

"Instead of calling them, I will send a telegram," said Catherine. "Then at 11 o'clock at the bus station."

"Remember that I love you so much" he said with fondness.

"I also love you"

Catherine arrived at her house and she behaved as usual. She had dinner with her family, she watched tv for a while and then she went to bed early. When she noticed that everybody was sleeping, quietly she took some of their things, her money and left such as she had agreed with Newt.

They were at the signed hour and they left toward the other end of the country where nobody could find them.

In the morning the first thing she made was to send a telegram home that said: "I am with Newt. Stop. I have realized that he is my love. Stop. I am well and very happy. Stop. Your girl loves you."

An another to Henry: "I am with Newt. Stop. I could not marry you. I love him. Stop. So sorry."

Catherine and Newt were happy forever far from home.

Love poem

Imagine
It's so easy
Take as it comes.
I'll be watching you
Every step you take.
All my loving,
Nothing compares to you

True Love

If you loved someone...

When your you are in love you feel the happiest person in the world. Many things can go bad at home with your parents or in class with your studies, but you know you have to your side a person willing to understand and help you. For love I would be capable of many things, if it was necessary I would even fight with my parents. But many times love is not perfect. On some occasions you can be in love with the mistaken person or to believe that this is true love, but it is not.

Love can sometimes seem something difficult but it is the most beautiful thing that has happened to me in my life.

Limerick

There was an old teacher in Granada
Who stick all the desks with his chalk
When they said "we don't understand" he answered "capten"
That's he philosophical story of the teacher man in Granada

Hills like White Elephants

Journalist: Have you suffered an abortion at any time in your life?

Woman: Yes, I have. Unfortunately I had one six months ago.

Journalist: Was something natural or provoked?

Woman: I had to do it. It is a long history.

Journalist: Did your couple support you in every moment?

Woman: Well, more or less he did, but not in the way I needed.

Journalist: Are you still with him?

Woman: No, it was too difficult after that.

Journalist: Did you return with your family after the abortion?

Woman: Yes, I did. When I left I let them a note saying that I had to go on a work trip. I don't know if they believed it but at least I could return calm home.

Journalist: Would you do it again?

Woman: I don't know, it is a very difficult and painful decision. Now I have not him or his baby.

An opinion essay

The youngest in the family

In many families there is a boy or a girl that is the youngest. Being the youngest can be a good thing.

There are many arguments in favour of being the youngest in a family. As you have bigger siblings you can go out at night with them or request them to pick you up when they come back home. Also you can ask your parents things your older brother or sister has. And your parents can't deny them.

However, being the youngest is not always very easy. The parents can decide certain things with the excuse that you are still very small. Another great inconvenience is that you not only have to obey your parents but also your bigger siblings.

In conclusion, I think that it is necessary to have a lot of patience to tolerate parents and older siblings, but to be the smallest son or daughter is better than being the biggest one.

Colección E. Nicolás Fernández Valverde

My ideal Teacher

A good teacher must be comprehensive with his students. He should explain the lessons very well and carefully and make the subject interesting. So he must like the subject he teaches.

A letter's Son

Someplace far from you

Dear dad,

I've left home because I'm tired of listening your advice. You don't listen to me and I can't speak or answer you. I'm still young to get married I don't want this life, your life. I wouldn't get married when you tell me.

A kiss,
Nico

Eveline

A letter

“Dear” father,
I leave home. I’m going to go to Buenos Aires with Frank. I know you don’t like him, but I love him. You have become a bad man, I don’t like to stay with you any longer, you beat mum and have treated me with violence. I hate you. You killed mum. I go far from you. I want not to see you ever.

Goodbye
Eveline

A different end for Eveline

When Frank and Eveline were going to take the ship to Buenos Ayres she couldn’t stop thinking about the two small children. Although she remembered how her father treated her, she preferred to stay at home taking care of the children. She told it to Frank and he decided to stay with her at home.

She waited

She expected to get married to her boyfriend one day. She loved him, but her father didn’t like the boy. She had a squabble with her father and left home with her boyfriend. But she loved her father and didn’t like to leave home without saying goodbye. She had to take an important decision. She decided to get marry to her boyfriend, her father didn’t go to the wedding. She waited for her father. Now she is happy with her husband, they have two children. Her father would never come, but she still waited.

The star

News: “A young boy almost dead for a star”

Yesterday an unhappy event happened in a school. Some weeks ago there was a star rain. A small star fell in the backyard of the Cameron’s house . Cameron was a lonely, neglected and insulted boy. Cameron went to look for the star he picked it up and kept it. Then Cameron carried the star everywhere. Cameron was watching the star in his classroom when the teacher saw him. He asked him to hand it immediately. Cameron was nervous and decided to swallow the star. Now Cameron is ill in the hospital, in come. The scientist are analysing the star.

A Night Out

A mother and son (using indirect speech)

The son told his mother that he didn't want to go to the party. But Albert in fact wanted to go. The mother tried to control Albert making a lot of questions to him. She asked Albert if he was leading a clean life. The son answered that he was. The mother told her son that he shouldn't upset his dead father and the son replied that he couldn't upset a person who was dead.

Long walk to Forever

Summary

Catherine and Newt were very good friends, but they never talked of love. When they grew up, Newt went to the military service and Catherine continued her life in the village. When Catherine was about to get married Newt appeared and declared her his love. Catherine decided to give up Henry (her fiancé) and get married to Newt.

Catherine explaining Henry her decision

Catherine: Henry I must talk with you.

Henry: OK go ahead.

Catherine: I... I can't get married to you.

Henry: Oh... Why? I love you, I will make you happy.

Catherine: No, I can't, impossible.

Henry: But... Why not?

Catherine: Because I really love another person indeed.

Henry: Couldn't you tell me that before?

Catherine: No, I hadn't ever thought that I loved him. But he has come now to tell me that he loves me.

Henry: He shouldn't have done that. He hasn't got the right to do that.

Catherine: But he has done it. If he hadn't done that I would have made a mistake.

Henry: But I love you and you'll break my heart.

Catherine: I'm sorry, but I can't get married you.

Henry: I understand you, and I expect that you understand me. I will be unhappy all my life.

Catherine: Yes, I understand you. Although I can't marry you I want to be your friend.

Henry: I'm sorry, but I can't be only your friend. I prefer not see you again.

Catherine: I don't like your decision but it is compressible.

Henry: Tomorrow I will go with my parents to another town.

Catherine: OK. You must know that I will be your friend forever.

Henry: Goodbye.

Catherine: Goodbye.

True Love

If I loved someone

If I loved someone I would feel happy. It would be a strange feeling, good and bad at the same time. But I like this feeling because the good moments can make me forget the bad ones.

If I loved someone I would be pleasant to her. I would try to like her. I would talk with her about my feelings. I would hope she will feel the same things.

Limerick

There was a young man of "Ayala" institute
Whose shirts had never been ironed.
When the students said Hello! He replied: separate your desks!
That strange unironed teacher of "Ayala" institute.

The Mask of Zorro.

"Diego de la Vega" was a wealthy man from California. He was "Zorro", a hero for the people because he fought for freedom and against "Don Rafael", the governor of California. Don Rafael wanted to kill Zorro and a day he discovered the real identity of Zorro and went to his home. Unfortunately, Don Rafael killed Zorro's wife and took his daughter Elena. Diego de la Vega was captured and jailed.

Twenty years later, Diego de la Vega escaped from prison. He was looking for Don Rafael when he met a young man who was a follower of Zorro when younger. The man was Alejandro Murrieta and he was the perfect person to be new Zorro. Alejandro was agile, brave, very intelligent and, beside that, he wanted to revenge his brother, who was murdered by Captain Love, chief of Don Rafael's army. Diego de la Vega taught Alejandro to fight with the sword and to be elegant and refined.

When Alejandro had learnt all, Diego and the new Zorro went to take revenge of Don Rafael and Captain Love. After fighting Diego and Alejandro left the mansion. When Zorro was leaving the mansion he met Elena and had a fight with her. Then Zorro escaped.

Don Rafael and Captain Love were abusing of a lot of workers in a gold mine. When all the gold was out they would kill those people. Diego and Zorro saved The hostages and killed Don Rafael and Captain Love.

When I'm Sixty Four

A present for an old person

The present I would give to an old person would be a diary to make him or her to remember all the good moments of a day. All the night he or her should remember the day and write the best moments.

Hills like White Elephants

"I feel fine," she asked There's nothing wrong with me. I feel fine."
"So, would you do it?"
"Please, stop talking."
"When you give me an answer I will stop talking you."
"OK. I will give you an answer."
"I don't want you do anything that you don't want."
"So I won't do it."
"Why don't?"
"Because I will never kill a human."
"But it's only a cell"
"No! It will be a human like you or me, and he or she will be your son or your daughter."
"But we are fine staying alone."
"You can, but I can't."
"I want you do it"
"You have said you love me and you don't want I do anything I don't want. Don't you?"
"Yes..."
"So I will got the baby."
"If you really want it I will stay with you and I will help you at everything. But you will repent of this decision."
"I'm sure I won't"

My ideal teacher

A good teacher should be very understanding with the students and he must know them very good. In addition he must prepare his classes and have very clear the objectives that they should get. He must be nice and funny, but severe and hard too when necessary; also, he must be respectful with his students.

A letter from a son

Dear father:

We've been living many years together. In all this time we've shared so many things..., good and bad moments; but you don't really know me because you never listen to me: this is your fault. Also there are things you'll never understand. I feel frustrated and neglected, but I know that you only want me to be happy; your attitude is too protective like the attitude of most of the parents...

But time has passed, I've grown up. I've found a way, my way, and I must follow it. It's my decision, and you must respect it.

Your daughter

Elvira.

Eveline

A different end

Eveline had some doubts. She didn't know if she should stay with her family or go away with Frank to Buenos Ayres. She had made a promise to her mother: she must keep the home together as long as she could. But it was the moment to leave. If she were alive she would support her; so finally, she decided to go away with Frank and begin a new life far from the wraths of her father. Her brothers needed to go away with them too. She didn't want them to suffer like her; she wanted a better life for her little brothers.

Christmas Meeting

CHRISTMASSES	FEELINGS	THE TEXT SAYS
Childhood	A homely feeling. A feeling of homesickness.	"...the childish Christmas, with a house full of relations, a tree in the window, sixpences in the pudding, and the delicious, crinkly stocking in the dark morning."
Adolescence	A feeling of sadness.	"...the adolescent Christmas, with mother and father, the war and the bitter cold, and the letters from abroad."
Grown-up time	An intimate and pleasant feeling.	"...the first really grown-up Christmas, with a lover -the snow and the enchantment, red wine and kisses, and the walk in the dark before midnight, with the grounds so white, and the stars diamond bright in a black sky. -"
Middle-aged time	A feeling of loneliness and, in contrast, of companionship too. A queer feeling.	"...the first Christmas alone. But not quite loneliness. A feeling of companionship with all the people who are spending Christmas alone - millions of them -past an present. A feeling that, if I close my eyes, there will be no past or future, only an endless present which is time, because it is all we ever have."

She Waited

She fell in love. He was the most important person in her life, the only reason to live .

She ran away from her house because her parents thought that he wasn't the ideal boy for her. They wouldn't let their daughter to see her sweetheart.

The couple went to live to their own flat , but after a time, one day, suddenly, he left the flat without having any reason to do it. She loved him so much, and she couldn't forget him. She decided to wait for him...

She waited. She refused to live. She waited for the great event. She waited for years. She never lost faith. She never lost patience. And it came one day. Twenty years too late.

He came one day. He didn't want to give explanations, but he wanted everything to continue the same as before.

I was prepared to forget all the wasted time, but I needed an explanation and he didn't want to give one. He wasn't right!...I risked all I had for him: I left my family and my world for him...and he paid me this way.

I thought that I didn't deserve this situation. It was too late, twenty years too late to begin our affair again. I wouldn't waste more time, I need a new life, another life with people who really loved me; it was time to forget.

Twenty years it's too much time

True Love

What would you do for love?

Exercise: If you love someone...

how would you behave?

If I loved someone, I wouldn't know what my behaviour should be because, at least, in my case, I would be always thinking if my actions would be correct. I would try to be pleasant to the other person. Probably I would seem stupid because when you fall in love, you become daft. Even I think that I may change my personality without realizing it. This doesn't mean that I haven't got a strong personality, but love has the ability of making people become different.

...what would you feel?

I would feel queer and stupid, but at the same time, I would feel very happy and I would get excited about my relationship (or possible relationship). I think that I would have my head in the clouds. I would feel in heaven when I would look into his eyes. My heart would be crying out for him.

...what would you do?

I would try to be pleasant to the other person and, first of all, I would try to become her intimate friend, I would be close to him.

I would go anywhere for him, anywhere he asked me to. I would do anything for him, anything he wanted me to.

I would walk half way around the world for just one kiss from him.

I couldn't live my life without my boy in it, because my life would be his, he would be the one for me, he would be my ecstasy, he would be the one I need.

I would never break his heart. I would never make him cry. I would rather die than live without him. I would give him all of me.

The star

"A student dies after ingesting a strange stone"

The event happened in the course of a class, when a teacher asked one of his pupils to hand over a strange stone that shone with a greenish glow. The student, whose name was Cameron, refused to give the stone to the teacher and decided to swallow it; after a second the boy lost consciousness.

The boy was taken to hospital, but it was impossible to save his life, Cameron died.

The stone has not been identified yet because its composition is complex.

Long Walk to Forever

Summary

Newt leaves the army without permission to turn up in the house of Catharine, who is his lifelong neighbour and friend. Catharine's wedding is only a week away, and he encourages her to go for a walk, a long walk...And while they are walking, Newt declares her all love he has always felt. Catharine feels amazed, confused and upset, but finally, she bows to the evidence: she loves him too.

Newt's diary.

Sunday, 12th July

Dear diary:

Today, at last, I've confessed Catharine my love. I can't nearly believe it.

Catharine loves me. My heart heralded me that she was in love, but my head refused to accept a reality too nice to be true.

We've gone for a walk, a long walk along the forest: at first she got heavily angry with me because I had turned up in her house in such a way, when her wedding was only a week away; then she felt surprised when I kissed her; next, probably, she felt swamped with millions of doubts; and finally, she told me that she loved me too.

Now, it doesn't matter her wedding; it doesn't matter my thirty days at the stockade; what really matters is that we're in love.

Today, has been, doubtless, the best day of my life.

Limerick

There was a young teacher of "Ayala" High School
Who wished everything would be perfect.
When students said, "here's my exercise", he replied, "this is shit".
That perfectionist young teacher of my High School.

(The teacher is "Rafa")

Hills like White Elephants

How would the conversation finish?

- "Do you feel better?", he asked.
- "I feel fine", she said. "There's nothing wrong with me. I feel fine".
- "Are you sure?", he asked.
- "I'm not", she said. "To be honest, I'll tell you that I'm not sure of nothing", she added. "You are always telling me: *I don't want you to do anything that you don't want to do*, but sincerely, I think that you are lying to me because what you only want it's getting rid of it. Isn't it so?"
- "No it isn't!", the American exclaimed. "I only want the best for our relationship".
- "You have a selfish behaviour", she said.
- "It hurts me to see that you have this opinion of me", he said. "Do you really think that I'm a selfish person?"
- "No, I don't", she answered. "Don't get confused. I've said that you have a selfish behaviour at this moment, not always", she explained.
- "Of course...!", he shouted out. "I think that the operation is the best solution. We'll be happy and things will be as they were before...".
- "I don't think so", she said.
- "We haven't enough money now", he said.
- "We'll work more than before", she said. "What do you think?"
- "I don't know...", he answered. "Think about the problem..."
- "It isn't a problem!", the girl exclaimed. "Give me a little bit of time to think clearly about it..."

My ideal teacher

My English teacher should be

If I were she I should try and do something for help to the pupils. For example, if there is a pupil that is a bit slow, the teacher may help him in a special way.

If one of her pupils requires special training, the teacher has to give it him.

And we should try to do our homework, the exercises and study each day.

A letter from a son

Dear parents:

I have to go, I can't be with your . I really believe that I could live better with other teenagers. So I'm going away with my friends. I think that probably, we will go to Barcelona.

The main problem is that I can't express my feelings. On the other hand the atmosphere at home is very hard, as you are very demanding.

with" love" Juanfe

Eveline

A different end

Frank went to Eveline's house and asked her to marry him, she doubt for a minute, finally she decides explore another life with Frank .

Three months later she got married in Buenos Aires, where they had two children.

But five years later she ask for divorce because Eveline can't stand her husband.

She Waited

She was engaged. Her boyfriend had gone to war. She's preparing everything for the event. She's going to be married. She has invited all her friends, she has bought a pretty and white bride's dress, but he hasn't come yet.

She has known nothing about him, since he left. She has not lost the hope. She has been waiting for twenty years. Time enough. She's not waiting anymore. Her heart is open again, maybe there is someone willing to meet her.

Christmas Meeting

Christmas	Feeling	The text says
Childhood	Happiness, with sth that keep company	5-7 lines
Adolescence	Less happy	8-9 lines
Grown-up time	In love	10-14 lines
Middle-aged time	Loneliness, queer	15-23 lines

The Star

"I would become a star"

Cameron was around ten years old and he lived in a village; he "was" shy. His parents didn't pay much attention of him and he had no friends, as neighbour said as, he spent the whole night looking at the stars, he loved a constellation

As classmate said, nobody knows anything about him since he took a star on his pocket, and disappeared

Mysteriously a new star appear by the constellation that night.

Long Walk to Forever

Summary

Newt and Catherine have been neighbours and close friends since their childhood. They have never talked about their feelings, probably because they were afraid of lose their friendship.

Only a week before her widding, Newt come back (he was in the draft) and Newt said to Catherine that he was in love with her. She was surprised but finally she chose Newt.

Catherine's Diary

Dear diary:

Today has been the happiest day in my life. Some words that Newt said have changed all my life for ever. I'm not going to marry Henry because I have realized that I've been in love with Newt. The neighbour of my childhood is going to be my fiancé for live, he is going to be my husband.

True Love

If I loved someone

If I loved someone, I would feel happy, strange and maybe a bit scared

If I loved someonde, I would behave well with everybody (even with my sister) specially with HER.

If I loved someone, I wouldn't do anything at all, I only would spend all my time with HER

Limerick

*"There was a man in my class
whose feet were of giant sizes
one was not necessary at all but with both
he was the fastest in all the classes"*

Hills like White Elephants

She decided not to abort and now she would try to convince him:

S: if you are worried about the fact we will need food to feed our child, don't worry I will breastfeed him.

If you think we will need to dress our son, don't worry there are a lot of families to receive help from them.

H: Would someone take care of our child while we are working?

S: Yes, they do

H: who will take care of our child while we are working?

S: well, part of my earnings could pay the babysitter.

H: Do you think about how he or she will grow up without his parents?

S: Yes, I do.

H: How do you think our son will grow up without his/her parents?

S: We have the whole life to fight to get the best for him. Some day all our work will be rewarded.

H: So, you have decided to have the baby, I will be by you two for bad and good.

Because I love you.

An ideal teacher

A good teacher has to give confidence to his pupils with some limits. He has to be patient, kind, respectful, pleasant, he has to be able to solve learners' doubts, he has to have discipline with the pupils and he has to take out the best of each one.

A daughter's letter

Dear dad,

You have your reasons to tell me that I should wait and that the time will give me what I search. But you have to understand me, now I need to look for my own way. I will commit mistakes, but I will learn from them. It's at this moment when I have to go and I can't wait. Understand me, please. For long I've only listened to you and said nothing. Now, I have to say all that I feel though it may seem hurriedly and wrong. I have to look for my own way and follow it.

Your daughter

Marta

Eveline

A different end

Eveline decided to leave her house and begin a new life next to her lover, Frank, and her brother because she loved him and she would never abandon him to the bad conduct of her father.

At the beginning, the idea scared her, but the wish of a peaceful and happy life made her be brave and walk to a new future into the ship to Buenos Ayres.

She Waited

A long time ago two friends grew up together and fell in love. When they became adult, he went to work outside the city. The time passed, she waited but he didn't turn.

Twenty years later, when he turned for her, she was dead. He went to her tomb and on it he put a red rose. He was never seen again.

The Star

Yesterday at the school of our town it happened an extraordinary event. A boy called Cameron swallowed an object and the result was his disappearance.

The investigation about the most strange event seems to show that this is what happened:

The boy was in his house with his parents and his brother. From the window he observed the fall of a tiny star. Nobody in the house notice that, his mother continued ironing and his father continued filling in a football coupon. The boy went down to the courtyard, searched in the grass and found the star. With the star in his hand he felt very well. He hid the star but very soon he decided to carry with him. A day in class he decided to look at it, then the teacher believed that it was a marble and asked him to hand it immediately. Without time to react, all in a sudden the boy swallowed it and he disappeared. People believe that he has left his reality and moved into the world of stars.

A limerick

There was a young Lady of Spain
Who became famous with a song
When they said: "Will you sing anything else?"
She answered " I didn't change"
That unchangeable Lady of Spain

Long Walk to Forever

Summary

Two young friends who had grown up next door were a year without seeing each other. But he came back because she was going to get married and went to her house. When she opened the door she was surprised. He said to her that he had come from the draft without permission because he wanted to go for a walk with her. During the walk he declared his love for her. She replied that she loved her fiance and now was too late. They sat under a tree, he fell asleep and when he woke up, they said goodbye. While he walked away, she thought that if he turned back and called her, she would run to him, and in this way happened.

The end

When he turned, he called her and she ran to him, they decided to leave together, without thinking what may happen. She prepared the things she needed and they went from their village. When they were in another city they decided to telephone their families and they advised their families not to worry, they loved each other and they wanted to be together forever. The worst moment was when Catharine telephoned Henry and she explained to him all what happened. This was a terrible surprise and he didn't understand it, she finished the conversation and went with Newt to start a new life.

True Love

If you loved someone, how would you behave? what would you feel? what would you do?

If I were in love, I would behave as a fool and an idiot, I think that my personality would change, although not much because I would try to be myself, you mustn't be as your boyfriend wants because if he wants to change you, he doesn't love you really.

If I were in love, I couldn't explain with words my feelings. If I were in love I would lose my head, thinking about the other person I wouldn't concentrate. Love makes you lose your reason, it confuses you, it invades your heart....If I were in love I would be in clouds, I would be as in a dream and I would feel a thrill inside and I would get lost in his smile and his eyes. If I were in love with my eyes I would tell him "I love you". If I were in love I would be very happy though sometimes love is very painful, you may suffer but good memories would help you. Sometimes love makes you harm but to live without love is worse because when you love, you feel alive.

If I were in love I would be afraid of losing the person I loved. If I were in love I would give him everything because when you love someone nothing is much. If I were in love I would give part of my life in each kiss. If I were in love, I would try to

be a good lover and I would try to make the other person very happy and this person would be only for me.

If I were in love I wouldn't be proud, indeed I would do any thing for the other person because when you fall in love with somebody, you become mad. If I were in love I would be faithful with the other person and I wouldn't harm him because if you played with his feelings you can lose all.

Finally, If I were in love I would share unforgettable moments with the other person, I would do many things he could never forget.

An informal letter

Marta Giménez Carrión
Number 12, Sirena street
18015 Granada
Spain

Monday, 26th May, 2001

Dear Aura:

How are you? Here the weather is sunny, the temperature is very nice, the greatest part of the year the days are goods and we can enjoy of many activities in the open air: climbing, surfing, hang-gliding.

Here tourists can ski with the sunny weather and when the Mountain range is covered with snow as it is now, it's very beautiful. Besides, the beach is really closed, so in Granada there isn't much time of being bored.

Best Wishes,
Marta

Hills like White Elephants

They took the train and they carried on talking about it.

- Are you sure about it? He said.
- Yes, I am. If you want, I will do it. But, do you think that we will be happy afterwards?.
- Yes, I do, although I don't see you very sure, are you?.
- No, I'm not. I have got many doubts. And... if I didn't do it, Couldn't we be happy?.
- Yes, we could perhaps...
- We should reorganize our life. It may help us to do it. She said.

- It's a great responsibility, we aren't prepared for this. He said
- But it may be something important in our life. Are you ready to try? She asked him.
- Yes, I may be. Although it is a big responsibility. If we keep together, we will get to overcome any problem. He said.

They got out of the train, ready to begin a new life facing future with doubts and illusion.

Colección I. Alvaro Lirio Domingo

A Letter from a son

Dear parents,

This letter is to explain why I have left home. You don't let me live my way: you don't let me go out with my friends, you don't buy me a motorbike to go to the school and you don't let me play computer games.

When you really want to listen to me, call me.

All my love

Joe

Eveline

A different end

The evening the girl went to the port she heard the song, the same song she heard the day she promised her mom to look after her siblings. She heard her mother's voice: "Daughter, daughter, I'm your mother, don't leave your", and whit surprised went and saw her mother. Later she listened "Sister, sister, come here, I'm your brother", and they, the girl and her mother went and saw her brother. All together went to their house and were a happy family again.

She Waited

She was a little girl, she was two years old. Her father went to Madrid for a busier trip, but the day passed and he didn't come back. She waited and waited but he didn't turn up. She grew old and forgot her father. The time passed and she married and had a little child. In her 33rd birthday her father came back but it was too late.

The star

The last Sunday night, a star fell near Cameron's backyard. Cameron, a teenager, went to the garden and pick up the star. He kept the stars at home for many days. One day, however, he went to the school with the star as he felt comfort with it. When the teacher asked him to hand it in Cameron swallowed it and died. When Cameron's parents got to the school, it was too late.

Long walk to Forever

The end

Newt and Catherine couldn't stand living separated and they decided to live together, but Catherine must talk with her ex-fiancé before starting a new relationship with Newt. Finally Newt and Catherine decided to go to the town where his camp was to start a new life together.

Summary

Catherine and Newt were school friends but they had been a year separated. Catherine engaged to another person. One day Newt came to talk with Catherine and he said that he had fallen in love. They went for a walk and talked, finally they decided to live together and so it was.

True Love

If I loved someone, I would feel good, because love is wonderful. If I loved someone, I would behave like a normal person in love. If I loved someone, I would go out whit her all the days and I would buy a present to her. I would just feel love.

Limerick

There was a tall and thin man in Granada
Whose language was special
When they said "You are gross" He replied
I´m from Maracena
That incredulous man in Granada.

Hills like White Elephants

The problem is if she must or musn´t have the baby.

M= You musn´t have the baby
W= No, I will have the baby , have a baby is my best dream
M= But, we are still too young
W= I understand you, but I want to have this baby
M= You must choose; The baby or I
W= I regret it but I remain with the baby
M= But.....Why?
W= Because If you love me, you must love the baby too
M= I wont speak more. Is your choice
W= My elections is to have this baby

Colección J. Pedro Lorca Martínez

A good teacher

A good teacher must be pleasant but a bit serious. He must talk a lot of with the students about the subjects in the classroom, also, he must explain correctly/ well. A good teacher must count all about the students: their diary work, exams, conduct/ behaviour, effort and interest.

A letter

Hello father,

When you read this letter I wont be here.
I write this letter for you because I cant say all I think and you never cant listen to me.
Always I have done what you like because you order me what I must do.
I need to say all that I think and you must listen to me because you are my father.
I have decided to leave at home and life away because I cant continue here in this situation.
One day I will go to visit you, but, these day will be away because now I need to be alone.

Love
Your son

The Black Cat

1. I think that this story is a terror story.
In my opinion the most important narrative elements is the cellar because this create an atmosphere of darkness. The cellar was dark, dump and old.
2. In my opinion the black represents the death, the madness, the terror, the fear, the horror, the sad, ...
3. I don't sympathize with nobody because all of they are very strange and mysterious although the best of these characters was the man who could appear crazy but he thinks coldly like it will bury their wife's corpse.

I like this story because I like the terror storys. I think that the cats are animal demoniacal and that of the history seems him. Also I like as the man think that he will do with the corpse of his wife.

Christmas Meeting

CHRISTMAS	FEELING	THE TEXT SAYS
CHILDHOOD	Christmas with the house full of relations, a tree in the windows, sixpences in the pudding, and the delicious, ... An happy Christmas.	Lines: 5-8
ADOLESCENCE	Christmas with mother and father, the War and the bitter cold, and the letter from abroad. A sad Christmas.	Lines: 8-10
GROW-UP TIME	Christmas with a lover –the snow and the enchantment, red wine and kisses, ... A beautiful Christmas.	Lines: 10-14
MIDDLE-AGED TIME	The first Christmas alone. A feeling of companionship with the other people alone. It makes you feel queer to be alone in this time.	Lines: 15-22

The star

"The strange death of a child"

Yesterday in the local high school a boy called Cameron Bowl died in a strange way.

All the people who live in the small village called Coventry are very sad for this unfortunately and strange death. The child called Cameron Bowl was at school yesterday morning when suddenly he fell on the floor, Cameron appears smother, then all his partners and his teacher decided to ring to the police. This child was transported quickly to the hospital but when they arrived was too late. The boy had died.

Nobody knows the motive of this sudden death yet. Still now the authorities and the doctors of the General Hospital studies the possible causes of this incident.

A Night Out

A mother and a son

- The mother said to Albert that they had gone to having their game of cards.
- Albert said to his mother that they couldn't have their game of cards.
- Albert said to his mother (that) he didn't know any girls.
- The son told her mother (that) he was sorry to raise his voice.
- Albert said to his mother (that) he couldn't do it now. (put a light in the cellar)
- Albert said to her (that) he was not going to go down to the cellar in his white shirt.
- Albert said to her (that) he would be pitch black in five minutes...
- The son told her mother (that) he didn't know why

Long Walk to Forever

Summary

Newt was a man who who was deeply in love. He loved Catherine but they had not seen for a year because he was in the Army.

One day Newt heard that Catherine would get married and decided that he must tell her his feeling. Finally she realised she loved Newt and broke with Henry.

Diario de newt

Newt's diary 25-6-84

Today is the most important day in my life, today is the best day since I was born.

I never thought that Catherine loved me, but I was expecting this. I didn't know if I would be able to tell her my feeling ,but, when near the wood, I told Catherine what I feel she decided to break with Henry because she loved me.

Limerick

Two versions

There was a young music player of Seattle
whose grunge music travelled around the world
but with drugs and a shot,
he died without pain

There was a young music player of Seattle
whose grunge music travelled around the world
but with drugs and a shot, the death to him he provoked
the sad music player who in Seattle was born.

She Waited

Lucy was a girl who had fallen in love, the boy, called Harry, was the doctor's son. The problem was that Harry had a girlfriend. They lived in a small town near Liverpool.

One day she decided to tell Harry that she loved him, then Harry decided to leave his girlfriend and went with Lucy.

They were together for a long time but when started the war he must leave. Then Lucy decided to wait to him, but Harry never came back.

True love

If I loved someone I would feel good because love is beautiful. When I feel love all the problems appear small. I'm happy, crazy, blind,... and I feel melancholy when she doesn't stay with me.

-If I loved someone I would behave strange, I would be happy all the day with a lot of energy and vitality, also I would be crazy, crazy for love.

With my lover I would be ardent, passionate, friendly, mad,...

-If I loved someone I would do all reasonable things that she made me to do. I would buy all the most beautiful things for her and I would try to stay with her always although this is impossible. At least I would spend all my spare time with her.

Colección k. Ignacio Navas Martos

A good teacher

A good teacher needs first of all a good preparation (studies) because he must have good teaching methods. Second, he needs to get a wide and good vocabulary to explain clearly. Third, he also has to be serious, but not too. Finally, he should be an honest, gentle, fine person.

A son's letter

Dear parents,

I need to go away with my girlfriend out of this city. I'll never understand what has happened at home. During all my life, I have tried to discuss about my problems with you, but you don't let me talk about them, so I go away to get freedom and happiness with my new family.

Bye

P.S.: Maybe I'll get back a day, but it'll probably be someday... and I think that day will never come.

The family never saw his son again, but he sent letters to them and photographs of his child.

Eveline

The end of Eveline

Eveline read a letter that she had received and it said:

Dear Eveline,

I'm your old father, please come back, you won't work more in this life. I didn't know I had when you stayed at home, but now it's different. I think I've been a bad father and you won't want to comeback with me and your family. I'm sure, Eveline, this time the things will be better, I'm sure.

Love

Dad

After reading this, Eveline thought of her father's question: 'Please come back'
The following day she decided, she wrote a letter and it said:

Dear father,

I don't want to go back home, don't try to find me. I'm so sorry, but I need to live my life far away from you for some time. One day I may come back

Love

Your daughter

She waited

She waited, she refused to live, she waited for the great event, she waited for years, she never lost faith, she never lost patience, and it came one day twenty years late.

Susan waited all her life for love. At twelve she met Carlos from Brazil. He was a boy about fifteen, blonde haired, tall and slim. He was good-looking and attractive; she was brown haired, small and slim. The father of Carlos was an army men from Brasilia, but he was born in Buenos Aires. He was destined to Chicago where Susan lived. They studied at the same class until 1968, when Carlos started to work as a sailor assistant, but soon he became a good sailor and went away to a shipyard near New York. He promised Susan: ' I'll come back in 5 years'. Since then, she has been waiting for him.

The Star

"All started when he was watching at stars or looking at the sky in his bedroom"- the mother says.

"He looked lonely, confused but quiet, I could see him across the open door. Then suddenly he ran towards the backyard. I couldn't understand his action and I followed his path from the kitchen. Surprised, I saw he picking up a brilliant lightning rock, a star, I thought. He hidden the star and a few days later he went to the school. So, I went to his bedroom, but he went out with the star. Then, the teacher told me he saw Cameron looking at something that shone like the sun with a green and purple light. Finally the reaction of my son was fall to the ground and shout like something inside his small body was killing slowly his hope of life, but he couldn't repair this error, because it looks he swallowed the star"- The mother starts to cry.

At the graveyard we can see a grave with an inscription: "Rest in peace little child, the Lord holds thee now".

Long walk to forever

Summary

This is the story of two persons, Newt and Katherine, who knew each other since they were little children. They were good friends, but they never were more than this... One day Newt had to go to the draft and they couldn't see each other until one day. That day Newt escaped from the draft and went to declare his love to Katherine. Finally they passed a long time walking and when Newt had to leave he asked her to leave with him and cancel her wedding. Firstly she doesn't want to go with him but after a while she runs towards him.

A Possible end

After leaving with Newt, Katherine wrote a letter for her future husband, Henry, which she said in: "I'm sorry, I can't forget the pass, if I don't do this now, I'll be unhappy all my life, and so you won't be happy either is better for both. They send a note to all his relatives and friends saying:

"THE WEDDING IS CANCELLED!"

The day after Newt bought two tickets to go by boat to France and live a quiet life.

The School Trip

My school trip was different from the trip of my classmates, because I went to France, to a town called Arles, to have an exchange with French people. During the trip various things took place, but the most important thing was the accident of the bus with another vehicle. Thanks god, our bus didn't have serious damages, two windows got broken, the other driver was who made the mistake. Lots of glass fell to the ground and made small cuts in the hands of my mates (Irene, Ana, Ana Eva...). I didn't move when the crash took place, I got paralysed and my friends had to take me to the other part of the bus.

After the incident four people who got involved took a photograph of themselves and the glass behind their heads (I'm in this photograph). However this situation wasn't good, then we started to do jokes with this affair because it was cool when the bus moved.

Limerick

There was a young lady in Grenade
Who never answered with good manners
When they said, "What time is it?" She replied: "it's time to kill you"
That crazy young lady in Grenade.

True Love

I met her when I was child. When I was with her my feelings were confused and I felt nervous when she walked towards me. I felt something wrong between us, but I never told her about that until the last year, cause she never knew my feelings, I think. So, one day I decided told her, something inside me told me: "tell her, tell her..."

I decided to tell her: "Rose, I have to tell you I love you". And her answer was: "Me too! I've felt that since we met at school."

So, now my feelings are happier than when I was alone without a girlfriend and I think that is unreal. The only bad thing about being loved is that we sometimes argue. But then all comes well. I feel life running across my veins and my heart beat strongly when she's comes near. I behave like a boy of 5 years when she's with me, cause her smile and her shinning, blue eyes give me the hope and happiness to continue here with a smile.

This is my vision of a perfect love, however never the love is perfect... Or do you know someone who doesn't argue with his girlfriend or her boyfriend?

An opinion essay

"Having liberal parents"

This topic has several points of view, principally the adult's view and the young view. They are people who think that having liberal parents is bad for the sons or daughters, but normally this is the opinion from adults, not from young people. This young people think that is better having liberal parent that having parents who always take care about you are doing.

Having liberal parents is very fun, because they let you go to the street when you want to go somewhere at the city or even the country, you can go outside with friends not having hour to come back home, you can drink, drive, and enjoy yourself. Even they can let you live in another flat or house with rooms to share. Consequently, you can develop your life like you want and give to you your own orders or rights. Perhaps this is the most important advantage.

However, this situation can be very undesirable to the boys and girls who need love and comprehension from their parents and they don't receive it. So, having liberal parents means that they can or not comprehend you and take care about your own problems. Furthermore, like they don't are presents in your life they can't know what worries you and what you like. This is also wrong to your correct education, because when you do a mistake your parents normally correct you but in this case they don't do it.

In conclusion, most of people thinks that having liberal parents can be good for your enjoy but not for your education and life, so the majority thinks that is better having parents who worry about you and help you with your problems.

An informal letter

Hotel Dolphin
Sidney
29004 1^oH Room
4th October 2000

Dear Sacra,

The holidays in Sidney are really amazing and exciting. The people here are friendly and they are so funny. The weather in here is great, always is sunny, hot and windy, so it's perfect to go swimming at the sea. The countryside and the seaside both have amazing scenery full of animals, plants, and water.

The other day I met a girl at the "Welcome party". Her noun is very beautiful, Anita, and she gave me her number of telephone and her address. She told me she lives in Canada and we spoke all the night. I called her next day and we went for a walk.

The trips planned for the tourist people are really exciting and I have seen lots of kangaroos and koalas. Also we have gone to the museum of Sidney and we've seen several kinds of paintings and sculptures.

Today I'm going to see the Open of Australia and I think that Moya is going to win. Next days I'm going to see the desert, the history museum of Sidney and I'll visit the biggest Casino in Australia and the second of the world (but I'm not going with money). And the last day I'm going to ride by horse and do parachuting by plane.

P.S.: Indeed, I have sent you a postcard from this beautiful place and a T-shirt. Take care of both! I hope you will receive them soon.

Best wishes!

Nacho

Colección L. Jose Navarro García

My ideal Teacher

The perfect teacher (in my opinion) must assess the participation, the attention, the notebook presentation, the progress (in special), the pronunciation and the results of exams and exercises. He or she must speak English in class, but repeat it in Spanish sometimes. The teacher must have a radio cassette for the oral exercises. Sometimes the teacher must do games in English to stimulate the students, because they like the games.

A son's letter

Dear Dady:

I will remember your words. I won't forget your advices. But I need to be alone. I need reflect this, I need grow up, I don't need get married. I can live alone, I can work and subsist, because I don't need you. I'll never return.

From your Son

Eveline

A letter

Dear Father:

I'm writing from Buenos Aires. Now Frank is my husband. We Live in a little house in Buenos Aires. I am working in a shop of clothes near the house. Frank and I to get a child. We are happy. I hate you and I don't forget how you treated me.

Eveline

Summary

Eveline and Frank go to Buenos Ayres. The children go with them. And the father stayed alone at home. Eveline and Frank get married and the children grow up.

You Came

But you came, and my heart filled of worlds, and left rain. We was in the cinema. I didn't tend the film and you filled me the world. You didn't are silent, and I said: "sssss.....!", but you were a machine of worlds. I said: "silent seal!!!!!!", but I didn't tolerate and I left the cinema and you. You was alone... ¡sorry! but you are a boring woman!

Limerick

There was a teacher in Ayala School
Whose language was serious
When students said "Hello!!" He replied "Separate!!!
Please, you! the felicity in person..."
That serious teacher Ayala School.

Long Walk to Forever

Catherine is going to get married. Newt is a soldier, he comes visit to Catherine. They go to walk in the country and Newt said that he loved her. She said to Henry that she can not marry he:
- I can not marry you, because I love Newt.

Henry had has some cup and he got drunk. He walk to her and beat her. She fell and cry.

- You are most stupid!! You have lied to me!!- replied Henry- I dont love you,seal!! I don´ t need you!!- shouted Henry.

- I´ m sorry- said Catherine- but must follow my feelings.

- Goodbye!! This is offensive for me. You love me for my money

- No!!!!

- Yes!!!! You love my for your money and because I´ m the best boy of the town

- Goodbye!!!

A poem

June, July, August and September are warm.

In October starts the rain.

In November will continue the rain.

December, January, February and March
are very cold.

April and May are cool, rain and
The wind is strong!

The Mask of Zorro

The old Zorro is a man revenge, agile and vengative: he had got a daughter (a baby), and a wife because he is De La Vega, a wealthy man of California. The new Zorro (20 years later) is a man revenge, agile and vengative because her brother was murdered by Captain "Love" in a escape. He is poor and a criminal, but the old Zorro showed his aptitude to the new Zorro and fight, be brave, be elegant...

The story setting in mid XIX century. De La Vega lost his wife (she was murdered) and his daughter, Elena, was abducted by the assassin of her mother. In a mine the colour men was working for after die. In California, the people fought for justice and freedom beyond personal feeling. The new Zorro, Alejandro, got fight with captain Love. Elena discovered to her real father. He dead fighting with the new and the old Zorro. Don Raphael dead and the men of the mine was saved. The gold flatten to Don Raphael and Captain Love and they dead.

My ideal teacher

A good teacher must be comprehensive with the students and explain the lessons very well he/she should know how to take the class with security. And he/she should transform the studies in something interesting for the students

A son's letter

Dear dad and mom,

I am your son Max and I write you to communicate that I leave house and I don't return more, because I believe that I have caused you many problems. And I can't stand your personality, you always tell me what I have to make, I believe that I am a little biggish. So I believe that it will be the most convenient thing for all to live a separated time.

Kisses

Your son loves you.

Eveline

Eveline was a girl who was tired that his father mistreated her so, she left with his small brother and his boyfriend Frank to the port, where they embarked heading for Buenos Aires.

Once there, they entered in a Café to eat something. In the bar, there are some people, tables and a television. While they were eating, the numbers of the lottery appeared in the television. So Frank put the hand in his pocket and he took out a lottery note, and suddenly he screamed :

Yeaaahhhh!.....Ja, Ja. Eveline!, We are millionaire....

Christmas Meeting

In this story, the main character is a woman but in my opinion, she is a ghost because she went to the past and she meets with the young man, so the story was written in the book.

And was the first time that she was alone for Christmas. Strange truth?

You Came

The end

*But you came and it was raining, but you came, and you filled me of love.
We were walking and talking too. Afterwards you left me and I returned my home alone.*

The Mask Of Zorro

Diego de la Vega was a legendary character. This character was wealthy and powerful, but he defended the people of California and he fought for justice. But always disguised as Zorro: a black suit and mask.

Diego de la Vega wanted to get justice because other character as Don Rafael wanted to govern California and to enslave the people.

Don Rafael was evil, Selfish and ambitious, and he hated Zorro. He killed his wife and he raptured his son (Elena). After wards Don Rafael imprisoned the Zorro.

Long time later Zorro achieved to go out of prision and met a young friend (Alejandro) who wanted to avange his brother death. He wanted Captain love nether character evil, and cruel, friend of Don Rafael, who killed his brother.

Diego taught him all secret and techniques of Zorro to Alejandro to fight together. So Alejandro became the new Zorro.

Mean while, Alejandro met Elena (The Diego's daughter) and Alejandro fought together versus Don Rafael and captain love, who finally were defeated. The people were very thankful .The end, Alejandro get married to Elena.

Long Walk to Forever

Summary

The Story is very entertaining and curious because it is a love story with three main characters: Catherine, Henry (her husband-to-be) and Newt who falls in love with Catherine. One day, Catherine and Newt were walking and talking, so Newt won the heart of Catherine and they falling in love. And Catherine didn't get marry to Henry.

The end

Henry finds out that Catherine has fallen in love with Newt and he try avenge. When Catherine come back with Henry hide what had happened from henry but henry was ready. He hide a knife in his back and soon after henry killed Catherine. But Henry was still furious. So he went out to look for Newt and they never appear.

True Love

If You Loved someone I would feel enchanted, because love is something rare, strange but is very beautiful and great.

If I loved someone, I would behave strange and I might do things abnormal without any sense

Limerick

There was a young and crazy teacher but very funny .
Who made very amusing classes.
When a student made a mistake,
she corrected screaming or
suddenly she sang to give him a hint.

(The teacher is Sacra)

Hills Like White Elephants

A possible end

When the train arrived at the station, the young pairs was a little drunk, and thy went to the train "giving tumbles".

Once in the train, the began to discuss because the man didn't want to have the baby and he tried to convinced her for to miscarry.

She was afraid because he was putting more and more nervous and violent. But she didn't listening to him neither she told him anything. She only waited to that he feel sleep, so when the train arrived at the station next, she kiss him and crying, she got off the train, and never more they saw again.

APÉNDICE 2. B LIMERICKS DE LOS ALUMNOS DE AMBOS GRUPOS

Organización de la clase

Lectura y análisis de *limericks* para introducir y practicar las oraciones de relativo. Tercera semana de abril (del 16 al 20), dos periodos de clase.

Primera clase:

1. Se explica que es un *limerick*, un breve poema que juega con la lengua, de tono irónico y con frecuencia sin mucho sentido y se leen varios de Edward Lear.
2. A continuación se analiza su estructura, observando que tienen una forma, ritmo y rima muy marcado, que sirven a su contenido irónico. Prácticamente siempre contienen una oración subordinada de relativo explicativa.
3. Después se realiza una tarea en parejas propuesta por McRae & Pantaleoni (1986: 33). Consiste en puntuar y reproducir un *limerick* en parejas a partir de varias alternativas.
4. Se escribe en la pizarra una de las posibles alternativas, debidamente puntuada, y se leen otras posibilidades.
5. Tarea de refuerzo para casa: se pide a los alumnos que escriban un poema de este tipo con contenido irónico, pero nunca ofensivo, sobre un profesor, compañero o alguien conocido como tarea para casa (*follow-up*). Se les pide que no citen el nombre de la persona sobre la que escriben para poder hacer un “*guess- who game*” en la clase siguiente.

Segunda Clase:

1. Se inicia con una actividad de “warm-up” protagonizada por los propios alumnos. Esta consiste en leer en voz alta sus limericks, siempre pidiendo que lo hagan de forma voluntaria, para que sus compañeros adivinen a quién han descrito.
2. Después se revisan dudas o problemas de vocabulario de forma individualizada por parte de la profesora y de los compañeros de grupo, quienes se ayudan a editar el limerick definitivo, que habrá de ser entregado para ser evaluado por la profesora.
3. Después la clase sigue con una lectura y actividades relacionadas con el uso de los relativos de su libro de texto.

LIMERICKS DE LOS ALUMNOS DE 1ºB (Grupo experimental)

❖ About their teachers

There was a young teacher of "Ayala" High School
Who wished everything would be perfect.
When students said, "here's my exercise", he replied, "this is shit".
That perfectionist young teacher of my High School.
(Elvira García Cuerva)

There was an old teacher in Granada
Who beat all the desks with his chalk.
When they said "we don't understand", he answered "capten".
That's the philosophical story of the old teacher in Granada
(Melly M^a Fernández Porcel)

There was a young man in "IES F. Ayala"
Whose conduct was most ungracious.
When you said "I can't understand", he replied "separaos".
That tough young teacher of "IES F. Ayala".
(Carlos López Hernández)

There was a young man of "Ayala" Institute
Whose face was hilarious
When the students said "hello!" he replied "separate your desks"
That kind man of the cosy Ayala Institute
(Nicolás Fernández Valverde)

There was a young teacher of "Fco. Ayala" School
Whose attitude was often upset.
When we said "Rafael", he replied "tururú".
That upset young teacher of "Fco. Ayala" School.
(Marcos Corral Carrillo)

There was a teacher in Ayala School
Who was funny and quite crazy
And who often wore a plastic glove like a surgeon
That amazing English teacher in Ayala School
(Susana Dominguez Regalado)

There was a young teacher in Granada
Who solve everything with a student's dossier.
When they said "that pupil didn't come to class", he replied "dossier".
That preposterous teacher in Granada.

(Carlos Feixas Cañizares)

❖ About their classmates

There was a young man in one of my classes
Whose feet were of giant sizes
One was not sufficient at all, but with both
He was the fastest runner in all these classes.

(Juanfe García Henares)

There was a young lady in Grenade
Who never answered with good manners
When they asked "What time is it?" She replied "time to kill"
That crazy young lady in Grenade.

(Ignacio Navas Martos)

There was a tall and thin student in Granada
Whose language was really special.
When they said "you're gross", he replied "No, I'm from Maracena"
That garrulous student in Granada.

(Alvaro Lirio Domingo)

There is a nice person of Maracena
Who always talks with all the world
When people asks anything, he answers happily
That funny/ friendly boy from Maracena

(José Luis García Manrique)

There were two partners in my class
Whose clothes were always the same.
When they said something, the rest of the class laugh.
Those funny spice girls of my class.

(J. Alberto Díaz Quiralte)

❖ About celebrities

There was a young lady from Spain
Who became famous with a stupid song.
When they said "will you sing anything?" She answered "I didn't change".
That invariable lady from Spain.

(Marta Giménez Carrión)

There was a silly singer in Spain
Who always sang "I didn't change".
When they said "Tamara", she answered "you're pathetic".
That horrible singer in Spain.

(M^a José Fernández Gómez)

There was an almost white singer in The USA
Whose skin was really black.
When they said "you're black", he replied "I'm white".
That incredulous black & white man in The USA

(David García Méndez)

There was a young music player from Seattle
Whose grunge music travelled round the world.
But with drugs and a shot, his death he provoked.
That crazy music player who in Seattle was born.

(Pedro A. Lorca Martínez)

LIMERICKS DE LOS ALUMNOS DE 1º DE BACHILLERATO A (Grupo de control)

En la clase del grupo control, se realiza también esta actividad con textos literarios, pero al estar presentes los alumnos franceses del intercambio de nuestro Instituto con el Lycee de Arles, les pido que en parejas o individualmente escriban un poema sobre los compañeros franceses.

❖ About their French mates

There were some French students
Who were enjoying in Spain
But they had to go back to France
Where their families were waiting for them.
(Ana I. García Arjona)

There was a French boy
Who was very boring in my class
He was only thinking of his girlfriend
While she was playing with her toy.
(M^a del Mar González Ortega)

❖ About their teachers

There was a mathematical brain in Francisco Ayala
Who always said "Puñetas! We're out of time"
And didn't want to lose a minute in his class
This anxious and intelligent mind in Francisco Ayala.
(Maribel Salobreña Sánchez)

There was a mathematical and serious mind in F. A.
Who wanted everyone to be educated and respectful
When he saw a loving pair kissing and hugging
He said "Puñetas! Do that in private, not in class"
(Maribel Salobreña Sánchez)

There was a Physics & Chemistry teacher in Ayala
Who always said "Do you think you're going to be something in life?"
He leaves students five minutes of politeness
Then if you're late, he takes you to the blackboard.
(Marina González Ortuño)

There was a Physics teacher in Francisco Ayala
Whose words intimidate his students
Although he is a very educated person.
When he reads out a newspaper article in class
Pupils, exhausted, can have a break/ rest.
(Patricia Fortes Pedrosa)

❖ About celebrities and famous things

There was a state president
Whose love for his countrymen was so great
That he gave them a gun as a present
And the death row as a holiday.
(Zoraida Moreno Weidman)

There was a black man
Who sang very well
But he decided to become a white man
And now seems a mommy to his fans.
(Antonio Rodríguez Moreno)

There was a young man with a big nose
Who in all interviews he said "Sí, bueno no"
Last year all Spanish team yelled at him
That indecisive man who didn't win."
(José Carlos García Serrano)

There was an old woman in my country
Whose mind is still young,
Her boyfriend could be her grandchild
But she looked like the mommy of Tutankamon.
(Vanessa Alonso)

There is a blonde and beautiful American woman
Whose handsome husband is "andaluz"
Her Spanish doesn't really improve
And she lives in Marbella and Hollywood.
(Toñi Agenjo Ortiz)

There is a silly TV program
Which has hooked everybody.
Ten people in a house
In whose toilet you are recorded
(Rocío Asenjo Martín)

There was a Cuban man
Who lived on magazines
His answers were always "no sé"
When somebody asked for "Marujita"
(Vanesa Quesada Martín)

There was a Cuban man
Who fell in love with Spanish singer
And one day we all discovered
That he had a big tail.
(Rocío Macías Belmonte)

There was a very tall European man
Who played basketball very well.
Now he is playing in the NBA
Precisely, in a good team in the west.
(José Ignacio Cano Sánchez)

There was an attractive man
Who loved money a lot
And one day he left Barça team
So everybody shouted "chaquetero" at him.
(Irene Rodríguez Abuín)

There was a submarine called 'Tireless'
Which one day in Gibraltar moored,
Loaded with British radioactivity, our waters contaminated
Josemari and Toni spoke, but nothing solved
(Pablo Arenas)

APÉNDICE 3. RESUMEN DEL SÍLABO DEL GRUPO DE CONTROL

(CONTENIDOS DEL LIBRO DE TEXTO PRE-SELECT Y UNA UNIDAD DE MUESTRA)

Contents

Unit 1. *Teenage times*

Reading: Behind the headlines

Grammar and practice (1): Present simple

Vocabulary: Hobbies, vocabulary notebooks

Skill work: Direct action; an interview up a tree; The big issue

Grammar and practice (2): Present simple and present continuous

Writing: Punctuation; linking words.

Unit 2. *Science fact and fiction*

Reading: The fire-escape that nobody wanted.

Grammar and practice (1): Past simple.

Vocabulary: Materials; parts of speech.

Skill work: A Lucky Escape. How sceptical are you?

Grammar and practice (2): Past simple and past continuous

Writing: Linking words, a story.

Unit 3. *Sounds good!*

Reading: Why has pop music lost its power to shock?

Grammar and practice (1): Present perfect simple with for and since.

Vocabulary: Phrasal verbs: music; time expressions: ago, during, since, for.

Skill work: Flight; An interview with Elana Wright; Star turn

Grammar and practice (2): Present perfect continuous

Writing: Linking words; a biography.

Revision A

Unit 4. *Risks and adventures*

Reading: Around the world on a moped.

Grammar and practice (1): Future: going to; may/ might.

Vocabulary: Adverbs of degree; emotions.

Skill work: A Wild ride. Why risk it? Trips with a difference.

Grammar and practice (2): Future: will; first conditional.

Writing: An informal letter

Unit 5 *Growing up*

Reading: Forever together?

Grammar and practice (1): Past perfect simple with for and since.
Vocabulary: Ages and stages; personal relationships; love.
Skill work: Where do you come in your family?; Only children; Age limits.
Grammar and practice (2): Reported speech.
Writing: Planning an essay; a for and against essay.

Unit 6 *Home and away*

Reading: Ideal holidays.
Grammar and practice (1): Second conditional
Vocabulary: Describing places; verbs plus preposition
Skill work: Barcoo Creek; Country living; Holiday resort.
Grammar and practice (2): Non-defining relative clauses.
Writing: A description of place.

Revision B

Unidad 7. *Disasters*

Reading: Twisters.
Grammar and practice (1): Passive.
Vocabulary: Weather vocabulary; neutral and extreme adjectives.
Skill work: Forest fires; Escape; Survival.
Grammar and practice (2): Expressions of quantity.
Writing: Using short answers in a dialogue.

Unit 8. *The gender gap*

Reading: How different are we?
Grammar and practice (1): comparative and superlatives.
Vocabulary: housework; make and do.
Skill work: How traditional are you?; Housework in Europe; The real differences?
Grammar and practice (2): should; have to.
Writing: Linking words; an opinion essay.

Unit 9. *Money matters (Asuntos de dinero: estudios y trabajos:)*

Reading: Teenage Tycoon.
Grammar and practice (1): Third conditional.
Vocabulary: Verbs: money; vocabulary learning strategies.
Skill work: What do they spend it on?; Millionaire for a week; Millionaire for a month.
Grammar and practice (2): Infinitive with to and the –ing form.
Writing: Linking words; a for and against essay.

Revision C

Unit 5

Growing up

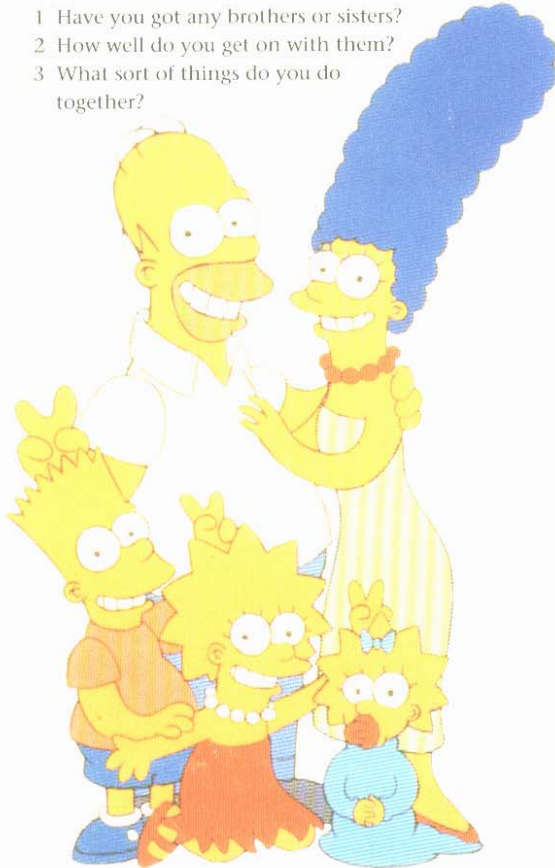
In this unit you will

- ▶ read and talk about family relationships.
- ▶ study and practise the past perfect simple and reported speech.
- ▶ write a for and against essay.

Introduction

1 In pairs, discuss these questions.

- 1 Have you got any brothers or sisters?
- 2 How well do you get on with them?
- 3 What sort of things do you do together?



Reading

1 Read the text quickly and decide if these sentences are true or false.

- 1 Claire and Louise are twins.
- 2 They now live separate lives.

2 Read the text again. Find evidence in the text to support the following statements.

As young children, Louise and Claire had done everything together.

They had worn the same clothes and shared the same toys. (lines 2-3)

- 1 After leaving university, they decided to be independent.
- 2 They didn't know that they had both applied for the same job.
- 3 They don't work in their home town.
- 4 They can both drive.

3 Find words or phrases in the text that mean the same as the following.

exactly the same – *identical (line 4)*

- 1 people between the ages of 13 and 19
- 2 used something with another person
- 3 discovered
- 4 travel to work by car, bus or train (usually a long way)

Discuss

4 Would you like to have a twin brother or sister? Why? Why not?

FOREVER TOGETHER?

After 23 years of doing everything together, sisters Claire and Louise Belcher decided it was time to live separate lives.



The identical twins had been together since they were born. They had worn the same clothes, and shared the same toys. As teenagers, they had been to the same school and studied the same subjects. They had gone to the same university where they had even shared a room.

Then they agreed (they always agree!) that it was time to split up. So they decided not to tell each other which jobs they were applying for after graduating from university. But now, six months later, they are working for the same company. They found out that they had both applied for the same job! Claire got the job, but the company decided it needed two new people, so it offered Louise a job too.

‘Now that we’re adults, we thought it was time to be independent,’ said Claire. ‘We’d each applied for more than 50 jobs. But we hadn’t told each other which ones, so we never imagined that we would end up working for the same company!’

The sisters still live with their parents in Banbury, Oxfordshire, and commute 60 kilometres to work together. They both have blue Vauxhall Corsas and they take it in turns to drive to the office that they now share.

‘Although we’re still very close, we’d hoped to start living separate lives,’ said Louise. ‘But it seems we’re destined to stay together!’

Glossary

split up – separate

Grammar and Practice (1)

Past perfect simple

Before they left university, they *had* always *done* everything together.

We *hadn't* *told* each other about the jobs.

How long *had* they *been* together when they decided to separate?

- 1 Complete this table in your notebook.

Affirmative		
I/ you/ we/ they	had	lived in London
he/ she/ it	(1)	
Negative		
I/ you/ we/ they	(2)	lived in London
he/ she/ it	hadn't	

- 2 Answer these questions about the past perfect simple.

- How do you form questions?
- What is the short form of *had*?

- 3 Complete this rule with *before* or *after*.

We use the past perfect simple to talk about an action that happened another action in the past.

► **Grammar reference page 106**

- 4 Join the two sentences using the words in brackets. Put one of the verbs in the past perfect simple and one in the past simple.

He *missed* the train *because* he *had got up* late.

- He left school. He applied for some jobs. (before)
- She never saw him before. She recognized him. (although)
- I never played cards. I met you. (before)
- I didn't get tickets for the concert. I didn't phone early enough. (because)
- He didn't go out. He finished his homework. (until)

Past perfect simple with *for* and *since*

You can use *for* and *since* with the past perfect to say how long something happened in the past before another action.

► **Grammar reference page 106**

- 5 Complete the second sentences with the past perfect simple and *for* or *since*.

I visited my brother last week. I *hadn't seen* him *for* two weeks.

- I got to the shop. Pradip (be) there 9.15.
- We were very tired after the match. We (not play) football four weeks.
- Gina lost her scarf yesterday. She (have) it years.

- 6 Put the verbs in brackets into the past simple or past perfect simple.



A TRIP INTO MY PAST

Last week I (1 visit) Newport, the town where I had lived when I was a small boy. I (2 not be) back there since I was 10.

First, I went to our old house. It was almost exactly as I remembered it, although the new owners (3 paint) it white. I crossed the road to the park where my brothers and I used to play football after school. It (4 not change) much either.

Then I (5 walk) down the road, past the corner shop. Was Mr Jones still running the shop, I wondered, or he (6 retire)? But the shop was closed so I couldn't find out.

Finally I went back to my old primary school. One of the teachers who (7 teach) me for three years was just coming out of the school gates. And she remembered me immediately, even though I (8 change) completely!

Vocabulary

Ages and stages

Put the words into the correct columns.

~~adult~~ grow up teenage baby retire
middle-aged toddler elderly get older

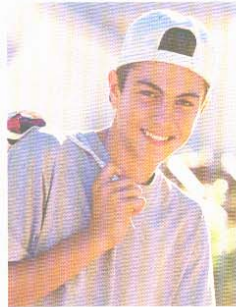
Nouns	Adjectives	Verbs
adult		

Complete the texts with the correct form of the words from exercise 1.



My name's Sara and I'm five. My brother says I'm a baby. But I'm not! And he's only seven. When I (1), I'm going to be a princess. I've got a little sister too. She's a (2) She's only two and a half.

People always talk about (3) problems. But I think teenagers are very cool, relaxed people. I reckon (4) have more problems than us. Look at my mum and dad, for example, they're always worrying about money and jobs and stuff like that.



I was 40 last year. Young people can't imagine what it's like being 40. But I like being (5) Life starts at 40, so they say. And I've still got 25 years until I (6)



I'm in my late sixties. I wouldn't describe myself as (7) In fact I feel quite young. I still work and I'm fit and healthy. I think life gets better as you (8) That's because you stop worrying about things so much.



Verb plus preposition

Who's *paying for the drinks*?

- 3 Complete the sentences with the correct form of a verb from the box and the prepositions *at*, *for* and *to*. Each preposition is used three times.

apply ~~laugh~~ look wait belong
listen shout write ask

Don't laugh at me! It's not funny!

- me carefully. I won't say it again.
- There's no need to me. I can hear you – I'm not deaf!
- I saw an advertisement in the paper for a job in Britain. I think I'm going to it.
- that girl over there. Isn't she pretty!
- Please me! I can't walk as quickly as you.
- I was going to phone my friend in the USA, but I've decided to her instead.
- Who does this coat? Is it yours?
- I'd like some tomato sauce with my burger. Can you the waiter some?

► Vocabulary reference page 114 – 115

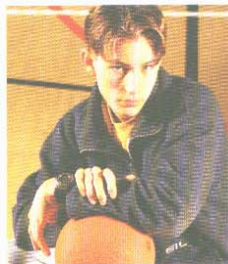
WHERE DO YOU COME IN YOUR FAMILY?

Journalist Carla Maitland interviewed three teenagers from the same family about what it was like to have older or younger brothers and sisters.

Ainhoa is the eldest of the three children. She said that she liked being the eldest because her younger brother and sister looked up to her and would usually obey her. But she said she felt that her parents had always been stricter with her than with Gaizka and Nerea. 'They expect me to set an example,' she explained.



'The biggest problem with being in the middle is that my parents sometimes seem to ignore me,' complained Gaizka, the second of the three children. He said that his parents had taken lots of photos of Ainhoa, his elder sister, when she was a toddler, but hardly any of him. As for Nerea, his younger sister, Gaizka said that their parents had always spoiled her. 'She always gets bigger presents than me at Christmas!'



'When I was little, Ainhoa and Gaizka always looked after me and made a fuss of me, because I'm the youngest,' said Nerea. 'But I'm 15 now and they still regard me as the baby of the family.' She said that Ainhoa and Gaizka were always teasing her and calling her 'baby sister'. But she also said that the nicest thing now was that she could do things – like stay out late – which her parents hadn't let Ainhoa and Gaizka do when they were her age.



Skills work

Reading

- In pairs, discuss where you come in your family. Are you
 - the eldest?
 - in the middle?
 - the youngest?
 - an only child?
- Read the text quickly and answer these questions.
 - Who's the eldest child?
 - Who's the youngest child?
 - Who comes in the middle?
- Read the text again. What are the missing words in these statements about the text?
 - Gaizka and his younger sister respect
 - The parents were stricter with their first child than with and
 - The parents pay less attention to than to their sisters.
 - Gaizka thinks that his parents have spoiled
 - The two eldest children always looked after
 - Nerea can do things that and do when they were her age.
- Match expressions from the text 1 – 5 with meanings a – e.
 - obey (line 8)
 - ignore (line 16)
 - spoil (line 24)
 - made a fuss of (line 29)
 - teasing (line 34)
 - trying to provoke
 - act as if someone isn't there
 - given a child excessive attention or praise
 - do what someone says
 - paid a lot of attention to
- Answer these questions about the text.
 - Does Ainhoa enjoy being the eldest? Why (not)?
 - Does Nerea enjoy being the youngest? Why (not)?
 - Does Gaizka enjoy being in the middle? Why (not)?

Listening

Only children

Not everyone has brothers and sisters. Some people are 'only children'.

Look at these sentences about 'only children'. Which are advantages and which are disadvantages of being an only child?

- 1 They are often successful.
- 2 There's sometimes a lot of pressure to succeed from their parents.
- 3 They are more confident.
- 4 Their parents often spoil them.
- 5 They get more pocket money and bigger presents.
- 6 They can feel lonely.

Listen to the interview with Dr Rosemary Newton, an expert on 'only children'. Which of the advantages and disadvantages in exercise 1 are mentioned?

Discuss

In groups, discuss these questions.

- 1 Are your experiences the same as the people in the reading and listening texts?
- 2 Can you think of any more advantages or disadvantages of being the eldest, youngest, middle or an only child?
- 3 Which is it best to be, an eldest child, the youngest child, an only child, or in the middle? Why?



AS AN ONLY CHILD, HARRY WAS UNDER A LOT OF PRESSURE FROM HIS PARENTS.

Speaking

Age limits

- 1 Work on your own. Imagine that you are the Minister for Young People in the government. Decide at what ages young people should be able to do these in Spain.

- smoke
- leave school
- get married
- drink alcohol
- ride a motorbike
- drive a car
- watch a violent film

- 2 In groups, discuss the ages and agree on them.

Useful language

(14) is too young to ...

It's not good for children to ...



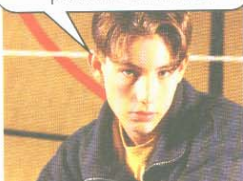



I think it's OK to ... when you're (16).

You should be allowed to ... when you're (16).



Grammar and Practice (2)

Reported speech

<p>1 I like being the eldest.</p> 	<p>2 They're always teasing me.</p> 
<p>3 My parents took photos of Ainhoa.</p> 	<p>4 Nerea has always been spoilt.</p> 
<p>5 They will usually obey me.</p> 	<p>6 I can stay out late.</p> 

- 1 Ainhoa said that she **liked** being the eldest.
- 2 Nerea said that they **were** always teasing her.
- 3 Gaizka said that his parents **had taken** photos of Ainhoa.
- 4 Gaizka said that Nerea **had** always been spoilt.
- 5 Ainhoa said that they **would** usually obey her.
- 6 Nerea said that she **could** stay out late.

- 1 Look at the examples of direct speech and reported speech above. How do the tenses change in reported speech?

- | | |
|----------------------|---------------------|
| 1 present simple | <i>past simple</i> |
| 2 | past continuous |
| 3 past simple | ..... |
| 4 | past perfect simple |
| 5 <i>will</i> + verb | ..... |
| 6 | <i>could</i> + verb |

► Grammar reference page 106

- 2 Read the conversation between Chris and his mother. Then complete the text with verbs in reported speech.



I'm going to a party at Ben's

You can't go out tonight

But you let Tim go out!!! He's two years older than you

Oh Mum! I'll come home early

O.K. I want you to come home before 11

Oh Mum! I can't leave before 12. I'll be home by 12.15 I promise

Chris said that *he was going* to a party at Ben's. His mum answered that (1), that night. Chris complained that (2), His mum replied that (3) than Chris. Chris said that (4) home early. His mum agreed but said that (5) him to come home before 11. Chris replied that (6) before 12, and promised that (7) home by 12.15.

Writing

Planning an essay

Before you write an essay, plan it carefully.

- 1 Which of these are arguments for and which are arguments against obeying your parents until you're 18?

Children have to learn to make decisions for themselves. *against*

- 1 Teenagers may resent their parents and rebel against them if their parents insist that they obey them.
- 2 Parents can stop children from doing stupid things.
- 3 Parents are responsible for their children.
- 4 Parents are not always right.
- 5 Parents are more experienced and more sensible.

A for and against essay (1)

- 2 Put paragraphs A – D into the correct order.

- A *However, parents are not always right. In addition, children should learn to make decisions for themselves. Moreover, if parents are always telling their children what to do, the children may resent their parents and rebel against them.*
- B *Many people hold strong views on this question, but there are good arguments both for and against obeying your parents until you're 18.*
- C *In conclusion, I think it's important for young children always to obey their parents. But parents should give teenagers more freedom as they get older.*
- D *There are many arguments in favour of obeying your parents until you are 18. Parents are more experienced and more sensible than their children and can prevent them from doing stupid and dangerous things. Furthermore, parents are responsible for their children, so children should obey them.*

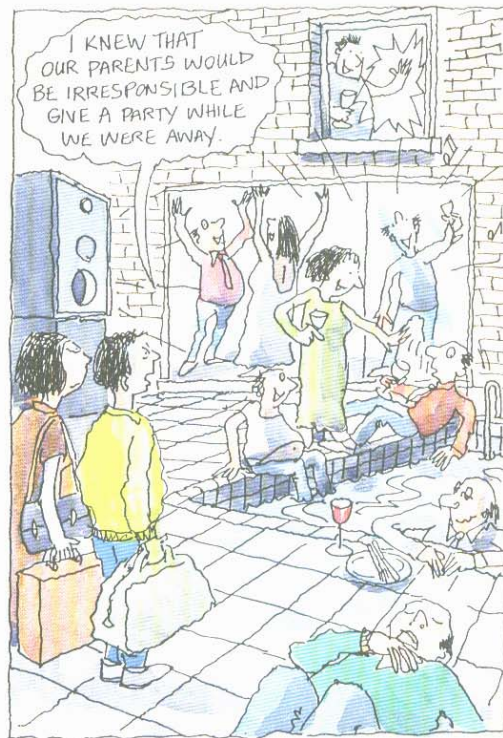
- 3 Choose one of these titles and write an essay of about 100 words.

- 1 Should you argue with your parents?
- 2 What are the arguments for and against being the eldest in a family?
- 3 Give the advantages and disadvantages of being a child from a large family, rather than an only child.

Writing tips For and against essays

Before you start, write down two arguments for and two arguments against. Divide your essay into four paragraphs.

- 1 Introduction
- 2 Arguments for
- 3 Arguments against
- 4 Conclusion



▶ How well do you know the language and skills in unit 5? Self-check 5 page 96

APÉNDICE 4.
FICHAS

FICHA DEL ALUMNO

Photo

Surnames..... **Name**.....
Date of birth **Telephone number**.....
Address..... **Town**.....
Father's name..... **Job**..... **Studies**.....
Mother's name..... **Job** **Studies**.....
Brothers..... **Sisters**..... **Your position**.....
Previous school..... **Concertada** **Privada** **Pública**
Academic records: Any failed subjects.....
Final global mark last year..... **Final mark in English**.....

Attendance (F/L/I) **Homework (H+ / H? / H-)** **Attitude & Participation (A / P + ? -)**

	SEP	OCT	NOV	DIC	ENE	FEB	MAR	ABR	MAY	JUN
1										
2										
3										
4										
5										
6										
7										
8										
9										
10										
11										
12										
13										
14										
15										
16										
17										
18										
19										
20										
21										
22										
23										
24										
25										
26										
27										
28										
29										
30										
31										

Classroom Observation (assessment)

	First term	Second term	Third term
Oral comprehension			
Written compreh.			
Speaking			
-spontaneous			
-prepared			
Language awareness			
Cultural awareness			

Global Term mark:/...../..... **June mark**.....**Sept. mark**.....

Portfolios/Projects

Content									
Fluency									
Accuracy									
Present.									

Questionnaires

Initial attitude	Final attitude
Interests/needs	
Reading habits	

Interviews

Initial
Final

Tests	First term	Second term	Third term
Initial test			
Final test			
Global Tests			
Reading			
Writing			
Listening			
Speaking			
Grammar			
Vocabulary			

Self - / Peer Assessm.	1 st term		2 nd Term		3 rd Term	
Attitude	S	P	S	P	S	P
Participation	S	P	S	P	S	P
Process	S	P	S	P	S	P
Product	S	P	S	P	S	P

Comp. Ext. reading		
Free Ext. reading		

Personal Information

In my spare time I usually.....
 Some of my hobbies are.....
 Three of my favourite subjects are.....
 Three of my least favourite subjects are.....
 I want to learn English to be able to.....
 My academic expectations after school are.....
 My professional expectations are.....
 My parents want me to

I usually work and study about... hours after school every day; at weekends about ...hours
 I usually read, work and study English....hours per week
 I do / don't listen to English singers and groups, especially.....
 I attend to an English academy every week....; in summer.....Name(s)
 If you could live some years in any other country, Where would you live?.....

FICHA DE LECTURA

FREE EXTENSIVE READING REPORT

Student's name	Group	Year
Title	Level	Original
Author		
Publisher & Collection		

- **What kind of text?** (Mark with a cross)

Comic	Original graded reader	Adapted reader
Poetry	Play	Short story

- **What genre?**

Adventure	Biography	Love
Mystery	Terror	Humour
History	Poetry	Science-fiction
Non-fiction	Other (specify)	

- **Theme**

-What is it about?

-Write a short summary (up to 40 words)

- **Characters**

-Who are the main characters?

-What are their relationships?

-Write a short description of your favourite one?

- **Setting**

- Place

- Time

- **Plot**

- Write the basic story line

- **Language/Vocabulary**

- How difficult is the text for you?

- How many words did you have to look up?

- How long did you take to read it?

- Write down some words or expressions you have learnt reading it.

- **Style/point of view**

- Is there a narrator or more than one?

- What type (first or third person)?

- Is the story lineal or are there feedbacks?

- Is there much dramatic dialogue or not?

- Does the author use dialect?

- **Cultural/Historical aspects**

-Have you learnt anything about the culture, history, customs of any English speaking country?

- **Personal opinion and response**

-How much did you like it?

-Would you change anything in the story?

-What? Explain a bit your answer if you want to.

-Would you recommend it to your classmates?

-Would you like to interview the author or any character?

-What questions would you ask?

APÉNDICE 5. TAREAS DEL SÍLABO LITERARIO Y EL ESQUEMA *COLT*

Hemos aplicado las dos series de preguntas adaptadas del esquema *COLT* (*Communicative Orientation Language Teaching*) desarrollado por Allen et al. (1984) que propone Nunan (1992: 99) a cuatro clases del primer mes, finales de octubre de 2000, donde se integró la literatura como recurso para usar y aprender inglés. Tal esquema de preguntas consta de dos partes:

1. La parte A se centra en la descripción de las actividades de clase con respecto a cinco aspectos:
 - el tipo de actividad
 - la organización de los participantes
 - el contenido
 - la modalidad de los estudiantes (las destrezas que usan)
 - y los materiales

2. La parte B trata de identificar los siguientes rasgos comunicativos en las intervenciones:
 - el uso de la SL
 - la “laguna en la información” (*information gap*)
 - discurso sostenido
 - reacción al código o al mensaje,
 - incorporación de la expresión precedente,
 - iniciativa en el discurso
 - restricción de la forma lingüística (Nunan, op.cit.: 97-98).

En concreto consistió en aplicar las preguntas relacionadas con las principales características del esquema *COLT* a las actividades y tareas de la clase habitual donde se trabaja con textos literarios desde el enfoque lingüístico de la literatura con ‘l’ minúscula. Tras el análisis de los datos observados, aquí presentamos de una forma resumida las respuestas que corresponden a las distintas preguntas que se plantean.

QUESTIONS	FEATURES
<p>¿Cuál es el tipo de actividad?</p>	<p>PART A: CLASSROOM ACTIVITIES</p> <p>1 a. tipo de actividad</p> <p><u>Inicial</u> (3 a 5 min.)</p> <ul style="list-style-type: none"> - Un 'dictagloss' de un poema breve, un extracto o mini-texto. - Una canción o poema para completar u ordenar sus líneas - Dar el título/ una palabra clave del texto/música/una foto/un refrán y 'torbellino de ideas' relacionadas. - Predicción a partir de la lectura de un primer párrafo o el título <p><u>Actividades Intermedias</u> (35 a 40 min.)</p> <ul style="list-style-type: none"> - Lectura/escucha de un texto e interacción a partir de él: - Reacción inicial - Actividades de análisis léxico-gramatical, textual y discursivo - Tareas comunicativas: role-plays, entrevistas, debates, escribir un resumen, un script, cambiar el final, etc. <p><u>Actividad final</u> (10 min.)</p> <ul style="list-style-type: none"> - Puesta en común o muestra de lo realizado - Resolución de dudas - Deberes: <i>a follow-up task</i>
<p>¿Trabaja el profesor con toda la clase? ¿Trabajan los alumnos en grupos o individualmente? Si en grupo, ¿Cómo se organiza?</p>	<p>2 a. Organización de los participantes</p> <p>Inicial: profesor con todo el grupo Intermedias: parejas o pequeños grupos Final: profesor con los portavoces o todo el grupo.</p> <p>Los grupos y parejas se organizan normalmente por afinidades personales, los alumnos se sientan con sus amigos.</p>
<p>¿En qué se centra la clases: en su organización, en la lengua (forma, funciones, discurso) u otros?</p> <p>¿Es la gama de temas amplia o no?</p>	<p>3 a. Contenido</p> <p>1º. El foco está en el mensaje, en el significado de lo que se oye y lee.</p> <p>2º En la estructura del texto y el discurso: ¿Qué tipo de texto es? ¿Cómo se estructura? ¿Quién habla? ¿A quién? ¿Sobre qué? ¿Cómo lo hace? Etc.</p> <p>3º En la forma: el léxico y las estructuras gramaticales: elementos deícticos, palabras claves, palabras repetidas, campos semánticos a los que pertenecen, los tiempos verbales, estilo directo e indirecto, uso de modales y sus significados, et.</p> <p>4º De nuevo el foco pasa al significado en las tareas comunicativas y creativas.</p> <p>-----</p> <p>La gama de temas en el mes es relativamente amplia: las relaciones padres-hijos, los amigos, la toma de decisiones, los hábitos y</p>

<p>¿Quién elige los temas el profesor, los alumnos o ambos?</p>	<p>aficiones de los jóvenes, los problemas sociales que les importan: el terrorismo, el medio ambiente, las drogas, el racismo, etc.</p> <p>-----</p> <p>Los temas están previstos por la programación por el profesor, pero con frecuencia los alumnos pueden elegir el tema en el que se quieren centrar o al que prefieren dedicar más atención.</p>
<p>¿Están los alumnos leyendo, hablando, escuchando, escribiendo o combinan estas destrezas?</p>	<p>4 a. Modalidad de los estudiantes</p> <p>Están ocupados en las cuatro destrezas de forma integrada. La pauta normal sería esta: escuchan, hablan, escriben (toman nota de lo que la profesora recoge en la pizarra), leen y escuchan, hablan, releen, escriben en parejas o grupos, hablan, escriben (toman nota de las conclusiones y la tarea pedida para casa).</p>
<p>¿Qué tipo de materiales se usan? ¿Cómo de largo son los textos? ¿Cuál es la fuente y el propósito del texto? ¿Cómo de controlado es su uso?</p>	<p>5 a. Materiales</p> <p>-mini-textos, poemas, canciones, refranes, citas, extractos de novelas...</p> <p>Los textos son breves (de 40 a 200 palabras)</p> <p>Son literarios y creativos. El propósito es muy diverso.</p> <p>Su uso va de controlado a abierto.</p>

QUESTIONS	PARTE B: LENGUA DE CLASE
<p>¿Cuánto se usa la lengua meta, el inglés?</p>	<p>1 b. Uso del inglés</p> <p>La profesora de forma usual, unos pocos (6) de los alumnos con bastante frecuencia; una mayoría (15) sólo cuando el profesor les pregunta o son portavoces, unos pocos (5) casi nunca.</p>
<p>¿Hasta que punto se pide información que es predecible por adelantado?</p>	<p>2 b. Vacío de información</p> <p>A veces la información es predecible al pedir datos sobre los textos orales o escritos, pero habitualmente se trata de temas personales, opiniones, reacciones. Hay verdadera comunicación, aunque limitada al nivel del alumno que habla.</p>
<p>¿Es el discurso extendido o restringido a una sola oración o unas palabras?</p>	<p>3 b. Discurso sostenido</p> <p>Normalmente en las actividades iniciales o como respuesta a algunas preguntas, el discurso es controlado y restringido a una sola palabra u oración. Pero muchas tareas exigen un discurso más extendido. También depende de los alumnos algunos sólo responden con una frase, otros tratan de expresarse de forma más extendida.</p>
<p>¿Reacciona el interlocutor al código o mensaje?</p>	<p>4 b. Reacción al código o mensaje</p> <p>Sí, en estas clases con mucha frecuencia</p>

	la mayoría de los alumnos. También hay unos pocos que no suelen reaccionar y piden la lengua materna.
¿ Incorpora el interlocutor lo que se ha dicho antes en su propia contribución?	5 b. Incorporación de lo dicho con anterioridad De nuevo depende de los alumnos. Algunos sí, otros muchos no.
¿Tienen los alumnos oportunidades de iniciar el discurso?	6 b. Iniciación del discurso Sí, muy a menudo, tanto cuando se trabaja con todo el grupo, debatiendo, expresando su punto de vista, como cuando lo hacen en parejas o grupos pequeños. Sin embargo, en este último caso con frecuencia pasan a la lengua materna.
¿Espera el profesor una forma lingüística específica o no?	7 b. Restricción de la forma lingüística Rara vez en este tipo de clase, aunque puede darse en las tareas de análisis de la lengua. A menudo se trata de producir comunicación auténtica: conversaciones y debates sobre los diversos temas, personajes, situaciones...

APÉNDICE 6.
CUESTIONARIOS INICIAL Y FINAL

6. Elige ahora los tres factores que tú crees que más pueden influir en tu aprendizaje:

- La actitud del profesor
- La organización de las clases
- El libro de texto y su cuaderno de trabajo
- El conocimiento de la materia por parte del profesor
- El uso continuado del inglés en clase
- Tu actitud e interés
- Tu esfuerzo diario
- El apoyo de tu familia
- El horario de las clases
- La actitud de tus compañeros en clase

7. Elige sólo las tres características que en tu opinión son las más importantes en un buen profesor.

- Es exigente pero justo
- Transmite entusiasmo
- Tiene un buen dominio del inglés
- Es amable y cordial.
- Mantiene la disciplina y tiene un buen manejo de la clase
- Prepara y organiza las clases a fondo
- Es receptivo y está siempre dispuesto a ayudar
- Varía las actividades
- Consigue crear un buen ambiente
- Explica con claridad
- Promueve la autonomía de sus alumnos
- Tiene muchos conocimientos de la asignatura
- Trata a los alumnos con respeto
- Corrige de forma justa

CUESTIONARIO FINAL respecto a la metodología, los exámenes y la profesora:

Al principio de curso contestasteis a un cuestionario sobre diversos aspectos de la asignatura de Inglés y sobre las características que distintas investigaciones al respecto han coincidido como las más destacadas en un buen profesor de una segunda lengua o lengua extranjera. Ahora al finalizar el curso os pido que contestéis de forma también anónima y honesta a un cuestionario similar. Cada apartado recoge distintos aspectos que debes valorar de 0 a 3: 0 = 'nada', 1 = 'poco', 2 = 'bastante' y 3 = 'mucho'.

Por favor, indica con un círculo si perteneces al Grupo de 1º A o 1º B

Apartado 1.- Evaluación de las clases y su metodología:

¿Qué importancia han tenido para tu aprendizaje de inglés los siguientes aspectos de las clases?

- Hablar en inglés siempre que has tenido oportunidad.....
- Escuchar a la profesora o a compañeros hablar en inglés en clase.....
- Trabajar con el libro de texto y el cuaderno de trabajo.....
- Leer y hacer tareas con los textos literarios originales.....
- Leer y hacer tareas con textos adaptados (del libro de texto y/o de lecturas graduadas).....
- El tipo y la variedad de los exámenes.....
- Leer extensivamente en casa.....

Apartado 2.- Evaluación de los exámenes:

-Los exámenes en general me han resultado:

- a) justos (se evaluaba todo lo que se trabajaba en clase).....
- b) válidos (cada prueba ha medido lo que pretendía medir: comprensión oral, escrita, escritura, vocabulario, etc.).....
- c) a nivel adecuado para 1º de bachillerato.....

-Los exámenes en general:

- d) me han gustado por su variedad.....
- e) me hicieron aprender inglés de una forma más global.....
- f) midieron mi nivel de inglés de una forma más global.....

Apartado 3.- Evaluación de la profesora:

Aquí valora de 0 a 3 a tu profesora de Inglés con respecto a las siguientes características:

- Es exigente pero justa
- Transmite entusiasmo
- Tiene un buen dominio del inglés
- Es amable y cordial.
- Mantiene la disciplina y tiene un buen manejo de la clase
- Prepara y organiza las clases a fondo
- Es receptiva y está siempre dispuesto a ayudar
- Varía las actividades
- Consigue crear un buen ambiente
- Explica con claridad
- Promueve la autonomía de sus alumnos
- Tiene muchos conocimientos de la asignatura
- Trata a los alumnos con respeto
- Corrige de forma justa

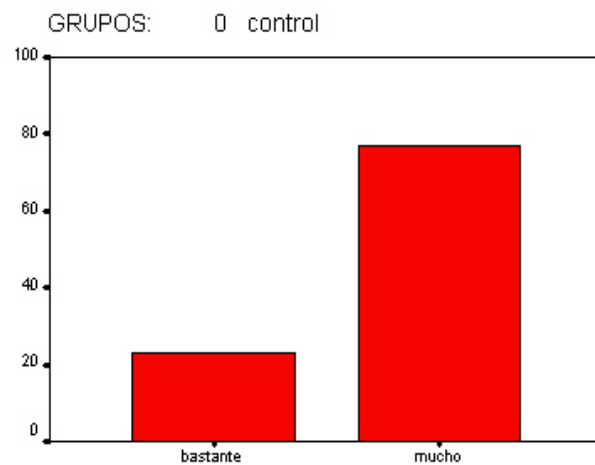
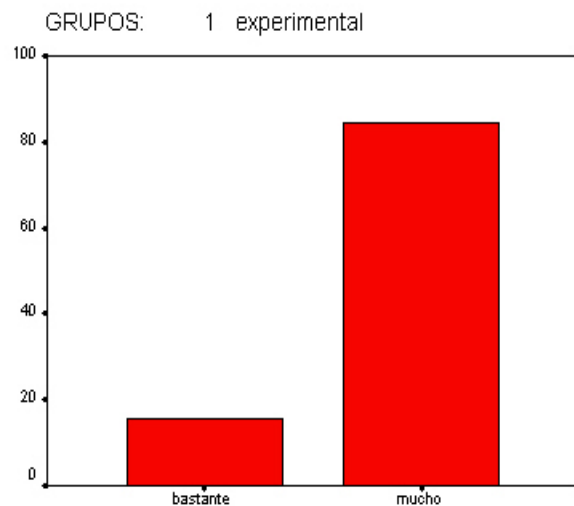
Apartado 4.- Comentario personal sobre las clases de Inglés de este año, los exámenes o la profesora.

Por favor, añade algún comentario que creas oportuno y que pueda serme útil para mejorar mi práctica docente:

APÉNDICE 6.B GRÁFICOS COMPARATIVOS DE LA EVALUACIÓN DE LA PROFESORA DEL CUESTIONARIO FINAL (ASPECTOS MÁS SIGNIFICATIVOS)

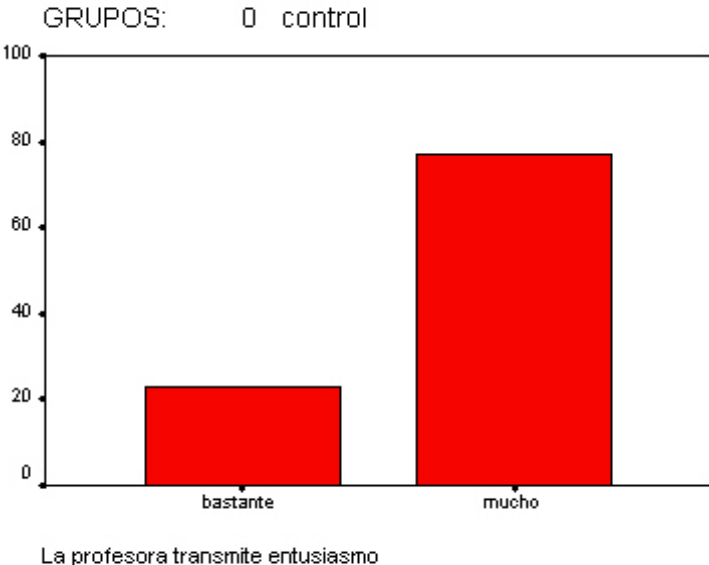
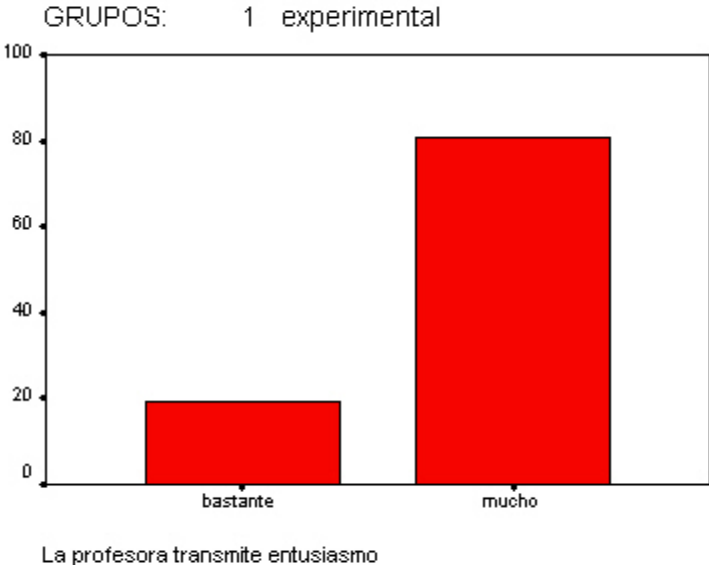
Aquí presentamos sólo los gráficos de los aspectos más significativos de la evaluación realizada a la profesora por los alumnos de ambos grupos en el apartado 3 del cuestionario final. Hemos considerado hacerlo así porque, dada la gran coincidencia en la valoración de unos alumnos y otros, presentarlos todos resultaría repetitivo. Éstos permiten ofrecer una muestra de dicha coincidencia y, a su vez, de los aspectos donde se produce la mayor divergencia: en la variedad de las actividades (mayor en el grupo experimental), la promoción de la autonomía (mayor en el grupo experimental). Además, estos gráficos permiten observar con gran claridad un hecho trascendental para la fiabilidad de esta investigación en la acción: la percepción por parte de los alumnos de ambos grupos de que la profesora ha actuado de un modo prácticamente idéntico en ambos grupos. Esto nos parece que demuestra que la investigadora no ha tratado de favorecer en modo alguno al grupo experimental.

La profesora es exigente pero justa

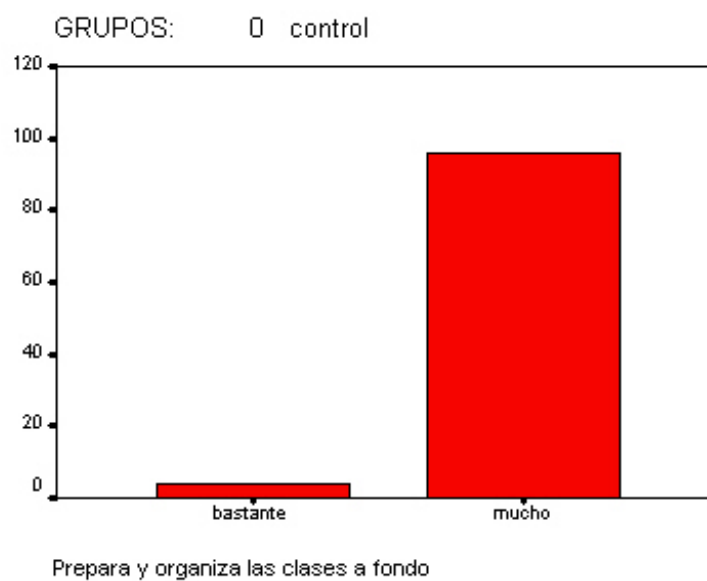
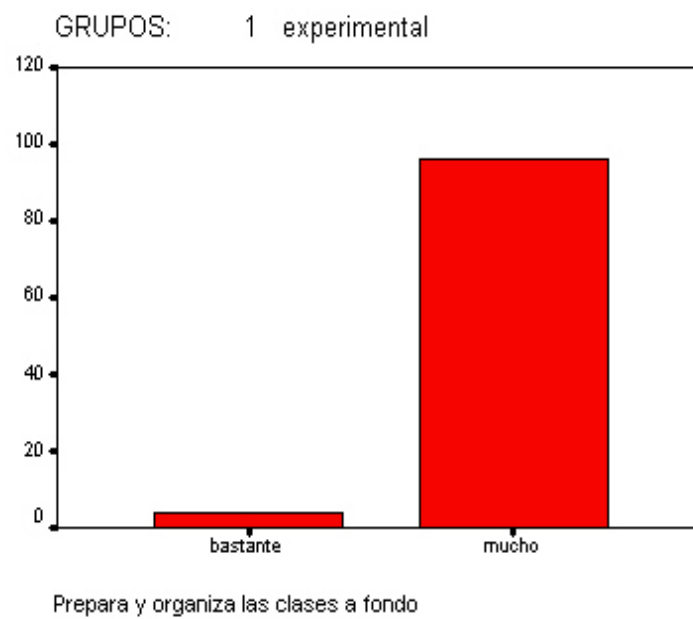


La profesora es exigente pero justa

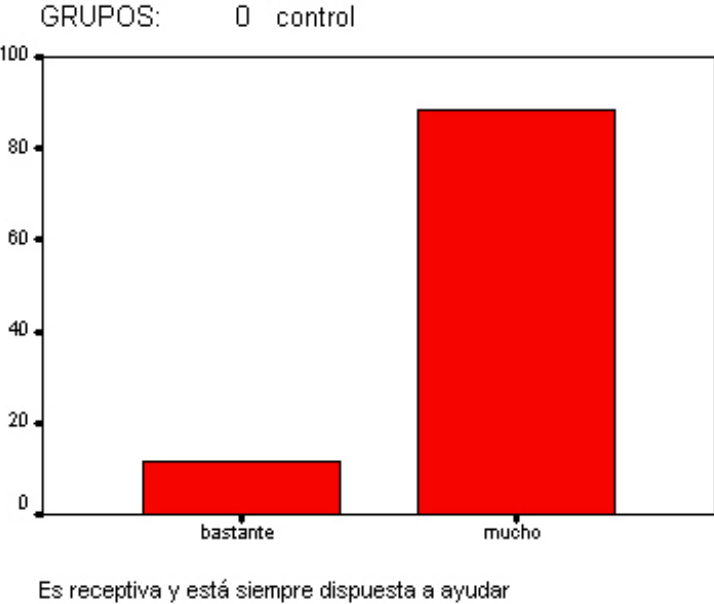
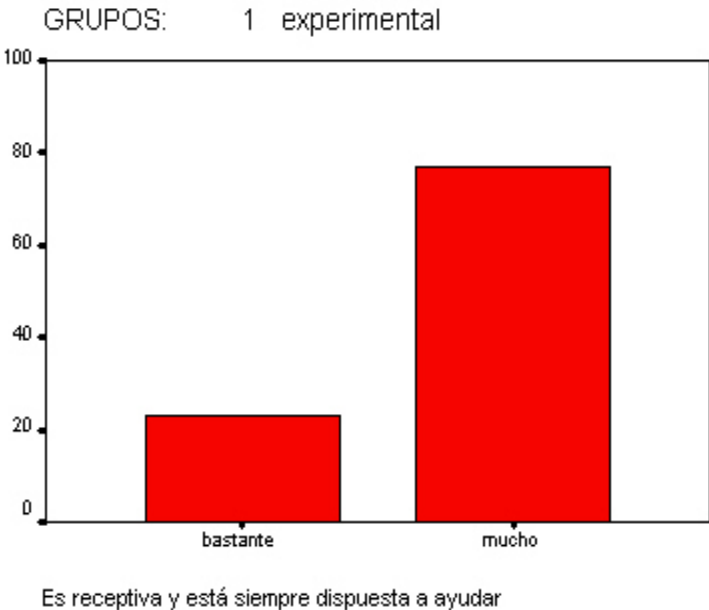
La profesora transmite entusiasmo



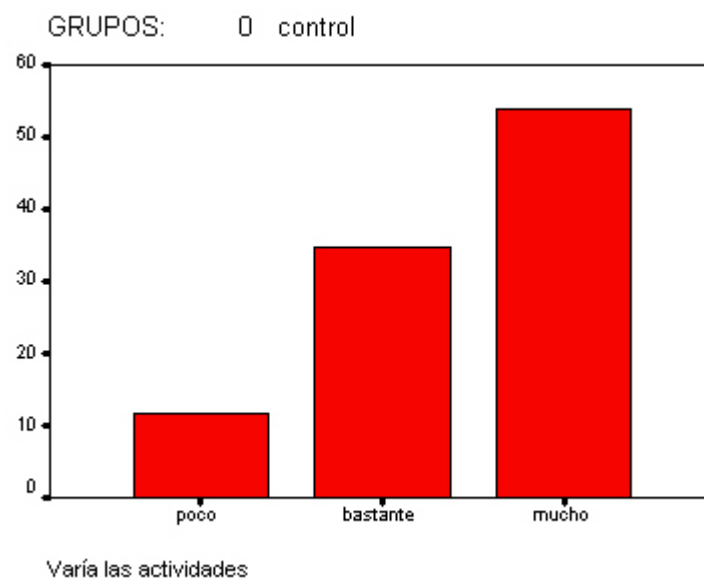
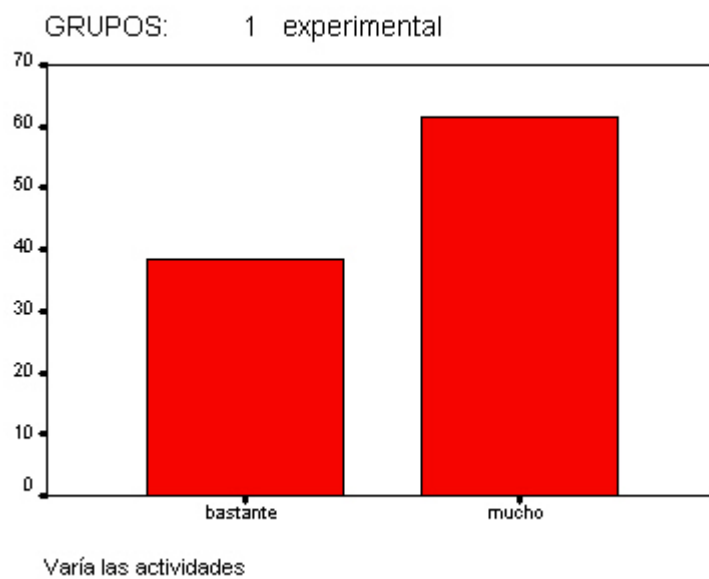
La profesora prepara y organiza las clases a fondo



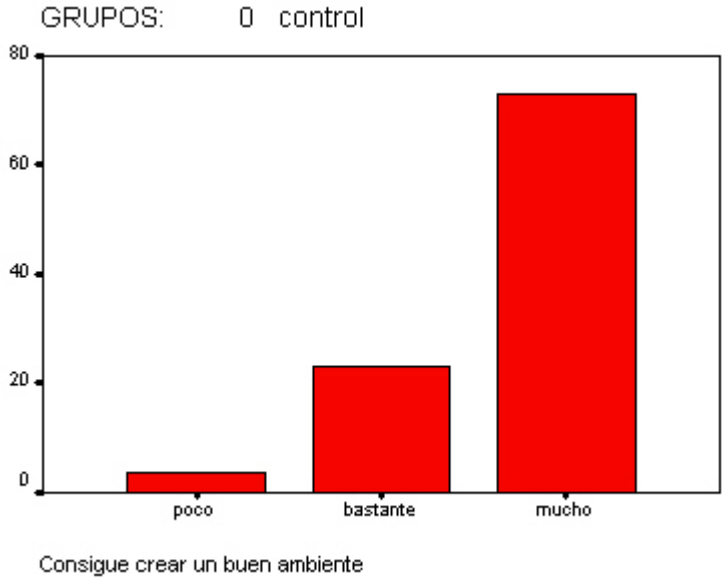
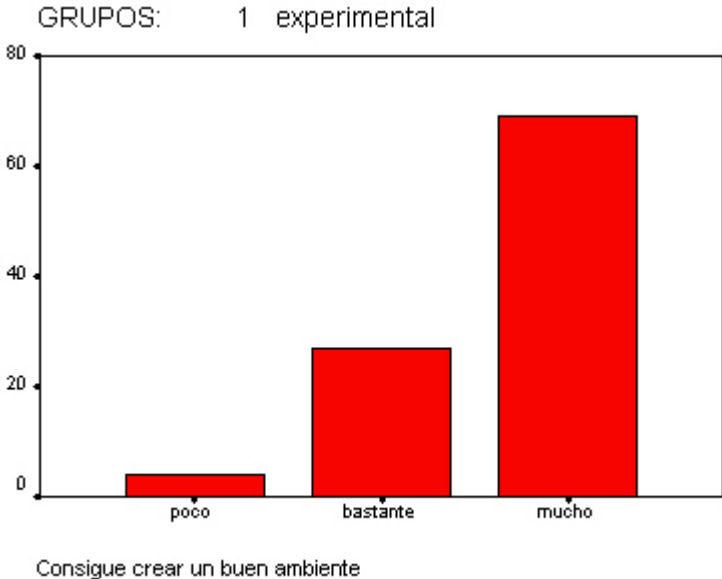
La profesora es receptiva y está siempre dispuesta a ayudar



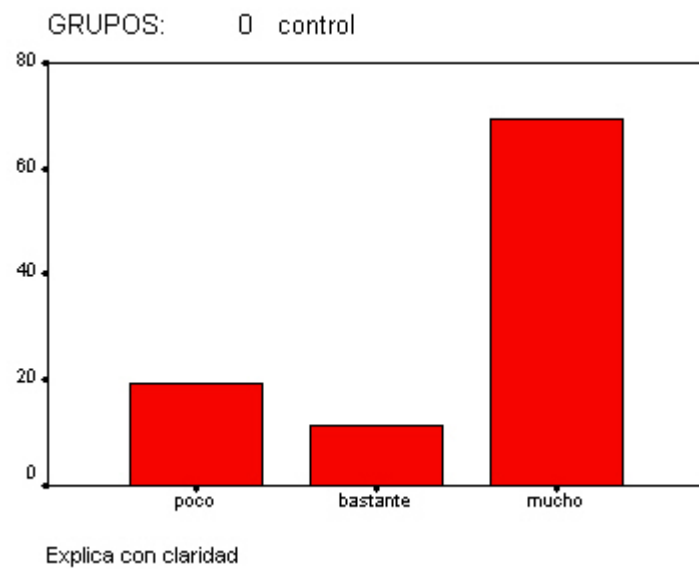
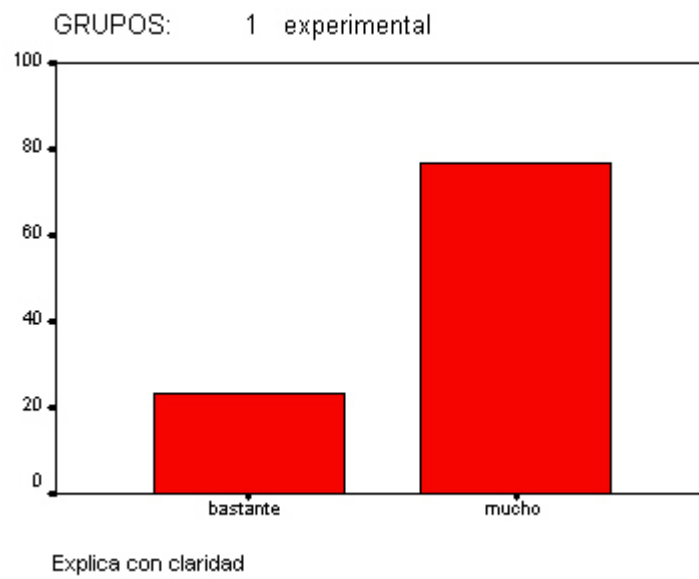
La profesora varía las actividades



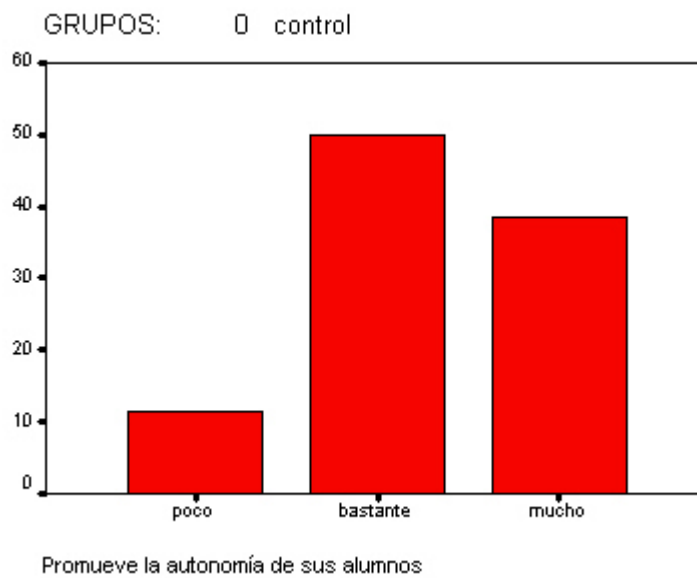
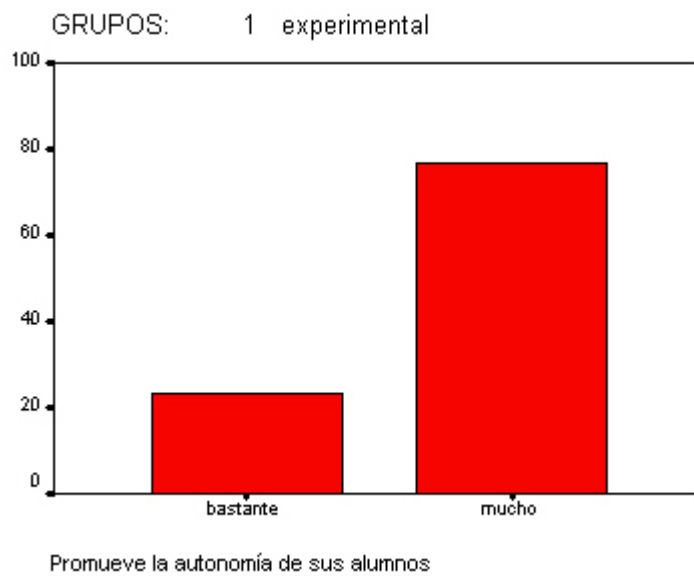
La profesora consigue crear un buen ambiente



La profesora explica con claridad



La profesora promueve la autonomía



APÉNDICE 7. LA ENTREVISTA A LOS ALUMNOS.

LAS PREGUNTAS

1. ¿Cómo te sientes en clase de inglés en general?
2. ¿Te gusta tu libro de texto este año? ¿Por qué?
3. ¿Te gustan las lecturas y las actividades de tu libro de texto o workbook?
4. ¿Te gustan los textos literarios originales que estamos leyendo?
5. ¿Qué te está pareciendo la experiencia de leer textos literarios originales en inglés?
6. ¿Cuáles te han resultado más difíciles? ¿Por qué crees tú que es así?
7. ¿Qué haces para entender los textos lo mejor posible?
8. ¿Qué te parecen las actividades y tareas relacionadas con los textos literarios que leemos?
9. ¿Te parecen interesantes los temas tratados en esos textos?
10. ¿Te ayuda el hecho de que el tema te parezca interesante para comprender mejor el texto? ¿Por qué crees que es así?
11. ¿Qué te resulta más interesante de las clases de inglés este curso? ¿Qué te parece menos interesante?
12. Sinceramente ¿Lees todo lo que os voy pidiendo?
13. ¿Crees que la lectura continua de textos literarios te puede servir para aprender inglés? ¿En qué puedes mejorar?
14. ¿Percibes alguna mejora ya?
15. ¿Crees que puedes aprender algo sobre la cultura inglesa leyendo textos literarios?
16. ¿Te gusta leer en español?
17. ¿Te leían tus padres cuentos de niño?
18. ¿Sueles leer de forma habitual durante el curso? Y ¿En vacaciones?
19. ¿Qué lees? ¿Por qué?
20. ¿Suelen leer tus padres? ¿Qué suelen leer?
21. ¿Qué textos de los ya leídos te han gustado más? ¿Por qué?
22. ¿Cuáles no te han gustado? ¿Por qué?
23. ¿Son en general las clases de inglés este año diferentes a las de otros años? ¿En qué sentido?
24. Sinceramente ¿Piensas que os estoy pidiendo un trabajo excesivo para vuestro nivel? Y eso ¿Te supone un estímulo, te deja un poco indiferente o te resulta una dificultad más? ¿Por qué?
25. ¿Crees que esta experiencia puede ser positiva para tu aprendizaje de algún modo?

Primera entrevista: a Antonio Garzón Rodríguez y M^a José Navarrete del Pino
(día 4 de mayo de 2001)

Pregunta 1

Antonio: “Perdido. No me entero mucho de las cosas.”

M^a José: “Lo mismo.”

Pregunta 2

Antonio: “El libro de texto...yo que sé como tampoco es que no trabajamos mucho en él, sobre todo es los textos, hacer los ejercicios es sencillo, no son muy difíciles. El libro sí me resulta fácil. Los textos son lo que me resulta más difícil.”

M^a José: “Me pasa lo mismo el libro me resulta fácil... Es muy parecido al que tenía el año pasado.”

Pregunta 3

Antonio: “Son entretenidas, pero no tienen nada que ver con los textos, los textos son más entretenidos... Sí son sencillas.”

M^a José: “Más o menos lo mismo; son más sencillas, el vocabulario es más fácil, las entiendo mejor.”

Pregunta 4

Antonio: “Unos sí y unos no. Gustarme en general sí, pero son bastantes difíciles, las estructuras y el vocabulario, sobre todo, el vocabulario porque me resultan difíciles, yo solo no puedo, tienen que ayudarme.”

M^a José: “Me pasa lo mismo, lo mismo; tienen que ayudarme.”

Pregunta 5

M^a José: “A mucho mejor que el libro, aprendes más. El libro es mucho más sencillo, más básico. Los textos son más... Tienen más estructuras, más vocabulario y te viene mejor.”

Antonio: “Tienes que trabajarlos más, pero también eso conlleva que ganes más vocabulario.”

Pregunta 6

Antonio: “Los textos son difíciles... El más difícil me parece Eveline y bueno los demás siempre me han ayudado, yo solo he hecho algo, pero no he llegado a entenderlos bien, no puedo.”

Profesora: “Bien y cuando te han ayudado ¿De qué manera ha sido?”

Antonio: “Lo que tenía mal, lo que no había entendido bien, me lo han corregido; la palabra que no entendía pues me la han dicho.”

Profesora: “¿Es que has traducido enteros los textos?”

Antonio: “Enteros”

Profesora: “¿Cada texto?”

Antonio: “Cada texto”

Profesora: “¡Pero esa no es la idea! Eso es mucho, muchísimo trabajo”

Antonio: "Claro, si no los entiendo no podía hacer... Y los traducía enteros."

Profesora: "¿Y tú, M^a José, lo mismo?"

M^a José: "Pues lo mismo. Si no los traducía no podía entenderlos, cojo algo pero no me llevo a enterar bien de la historia."

Pregunta 7

Profesora: "Entonces lo que hacéis para enteraros mejor es buscar ayuda de alguien, usar el diccionario y traducir."

Ambos: "Sí, sí."

Pregunta 8

Antonio: "Están bien; pero a veces si no has entendido bien el texto, son difíciles. Pero si lo entiendo, te sientes bien y te gustan hacer la actividad."

M^a José: "Sí, lo mismo cuando entiendes el texto, te gusta hacer las actividades; te sientes satisfecha."

Pregunta 9

M^a José: "Interesantes, están bien. Algunos, sobre todo el de la mujer que no sabía si irse o quedarse con el padre, son muy interesantes; están bien. Otros son fantásticos como el del gato, pero que bien."

Antonio: "No sé, no me lo he planteado si me gusta más un tema que otro; me he quedado con la historia, pero los temas no es una cosa que me haya... planteado."

Pregunta 10

Antonio: "Claro que ayuda porque pones más interés, algo que despierta el gusanillo ese... Pues siempre que algo resulta interesante te vuelcas en leerlo y entenderlo bien."

M^a José: "Lo mismo."

Pregunta 11

M^a José: "No sé. Quizás que nos hables en inglés, porque aunque no me entere y me cueste trabajo... pues ya me acabaré enterando alguna vez."

Profesora. "¿Nunca, nunca te enteras?"

M^a José: "Hombre sí, pilló cosas, palabritas sueltas que ya lo relaciono y saco el contexto y me voy enterando de algo poco a poco, pero pocas veces."

Antonio: "Pues... es la novedad de que me hablen en inglés en clase. Nunca me han hecho eso. No estoy acostumbrado a escuchar inglés; es una novedad, pero también es algo que me cuesta, porque estar en una clase escuchando inglés, no entenderte... Acabas por aburrirte, no te enteras, acabas por... Hay veces que dices ya no puedo, no prestas atención."

Profesora: "Desconectas."

Antonio: "Desconectas porque te aburres... Porque no... Tienes que estar con el oído... Puedes pillar palabras sueltas y entender cosas que no es lo que estamos haciendo... No prestas atención."

Pregunta 12

Antonio: “No sé... tampoco me lo he planteado. Es algo que me lo dan y lo hago... no me planteo... no sé.”

M^a José: “Pero si es que no hay menos interesante... Es todo igual de interesante... Todo está relacionado, si no tienes gramática o vocabulario no puedes escribir o decir algo... no hay cosas más importantes que otras.”

Pregunta 13

M^a José: “La mayoría sí.”

Antonio: “Casi todo... Algunas veces no lo he leído antes, pero lo leo luego. Pero casi siempre.”

Pregunta 14

M^a José: “Pues en todo. En estructuras, bueno, las estructuras son las mismas que en el libro (de texto), en vocabulario, en las formas de hablar. No es lo mismo un texto del libro que un texto literario... que es escrito por alguien...”

Profesora: “¿Para otras personas que hablan la misma lengua?”

M^a José: “Sí, eso, sí.”

Antonio: “Yo pienso lo mismo... En vocabulario ganas muchísimo, y si te fijas bien en los textos no sólo ganas en vocabulario, ganas en estructuras y cosas de esas. Al leer siempre se gana algo, aunque no se estudien, siempre algunas palabrillas se te quedan, alguna estructura se te queda y luego la recuerdas siempre.”

Pregunta 15

M^a José: “Sí, muy poca (mejora)... muy lenta porque la mejora es muy lenta, pero algo sí.”

Antonio: “Sí la percibo, en vocabulario sí... No todo el que podría tener, pero alguno más sí. Pero también es porque me han ayudado, he tenido un apoyo que me ha servido para no ir un paso atrás de la clase.”

Pregunta 16

Antonio: Claro que sí, leyendo es como más se aprende. Los textos literarios... bueno, algunos son fantásticos, la mayoría son fantásticos... Bueno, lo son todos.”

Profesora: “Son ficción. Son relatos de ficción.”

Antonio: “Sí eso... Ahí no puedes sacar mucho de la cultura inglesa, bueno, eso pienso yo. A lo mejor en un periódico inglés sí, pero no veo yo que en los textos (literario) puedas... aprender cultura.”

M^a José: “De los textos (literarios) no. A lo mejor de un periódico, de una revista... pero de los textos... no tienen relación. Es como si te lees un libro en español.”

Pregunta 17

M^a José: “Sí, mucho.”

Antonio: “No es algo que..., para que un libro me guste, me tienen que hablar de él, me tiene que entrar el gusanillo ese, para que me lo lea, y entonces me lo leo y en dos días, pero como

sea, por ejemplo, literatura clásica, menos El Lazarillo de Tormes que me encanta, me dan El Quijote y es que no puedo, no puedo.”

Pregunta 18

M^a José: “Sí, muchos, muchos.”

Antonio: “A mí también.”

Pregunta 19

M^a José: “Durante el curso todas las noches.”

Antonio: “Un poco, más bien cojo un periódico que un libro. Libros al año muy pocos, los que me exigen y a lo mejor alguno más.”

Profesora: “¿Y en vacaciones?”

Antonio: En vacaciones a lo mejor cojo el periódico, un tebeo, pero libros, libros no.”

M^a José: “En vacaciones menos, pero también leo mucho porque me gusta.”

Pregunta 20

M^a José: “Todas las noches... Periódicos y libros. Todas las noches, siempre.”

Antonio: “Mis padres leen el periódico, libros no porque nunca tienen tiempo, siempre están muy ocupados con su trabajo y no...”

Pregunta 21

M^a José: “El del *Black Cat* me gusto mucho, el de *The Star* no estuvo mal tampoco. El de Christmas Meeting me gusto también mucho, no sé cuál más.”

Antonio: “A mí el que más me gustó fue *The Star*.”

Pregunta 22

Antonio: “Tal vez sea el último *Hills like White Elephants*... Es que de los del primer trimestre no me acuerdo de mucho.”

M^a José: “No sé cuál decirte. El que estamos leyendo ahora (*Hills like White Elephants*) aunque sea difícil, es interesante; bueno, no es que sea interesante, pero te hace que te calientes la cabeza y entonces me gusta, está bien.”

Profesora: “¿No hay ninguno así que digáis ‘no me ha gustado nada?’”

M^a José: “Que yo ahora mismo me acuerde no.”

Pregunta 23

M^a José: “Sí, en los textos literarios, en las clases en inglés... Y, sobre todo, a la hora de poner la nota.”

Profesora “¿A la hora de poner la nota? ¿Por qué?”

M^a José: “Pues sí porque no valoras sólo los exámenes, que valoras además otras cosas que los exámenes, y eso a mí nunca me lo han hecho.”

Antonio: “Yo estoy acostumbrado a que la clase de inglés sea así: explican, se hacen ejercicios, se corrigen, así. No estoy acostumbrado a eso de leer textos, leer relatos, de hablar entre

nosotros... de que te hablen en inglés, una clase que me la de en inglés. Eso.”

Pregunta 24

M^a José: “Es que depende del nivel que tengas en inglés, si tienes...”

Profesora. “Pero, tú me hablas por ti. Luego los otros cuando hable con ellos, ya me hablarán de lo que creen.”

M^a José: “Yo que estoy pegadilla... Te sientes mal, porque ves que la otra gente lo entiende y lo hace, y tú no, tú necesitas algo más.”

Profesora “¿Te sientes deprimida? ¿Pero en tu casa o en clase?”

M^a José: “Pues a veces en clase y en casa.”

Antonio: “Para mí es un reto, que tienes que trabajar más. No es lo mismo que te lo den todo mascado. No es lo mismo un texto como estos que tienes que trabajarlo para entenderlo y hacer las cosas (las tareas)... Sí es un reto, un estímulo pero a la vez es también una dificultad, cuando ves que no llegas a donde tienes que llegar, pues te sientes un poco decepcionado. Entoces tu autoestima baja un poco, cuando ves que otros sí. Y a lo mejor yo me he esforzado lo mismo o más.”

Profesora. “O más, sin duda.”

Pregunta 25

Antonio. “Yo creo que sí, tiene que ayudar... Por ejemplo si alguien me habla en inglés ahora estoy mucho más acostumbrado que al principio, ahora pillo más palabras que antes. A lo mejor no consigo entenderlo todo. Pero ahora cojo un texto y lo entiendo mucho mejor que antes. Claro que ganas...”

M^a José: “Ganas de todo un poco... Al principio todo costaba más. Ahora no es que sea fácil, pero se cogen más cosas con más facilidad.”

Segunda entrevista: a Elvira García Cuerva, Juan Fernando (Juanfe) García Henares, Marta Giménez Carrión e Ignacio (Nacho) Navas Martos.

(7 de mayo de 2001)

Pregunta 1

Nacho: “Bastante bien pero hay veces que todos estamos hablando, estamos en otra honda, y no nos damos cuenta de lo que dices, pero la mayoría de las veces atendemos.”

Juanfe: “Normal como en cualquier otra clase.”

Elvira: “A mí me gusta mucho, es más activa que otras clases y a mí me gusta mucho.”

Marta: “Yo también me siento muy bien... No sé, te diviertes, tú la haces más divertida.”

Pregunta 2

Elvira: “A mí no me gusta; me gustaba más el del año pasado (*Hotline Elementary* de O.U.P.). No me gusta ni los textos que trae, ni los ejercicios, ni nada.”

Juanfe: “Los ejercicios normales y los textos como estamos leyendo sobre todo los otros, pues no sé.”

Nacho: “A mí sí, porque la gramática y todo eso lo divide en bloques y se hace más fácil.”

Marta: “A mí, no sé, es que me parece como el de todos los años: los textos, los ejercicios; es como el de todos los años, ni me gusta ni me disgusta.”

Pregunta 3

Elvira: “Es que no me parecen interesantes los textos que trae, no me gusta.”

Juanfe: “Son temas para adquirir cierto vocabulario... Es normal.”

Nacho: “A mí sí, sobre todo, los textos sobre desastres y sobre la actualidad.”

Marta: “A mí me han gustado los textos y actividades que tienen que ver algo con nosotros, los que son sobre los jóvenes son los más interesantes m ¡Ah! También los de la unidad que trata sobre las diferencias entre los hombres y las mujeres, lo que nos gusta a cada uno. Esos sí porque te sientes más identificado.”

Pregunta 4

Marta: “Sí, bueno alguno me resulta un poco difícil; alguno muy difícil por el vocabulario.”

Nacho: “A mí me gustan, pero en la mayoría tienes que irte al vocabulario y te tienes que parar bastante; pero en general me gustan.”

Juanfe: “A mí me parecen muy interesantes, aunque a veces el vocabulario es difícil.”

Elvira: “A mí me gusta leerlos mucho, prefiero éstos mil veces a los del libro, son mejores... Aunque te cueste más trabajo leerlo, porque cuesta más trabajo, pero es mejor y te gusta leerlos.”

Pregunta 5

Juanfe: “Buena así aprenderemos un poco de la cultura y lo que es en realidad el inglés, inglés.”

Nacho: “Es mejor porque, aparte de lo que dice Juanfe, tú vas subiendo el nivel, pues aunque no sea el nivel que corresponde a este curso, así te lo hace más fácil para próximos años.”

Marta: “Yo pienso lo mismo. Adquieres más vocabulario y te cuesta luego menos otros años.”

Elvira: “Eso, así aunque te cueste más ahora... Tienes que buscar mucho vocabulario, pero es lo que dicen ellos, luego el año que viene no nos va a costar tanto trabajo, creo yo, como otras clases que se están limitando al libro. Yo creo que es mucho mejor esto.”

Pregunta 6

Elvira: “El *Black Cat*, ese me resultó difícil porque no entendía la gramática, ni la estructura que tenía. En cambio los que se me dan mejor son los que tienen muchos diálogos, esos se me dan muy bien, se me hacen más breves, están mejor, me gustan mucho.”

Juanfe: “A mí me costó el de la Estrella, saber lo que quería decir el texto.”

Nacho: “Era difícil el vocabulario, bueno no difícil, pero la mayoría no lo había dado yo y entonces me costaba.”

Profesora: “¿Y *Eveline*?”

Marta: “Ese, ese es el que me ha costado a mí más trabajo porque estaba así más reliado; no sé lo veía más retorcido, no sé no me enteré bien; me costó mucho trabajo enterarme de qué iba”

Juanfe y Nacho: “No era tan difícil”

Elvira: “A mí no me resultó tan difícil, pero el que no pude con él fue el del *Black Cat*.”

Pregunta 7

Marta: “Buscar el vocabulario... Eso, es que no hago otra cosa, buscar el vocabulario.”

Nacho: “Yo, si en toda la frase hay una palabra que no entiendo, pues según el contexto la intento sacar. Luego, si no puedo al terminar de leer me voy al diccionario y la miro, pero primero la intento sacar por el contexto.”

Juanfe: “Primero hago una lectura rápida, si hay una palabra que no entiendo, la dejo, ahora, si se repite varias veces y es importante intento sacar su significado por el contexto; si no puedo, cuando vuelvo a leerlo la miro.”

Elvira: “Yo sigo también ese método. Primero hago una lectura rápida. Después las palabras que no entiendo las miro antes de leerlo otra vez. Pero primero hago una lectura rápida para tener una idea global, general, para saber de qué va.”

Pregunta 8

Nacho: “Están bien porque integran... hacen que más o menos sientas la historia. Si tienes que hacer un resumen, ya te está pidiendo que entiendas la historia.”

Elvira: “A mí me gusta cuando las comentamos en clase y cada uno aporta lo que se ha enterado, más o menos, eso me gusta. Y también me gusta que la gente diga ‘pues yo pienso tal cosa’ después de leer el texto.”

Marta: “Es verdad, te metes dentro de la historia. Lo que pasa es que a mí me resulta un poco difícil. Algunos textos me cuestan trabajo comprenderlos, pero con algunas actividades te metes dentro de la historia, y se te hace más fácil, más ameno.”

Profesora: “Te identificas con los personajes ¿no?”

Juanfe: “Creo que las actividades sirven para entender mejor el texto si no lo has entendido bien.”

Profesora: “¿Y lo de escribir los finales o los diálogos entre algunos de los personajes?”

Juanfe: “Pues para aumentar tu creatividad.”

Los otros tres: “¡Claro!”

Pregunta 9

Elvira: “A mí sí. A mí me gustan porque, por ejemplo, especialmente el de *Long Walk*, a mí me gusto mucho; ese es real y no sé, te gustan, vives la historia. Hay otros, como el de *The Star* que son más...”

Profesora: ¿Ciencia ficción?

Elvira: “Claro, pero bueno también me gustan. Me gusta leer este tipo de textos originales”

Juanfe: “A mí me gusta el de *Hills like White Elephants*, el de Hemingway que hablaba del aborto, que es un tema muy importante, por lo menos para mí”

Nacho: “A mí me gusto el tema del *Black Cat* porque es muy misterioso y, todo eso así a mí me gusta mucho”

Marta: “A mí estos textos me parecen más interesantes porque, por ejemplo, el del aborto o el que dice Elvira, sobre el amor... Entonces lo piensas... Y yo que sé...”

Profesora: “¿Te gustan más porque son temas que se relacionan con vuestros sentimientos ahora?”

Elvira y Marta: “Sí, sí.”

Nacho: “Y que pueden ser reales.”

Elvira: “Claro.”

Pregunta 10

Marta, Elvira, Nacho: "Sí."

Marta: "Sí porque como te identificas, te gusta y te da más ánimo para leerlo. A mí me gusta leer más un tema con el que te identificas o te resulta interesante, pues con otros te aburres un poco."

Profesora: "Un poco, bastante."

Todos: (Risas) "Sí, sí."

Nacho: "Si te interesa, lo lees hasta más rápido; pero si no te gusta, te sientes obligado, lo lees sin ganas..."

Juanfe: "Si tratan de un tema que te gusta, también tienes más vocabulario sobre ese tema y avanzas más deprisa."

Elvira: "Al tratar de un tema que te gusta, estás más interesado y le prestas más atención, aunque sea inconscientemente, que si te ponen un texto que no tiene nada que ver contigo."

Pregunta 11

Nacho: "Lo más interesante, los comentarios que hacemos de los textos. Y más interesante puede ser lo que hicimos el otro día del aborto, intentar sacar la idea de lo que trata el texto. Mucha gente no lo sabía y al final, al releerlo lo vamos comprendiendo. Y lo que menos, quizás... algunas partes de la gramática, que se han dado todos los años, pero como tienes que recordarlas, te tienes que parar..."

Juanfe: "Lo que más, las actividades relacionadas con los textos y lo que menos, algunas actividades del cuadernillo, que ya se hacen muy pesadas."

Elvira: "A mí me gusta cuando hacemos diálogos entre nosotros y también los comentarios sobre los textos. Y lo que no me gusta es... la gramática; vale, es necesaria, hace falta, pero se te hace pesada."

Marta: "Sí es verdad, lo que más me interesa es los comentarios de los textos que hacemos; pero no los del libro que son pesados, mucho, mucho. No sé... y la gramática que cuesta un poquillo más."

Pregunta 12

Marta: "Sí, hombre, a lo mejor alguna vez lo haces con un poco de retraso, pero sí. Es que es lo que hemos dicho antes; si a lo mejor no te hace mucha gracia, bueno se hace más pesado leerlo."

Nacho: "Yo hay veces que lo he hecho antes de clase. Pero es que yo... Es que soy muy despistado; hay veces o que se me ha olvidado o, me voy por ahí con los amigos. Lo veía el texto corto, y me digo 'bueno ya lo leo antes de empezar la clase'. Pero hay otros que sí, por ejemplo, el del gato negro o los que me gustan, sí siempre antes."

Juanfe: "Yo siempre los leo todos; claro, hay unos que los cojo con más gana, pero sí siempre me los leo."

Elvira: "Sí yo me los he leído todos; pero, por ejemplo, hay algunos que me los leía con más ganas. Empezaba y decía '¡O! Este está chulo.' Y entonces me lo leía rápido, me metía más en la lectura."

Pregunta 13

Elvira: "Por supuesto. Adquieres vocabulario, aprendes a manejar mejor la lengua, y

expresiones, y para el año que viene va a ser muy útil, creo yo.”

Juanfe: “Se aprende bastante vocabulario, sobre todo, y algunas expresiones hechas.”

Nacho: “Yo, vocabulario, estructuras y..., por mi parte también, la parte hablada, porque yo siempre que leo algo, lo voy hablando, mentalmente, pero lo hago así.”

Marta: “Pienso lo mismo. Adquieres mucho vocabulario y estructuras, como ha dicho Nacho, pues lo vas viendo en los textos y se te quedan más.”

Pregunta 14

Nacho: “Sí, de vocabulario, y, por ejemplo, de algunas partes de la gramática, las condicionales y los tiempos verbales.”

Juanfe: “De vocabulario, sobre todo.”

Elvira: “Yo he mejorado en todo, en vocabulario sobre todo. Y ahora cuando me pongo a leer un texto... antes, el primer texto que leímos yo pensé, dije ‘esto va a ser mucho para mí’. Pero ahora en cambio lo hago mucho, mucho más rápido.”

Marta: “Sí, sobre todo, en el vocabulario. Y también un poco en la gramática, hombre, me cuesta mucho. Pero yo he visto que del primer trimestre al segundo, y ahora he mejorado.”

Pregunta 15

Marta: “Sí, el vocabulario. Y si tiene temas de actualidad, pues puede aprender, yo qué sé... Sí, yo pienso que sí.”

Nacho: “Sí, hay algunos textos que hay expresiones que en algunas partes de Inglaterra se utilizan y en otras no. Y siempre que suele salir algo de eso, nos sueles hablar de ello o de la historia.”

Juanfe: “Cuando leemos los textos y, por ejemplo, luego los comentamos, si sale algo propio de la cultura inglesa, tú sueles comentarlo.”

Elvira: “Yo opino como ellos, ya lo han dicho todo.”

Pregunta 16

Marta: “Me gusta leer yo que sé... Si veo un libro que es aburrido, no, porque a mí leer me gusta regular, que quieres que te diga, yo soy de ciencias... Me cuesta mucho trabajo. Si es un tema con el que me identifico, me gusta y me meto, pues sí, y me lo leo muy rápido. Pero como empiece y vea que es aburrido, me cuesta mucho trabajo seguir. Y, sobre todo, los del Instituto, que te los mandan como obligación, ¡Uf! Porque encima que no me gusta mucho leer. Me gustan los que yo escojo y que veo que son interesantes y me van a gustar, aún así...”

Nacho: “A mí sí me gusta leer, lo que pasa es que no lo hago.”

Profesora: “Entonces, no te gusta tanto ¿No?”

Nacho: “Sí me gusta, ahora estoy leyendo uno, es *La Colmena*, este libro sí me gusta. Me gusta leer lo que me interesa; pero los que mandan los profesores o si tu padre te lleva un libro, y tienes que lértelo porque a él le haga ilusión, pues me cuesta. Y a mí me lo han hecho varias veces... Pero normalmente sí.”

Juanfe: “A mí me gusta leer los temas que me gustan, y cuando no es lectura obligada, lo que a mí me apetece.”

Elvira: “A mí me gusta leer lo que yo elijo. Durante el curso no leo, leo en vacaciones. No leo porque no tengo tiempo.”

Marta: “O porque prefieres el tiempo para otras cosas.”

Elvira: “Exacto... Lo quieres para otras cosas y no lo vas a desper... Yo que sé.”

Pregunta 17

Elvira: “Sí, mi padre siempre me leía. Por las noches me contaba un cuento leído o... A lo mejor me empezaba un cuento en mitad de la historia. Me gustaba mucho que mi padre me leyera por las noches.”

Juanfe: “De mis padres no me acuerdo, pero de mi abuela sí me acuerdo.”

Nacho: “De mis padres no me acuerdo nada, pero tengo libros de niño y ellos me dicen que me leían, pero de mi abuela sí me acuerdo.”

Marta: “Yo, mi madre la que me leía porque a ella le gusta mucho leer y ella era la que me leía...”

Pregunta 18

Elvira: “En el curso no leo por eso, sólo los obligatorios, que no me gusta leer lo obligatorio. Pero en vacaciones sí que leo.”

Juanfe: “Yo sí suelo leer casi a diario.”

Nacho: “Yo, los obligatorios y, si cae la breva, uno o dos (más).”

Marta: “Yo durante el curso no leo, nada, hombre lo obligatorio.”

Profesora: “¿Ni revistas?”

Marta: “Hombre, revistas sí..., pero un libro no. Hombre, los del instituto porque ya... Y en el verano, pues a veces, poco... Leer no me gusta mucho.”

Pregunta 19

Elvira: “Yo... leo historias que son reales (que pueden ser reales)... Yo nunca voy a leer... La ciencia-ficción no me gusta nada. Me gustan las historias de amoríos y cosas de esas.”

Juanfe: “A mí me encanta la ciencia-ficción; los temas que son de tráfico de drogas, de tráfico de órganos.”

Profesoras: “¿De detectives, policías y detectives?”

Juanfe: “Sí, sobre todo, de rol.”

Nacho: “A mí me de tragedias, de crítica social y de todo lo relacionado con temas actuales.”

Marta: “Sí de temas actuales. Y como dice Elvira, así románticas... de esas que te identificas con la chica, o con el chico, según como sea la historia. Es que me gustan los temas románticos.”

Pregunta 20

Marta: “Mi padre... de verlo leer yo me acuerdo poco... Porque siempre está así muy atareado, trabajando. Pero mi madre sí, le encanta. Ella tiene un cuarto de estudio, donde tiene todos sus libros, y ella lee de todo, le encanta la lectura; sobre todo, los libros de arte, de historia, porque como ella es de historia.”

Nacho: “Mis padres ahora mismo no suelen leer, pero antes sí lo hacían... Lo que pasa es que, yo creo que la mayoría de los libros que tenemos en mi casa ya se los han leído. Periódicos sí, siempre.”

Juanfe: “Mi padre del periódico y las revistas de fotografía no pasa. Mi madre sí lee de todo”

Elvira: “Mi padre, ya ves tú sí lee, es profesor de Lengua, le encanta. Vamos a tener que subir

un día para ver si deja los libros. Mi madre, en cambio, lee lo relacionado con lo suyo. Mi madre es médico y lee cosas de medicina, textos científicos y revistas de esas de medicina que le manda. Pero mi padre lo lee todo.”

Pregunta 21

Nacho: “*Black Cat* y *Hills like White Elephants*. Pero *Black Cat* mucho más... Me gustan los libros de terror. Ese me lo leí en español porque, aunque me obligaron (seguramente en el curso anterior); es un libro que te da detalles de la historia pero no es muy largo, entonces logras leértelo en poco tiempo y te das cuenta de todo”

Juanfe: “El último que hemos leído, que trata del aborto, ese es el que más me ha gustado”

Elvira: “A mí, sin duda, el de *Long Walk to Forever*, es que ese a mí me encanto. Y también me gusto mucho el de *Eveline*, fue chulísimo”

Marta: “A mí también el último, el del aborto, porque es un tema así... de actualidad... porque es un tema del que puedes dar tu opinión y eso... También el de *Long Walk to Forever* porque es de amor, y eso me gusta mucho”

Pregunta 22

Elvira: “No sé a mí me han gustado todos, no hay uno que no me haya gustado nada; bueno quizás un poco menos *True Love*.”

Nacho: “A mí ese sí me gustó. Pero el de *Long Walk* no tanto.”

Juanfe: “Ni a mí, era demasiado romántico.”

Marta: “Pues a mí me encantó, pero *Black Cat* me resultó difícil y no me gustó mucho.”

Pregunta 23

Marta: “Hombre, muy diferentes. A tercero no porque como las dabas tú, es un poco igual. Pero al año pasado es muy distinto; tú las haces más amenas... de pronto nos das un susto, yo qué sé... haces cosas que hacen más amena la clase. El año pasado yo... estaba muy aburrida.”

Nacho: “Para mí sí son muy diferentes, el año pasado yo estaba con X, y entonces es muy diferente su tipo de clase de las tuyas; por ejemplo en eso de los sustos para mantener la atención... porque hay veces que nos vamos... fuera, salimos hasta por las ventanas. También hay diferencia en que otros años el vocabulario no me lo daban conforme estábamos dando clase; si no que al principio de la clase el profesor apuntaba en la pizarra lo que íbamos a ver y no teníamos que preguntarlo. Y si lo preguntábamos, incluso no nos decía nada. Entonces nos quedábamos todos callados, ahí prestando atención.”

Juanfe: “El año pasado yo estaba en una clase muy competitiva, estábamos puestos por mesas, las mesas eran niveles. Entonces si no llevabas los deberes ibas retrasando, y el que estaba el último le restaba incluso nota al final de curso. Y el que estaba el primero tenía que llevar siempre los deberes. Luego hacíamos bastante oral, que este año no lo hacemos mucho: te sacaba la profesora y si pronunciabas mal se metía hasta contigo, te dejaba en ridículo... Estoy menos agobiado este año.”

Elvira: “A mí el año pasado no me gustaban las clases de inglés porque era todo el rato lo mismo, corregir ejercicios. Era muy rutinario, y no hacíamos nada... Ni siquiera dialogábamos. No me gustaba nada.”

Marta: “Sólo nos salíamos (de la rutina) cuando venía la lectora; eso era cuando hacíamos otra cosa más distinta.”

Elvira: “Era siempre igual: gramática, gramática, vocabulario... Y hacía la clase siempre igual.”

Era muy aburrida... Incluso aborrecí el inglés ese año. En cambio este año es muy diferente. Depende mucho del profesor que tengas. Es que hace que te guste la asignatura de inglés o no.”

Pregunta 24

Elvira: “Para mí un estímulo, es como un reto, intentar comprender lo que dice el texto, es que es en otra lengua. A mí me gusta mucho y luego yo que sé... ¡Uf!

Profesora: “¿Es excesiva la carga de trabajo?”

Elvira: “Sí, es, vale, está bien... lo puedo llevar, ya entiendo los textos; pero son muchos los deberes que mandas. A veces le dedicas una tarde entera al inglés, y eso también...”

Juanfe: “Depende si estamos de exámenes o no. Si no tienes nada que hacer, vale; pero si tienes examen al día siguiente y tienes que hacer un texto, es que no tienes ni chispa de gana.”

Elvira: “Exacto.”

Nacho: “Yo los ejercicios los considero excesivos (del cuaderno de trabajo y libro de texto); pero lo que es por textos y lo que es teoría y práctica, no es que lo vea excesivo, es más bien para que mejoremos más a otros niveles. Estamos dando a un nivel mucho más alto, pero no lo veo muy excesivo (la carga de trabajo).”

Profesora: “¿ Para ti es un reto, quieres decir?”

Nacho: “No, no es un reto, es un estímulo.”

Marta: “Es un estímulo; pero a veces cuando no comprendes algo, te sientes un poco así... Yo que sé.”

Profesora: “¿ Cómo, como fracasado, frustrado?”

Marta: “Yo que sé, así como ‘atrasadillo’ y eso. Y a veces la tarea es un poco excesiva. Hombre, es como dice Elvira, a veces le dedicas una tarde al inglés. Si no tienes nada que hacer, pues sí; pero con las otras (asignaturas) te resta un poquillo de tiempo. Si tienes exámenes, a lo mejor te tienes que quedar a medias; como tienes que pensarlo bien, primero en español, después pasarlo...”

Profesora: “Entonces, tu crees que es una gran dificultad ¿No?”

Elvira, Marta: “No, no es tan difícil; es tiempo.”

Pregunta 25

Juanfe: “Sí, para coger soltura en la lengua, para poder expresarte mejor al hablar y al escribir.”

Nacho: “Yo creo que para los cursos superiores se te va a hacer más fácil. Y si vas algún año de intercambio o con la beca de la Universidad, la Erasmus ¿No? Se te haría más fácil... Porque las clases ahora se suelen hacer en inglés. Pero hace dos o tres años no era así; los profesores no solían hablar en inglés, lo decían todo en español y...”

Marta: “Es verdad, yo llegue aquí y, mis clases de inglés desde tercero, que llevaré dando inglés, sí desde tercero...”

Profesora: “¿De Primaria?”

Marta: “Sí, es que mi inglés cuando llegué aquí... Es que mi inglés en segundo (de ESO) era, era muy bajo. Y ya llegué aquí a tercero, y ahora este año con los textos, pues sí adquieres vocabulario. Y es lo que he dicho antes, al leer más, ves ahí las estructuras, entonces al leerlo más, se te quedan... Yo creo que te despabilas... Sí, que es más fácil y adquieres más soltura. Y será más fácil para el año que viene.”

Elvira: “Claro que nos va a servir. Además, no solamente pensando en cuando nos vayamos a examinar de Selectividad; si vamos a ir allí o lo que sea, de intercambio, como dice Nacho, nos

va a servir mucho, mucho lo de los textos. No va a ser lo mismo una persona que se haya, por ejemplo, dedicado sólo al libro de texto, que nosotros que hemos leído cosas de estas, textos originales.”

Tercera entrevista: a Cristina Jiménez Valenzuela (9 de mayo de 2001)

Pregunta 1

Cristina: “Me siento en clase de inglés bien; este año.... aunque estoy atrás y me entero de poco, tienes que esforzarte mucho, estar siempre pendiente... de la boca, leer casi los labios, más que escuchando, pero me siento bien.”

Pregunta 2

Cristina: “Sí, bastante. El año pasado ya me habían dado los dos primeros temas y ya sabía de qué iba a ir.”

Pregunta 3

Cristina: “Me parecen fáciles comparando con los textos que estamos leyendo, muy fáciles; hacerlos es nada, hacerlos por entretenimiento, comparado con lo otro.”

Pregunta 4

Cristina: “Sí, bastante. Bueno algunos no los entiendo casi nada, pero *Long Walk to Forever*, muchísimo.”

Pregunta 5

Cristina: “Pues bastante bien. Es la primera vez que lo hago y me parece bastante bien”

Profesora: “¿Difícil?”

Cristina: “Difícil mucho; es que es la primera vez que hacía algo tan... tan raro para mí. Difícil mucho, tengo que pasar... para coger una palabra, buscarla en el diccionario, y para entenderlo así bien, pero que está bien.”

Pregunta 6

Cristina: “El más difícil, el de *Christmas Meeting*, todavía creo que no me enterado de que va. Y después el del aborto, también, bueno el de *White Hills* ese creo que todavía no lo he pillado”

Pregunta 7

Cristina: “Yo me imagino la situación. El que mejor he entendido es el de *Long Walk*... hay amigas mías a las que le ha pasado y me hacía más a la situación. Pero como no entienda el tema, no... Y las palabras tengo que buscar muchísimas... Y a veces llamo a mi cuñada que es profesora de inglés y le digo ‘dime de qué va porque es que no tengo ni idea’.”

Profesora: ¿Pero no entiendes los textos breves que leemos en clase? ¿Por ejemplo, el de ayer, que lo leí yo un poco rápido, el de una mujer y un hombre en la cocina?”

Cristina: “Sí, ahí sí. Yo me entero más o menos del tema: que se están peleando por el niño, que el marido se quiere llevar al niño y ella también, eso más o menos me entero, pero tampoco pilló... nada más las cuatro palabras más...”

Profesora: “¿Y la idea general?”

Cristina: “Sí, la idea general sí, casi siempre.”

Pregunta 8

Cristina: “También bien, los finales sobre todo porque así tienes que imaginar. Pero lo que son las preguntas, mismo como lo que has mandado de las preguntas, más difíciles porque como tienes que ajustarte a lo que te preguntan, pues... En cambio en los otros puedes hacer lo que a ti te parezca, más o menos.”

Profesora: “¿Son más creativos?”

Cristina: “Ahí.”

Pregunta 9

Cristina: “Unos sí y otros no.”

Pregunta 10

Cristina: “Claro, ya te lo he dicho antes. Si lo relaciono con algo (de mi interés), sí muy bien, pero si no...”

Profesora: “Porque te afecta más directamente ¿No?”

Cristina: “Ahí está. Y como me afecte y sepa que alguien ha pasado ese problema (situación), más me meto para ver como tratan el tema. Me gusta por eso.”

Pregunta 11

Cristina: “Hombre, los textos literarios como son nuevos, pues están muy bien. Y después, menos interesante pues los ejercicios del libro, los del *workbook* si me gustan más, pero los del libro yo los veo más... Sobre todo los de la primera parte, los veo muy simplones, muy simples, sobre todo, las primeras preguntas, las del (apartado) *Opening*, yo las veo muy simples”

Pregunta 12

Cristina: “Todo, todo, no (para cuando lo pides); mismo el del aborto, lo leí ayer tarde para hacerte el final. Los últimos que has mandado sí los leí en cuanto los mandaste. Y ahora el de *Mrs. Bixby*, ya lo he empezado.”

Pregunta 13

Cristina: “Sí, sí porque yo hace dos años suspendí inglés, pero sin idea ninguna. Y ahora este año cuando estoy empezando a aprobar inglés, con un seis, y veo toda la otra gente (con más nivel)... pues se ve que sé algo más. Y los textos la verdad bien”

Pregunta 14

Cristina: “Hombre, menos palabras tengo que buscar ya en el diccionario, aunque la gramática, no... bueno las de condicional, pues ya sí, directamente ya las saco, las pasivas también. Algo sí”

Profesora: “Me refiero a la lectura de los textos ¿Te sirve para aprender más vocabulario o más...?”

Cristina: “Sí, algunas (palabras) me salen ya directas; y como algunas las tengo que buscar a lo

mejor en un mismo texto, ya me acuerdo, y me digo 'anda si esta ya la sé, ya la he buscado'. Y si los vuelvo a leer, que ahora los estoy volviendo a releer para cuando nos vas a hacer el examen, pues ya sí la mayoría las sé, ya no las tengo que buscar."

Pregunta 15

Cristina: "Yo como lo veo más en general; no los veo tan directos (exclusivos de) para esa cultura, los veo aplicable también a la nuestra o..."

Profesora: "¿Se tratan de temas de interés humano en general?"

Cristina: "Ahí está, que no los veo temas sólo de los ingleses."

Pregunta 16

Cristina: "Muchísimo, leo demasiado, me parece a mí, pierdo mucho tiempo leyendo. Me encanta."

Pregunta 17

Cristina: "Mi hermano grande, la mitad de un libro siempre."

Pregunta 18

"Ahora en el curso nos mandan a lo mejor tres, yo leo seis o siete. Y en vacaciones, es por semana uno, siempre. Leo muchísimo."

Pregunta 19

Cristina: "Mira, leer, me gusta mucho las historias de Anagrama. Así como *El bastardo recalcitrante*, porque tiene risa y está muy bien, crítica la sociedad. Están muy bien. Después me he leído *Hannibal*, *El Silencio de los corderos*; esas me encantan porque es que tengo que pensar y no dejarlo porque te entretiene, y me las tengo que leer en luna noche de lo que te tienen en intriga. Hay muchas, es que me gusta mucho... Después *Los renglones torcidos de Dios*, me pegue una 'panza' de llorar a lo bestia. Me encantó."

Profesora: "Tienes un tipo definido de novela... de novela juvenil, bueno, y de miedo ¿no?"

Cristina: "Sí, bueno, de miedo no, de suspense, de intriga, que no sabes... que te lo tienes que leer en el día porque te tiene ahí..."

Pregunta 20

Cristina: "Mi padre no; mi madre mucho, todas las noches; a ella le gusta mucho. Ahora se ha leído *El Camino*, le ha gustado. A ella le encanta leer."

Pregunta 21

Cristina: "El que más me ha gustado el de *Long Walk*, ese el que más. Después, el de *True Love* también estaba bien. Me gustan más los temas de amor y así. Me gustan más que los otros."

Profesora: "¿Más reales que de ciencia-ficción?"

Cristina: "Sí, de ciencia-ficción, nada. Es que eso no es lo mío."

Pregunta 22

Cristina: "No es que no me haya gustado, es que no sé de lo que va el de *Christmas Meeting*. Es que no sé todavía si la mujer está muerta o está viva, no sé..."

Profesora: "¿Y el de *Eveline*?"

Cristina: "Ese sí, ese me gustó mucho, el de la muchacha que el padre la maltrataba, ese me gustó mucho."

Pregunta 23

Cristina: “Yo el año pasado no hablaba nada de inglés. Cuando llegué y empezaste a hablar en inglés, yo dije ‘aquí no me entero de nada’. Pero ya este año sí, ya me voy enterando, aunque tengo que estar muy atenta y sólo pillo unas cuantas palabras, sí me entero. Después los exámenes el año pasado eran exámenes muy simplones. El año pasado, sobre todo, es que fue muy fácil, otros años sí me tenían más ‘pilladilla’ ahí; pero sí han cambiado muchísimo, y además cambiarme de instituto, también ha sido ya...”

Profesora: “Y, aparte de lo que se hable en clase, del oral y eso ¿En cuanto al tipo de actividades que se hacen, han cambiado?”

Cristina: “Hombre, lo de los textos literarios es nuevo. Nosotros antes siempre seguíamos el libro; además teníamos el mismo libro que este año, el de 4º, el libro si es más o menos igual. Siempre hacíamos lo mismo; ah eso sí, leíamos libros (adaptados), como el de *Robin Hood* y así, en el año dos o tres”

Pregunta 24

Cristina: “No, a mí me gusta, sobre todo, los textos que a mí me gustan muchísimo. Me entretienen más. Hombre, algunos me resultan difíciles. A veces cuando empiezo a traducir y en una hora he traducido un pedacillo así...”

Profesora: “¡Pero es que queréis traducirlos enteros al español!”

Cristina: “Es que como no traduzca el primer párrafo... Entonces ya sí, ya empiezo a leer seguido. Me pasa con casi todos, al principio tengo que tirarme un montón de tiempo, y entonces me desespero, pero es raro.”

Pregunta 25

Cristina: “Hombre, claro, por lo menos para el inglés, yo antes no tenía ni idea. Ahora hablando, pues mucho; y con los textos, vocabulario, yo no tenía ninguno; los verbos, las estructuras, también, bueno, no se me pegan mucho, pero algo van mejorando.”

Cuarta entrevista: a M^a Carmen García Martos y Soraya Salmerón Salguero

(11 de mayo de 2001)

Pregunta 1

Carmen: “Pues yo me siento bien, aparte la profesora se adapta a nuestro estilo de vida, nos comprende, y se está bien.”

Soraya: “Pues yo creo que...yo me siento, como no tengo ni idea, ahí en esa clase, me siento así inferior.”

Pregunta 2

Soraya: “Sí, porque las actividades son fáciles.”

Carmen: “Sí, porque tampoco no es ni todo texto, ni todo dibujo.”

Pregunta 3

Soraya: “Sí, me resultan muy fáciles.”

Carmen: “Yo creo que sí.”

Pregunta 4

Carmen: "Sí, porque van con nuestro tipo de vida, cosas que podemos pasar y así."

Soraya: "Sí, están bien porque me gustan los textos así, los temas."

Pregunta 5

Soraya: "Pues me parece bien; pero es que son muy difíciles algunos, y me cuesta mucho trabajo."

Carmen: "Sí, son difícilillos; pero a lo mejor así aprendes inglés el que nosotros vamos a tener que hablar, el que nos vamos... a encontrar, claro."

Pregunta 6

Carmen: "¿Cuáles más difíciles? Los textos así no sé, los que son más largos, que tienen mucho desarrollo. A lo mejor al principio no los entiendes, pero conforme vas leyendo, los vas entendiendo poco a poco."

Profesora: "¿*Eveline* quizás? ¿El que leímos al principio, en octubre?"

Carmen: "Sí, sí."

Soraya: "*Eveline*, sí, porque tenía un vocabulario muy denso y muy difícil."

Pregunta 7

Soraya: "Pues lo leo por encima, y no me suelo enterar de nada. Entonces busco las palabras que creo que son más importantes y lo vuelvo a leer."

M^aCarmen: "Busco las palabras en el diccionario, y después entiendo las frases así por encima"

Profesora: "¿Os ayudáis entre vosotros, contándoos unos a otros de qué va?"

Carmen y Soraya: "Sí"

Pregunta 8

Soraya: "Yo creo que son muy difíciles. A mi me cuestan mucho trabajo."

Carmen: "Son difícilillas, pero así te ayudan a sacar más del texto, a enterarte un poquillo mejor."

Pregunta 9

Carmen: "Sí, sí, como ya he dicho antes, son parecidos a los que nosotros nos desenvolvemos."

Soraya: "Sí, me parecen interesantes."

Pregunta 10

Soraya: "Sí porque pones más atención y te interesas más."

Carmen: "Claro, lo mismo."

Pregunta 11

Carmen: "Yo creo que todo un poco, porque vas cogiendo de todo un poquillo: escuchas, lees. Yo creo que va bien."

Soraya: "Yo creo que la gramática, porque es algo importante, es lo que forma así todo. Y el vocabulario, porque sin vocabulario, no puedes hacer nada."

Pregunta 12

Carmen: "No, porque hay veces que no tienes tiempo, y los dejas; los lees, pero los lees después y por encima."

Soraya: “No, no da tiempo tampoco. Son muy largos, y además tienes que hacer de otras asignaturas también. Y muchas veces tampoco... porque te pones y, te resulta tan difícil, que dices ‘lo dejo.’”

Pregunta 13

Soraya: “Hombre, en parte sí porque en vocabulario te ayuda mucho. Sí creo que sí.”

Carmen: “Sí, claro, como te he dicho antes, así aprendes más cosas en las que tu te puedes desenvolver.”

Pregunta 14

Carmen: “Sí, un poco.”

Soraya: “Yo mucha, mucha. De gramática, sobre todo; iba superbaja y ahora he dado muchas cosas que no había dado nunca. Y sí, noto que tengo más nivel.”

Pregunta 15

Carmen: “Algo de la cultura de los jóvenes, en lo que se desarrollan.”

Soraya: “Sí, porque como... es cultura; entonces, sí se aprende.”

Pregunta 16

Soraya: “Pues cuando me pongo a leer un libro, sí. Pero normalmente no suelo leer mucho.”

Carmen: “Por mi propia iniciativa, no; pero ya cuando te pones, pues te gusta terminar.”

Pregunta 17

Carmen: “No”

Soraya: “A mí a veces sí.”

Pregunta 18

Carmen: “Sí”

Soraya: “No, bueno los libros que nos manda la señorita de Literatura.”

Profesora: “¿Y en las vacaciones?”

Carmen: “No, no mucho.”

Soraya: “En las vacaciones sí. En las vacaciones pasadas sí me leí muchos libros; pero normalmente no suelo leer.”

Pregunta 19

Soraya: “Libros así de intriga, de miedo...porque me gustan esos temas.”

Carmen: “Yo, de intriga, de intriga.”

Pregunta 20

Carmen: “No, no suelen leer mucho y, si leen, es algún libro que les llame la atención mucho.”

Soraya: “Mi madre sí lee, sobre todo, libros que yo tengo que leerme y, así, me ayuda en los trabajos de literatura.”

Pregunta 21

Carmen: “El del aborto.”

Profesora: “¿El de *White Hills*?”

Carmen: “Sí, el último que hemos leído.”

Soraya: “A mí el de *Black Cat* porque aunque era difícil como era así de intriga, me gustó.”

Profesora: “¿Y *Long Walk to Forever*?”

Carmen: “Sí, ese también está muy bonito”

Soraya: “Sí, no está mal.”

Pregunta 22

Carmen: “A mí el *The Star*, tiene mucha fantasía”

Soraya: “No sé, no me he puesto a pensar, ese con la estrella sí, pero no sé así que no me haya gustado, no sé...”

Pregunta 23

Carmen: “En los textos, sobre todo.”

Soraya: “Son totalmente diferentes. Empezando porque la profesora nos habla en inglés ahora, y nunca me habían hablado en inglés, y... Es que es totalmente diferente. Termina la clase y digo ‘por Dios ¿Dónde estamos? ¿Ya?’

Profesora: “¿Se te pasan muy rápido?”

Soraya: “Muy rápido, no me doy cuenta. Siempre otros años hemos ido muy lentos, muy lentos, porque la gente no lo entendía, y hemos llevado un nivel muy bajo, porque yo, ya ves tú, el año pasado sacaba muy buenas notas en inglés, y este año me he quedado sorprendida. Digo ‘¿Cómo puede ser esto así?’”

Profesora: “Vaya”

Pregunta 24

Carmen: “No, se puede superar. Al principio se hace muy difícil, pero luego ya... Y eso está bien para nuestro nivel, porque aunque nuestro nivel al principio fuera bajo, pero después cuando termines, te verás con un nivel más o menos altillo para el año que viene.”

Soraya: “Sí, para mí sí es un nivel alto, pero sé que el nivel de mi clase en particular es un nivel bastante alto. Y sé que otros sí pueden superarlo, pero yo... Me cuesta mucho más trabajo.”

Pregunta 25

Carmen: “Sí, con los textos aprendes más vocabulario y de todo...”

Soraya: “Sí, yo creo que puede ser positiva en otros cursos porque así aprenden más. Un ejemplo soy yo, del año pasado a este, pues...”

Profesora: “¿De vocabulario has mejorado, ha aumentado lo que has aprendido?”

Soraya: “Sí”

Quinta entrevista: a José Alberto Díaz Quiralte, José Luis García Manrique, David García Méndez (alumno que faltó todo el primer trimestre por un grave accidente, por lo cual no ha sido tomado en consideración en el experimento), **Álvaro Lirio Domingo y Juan Montes López** (18 de mayo de 2001)

Pregunta 1

Álvaro: “Bien, peor hay días que se hace muy larga. Cuando se trabaja o se aplican los conceptos, se usa el vocabulario es más divertida”

David: “Bien. Pero algunas clases se hacen muy pesada, especialmente cuando hay explicaciones gramaticales”

José A.: “Muy bien, es entretenida, aunque a veces se me hace pesada.”

José L.: “Pues yo me siento muy a gusto, pero hay veces que no entiendo muchas cosas, pero las saco así por el contexto.”

Juan: “Pues, suele ser llevadera; pero algunas veces cuando no entiendes bien las cosas, te sueles aburrir un poco.”

Pregunta 2

Álvaro: “Sí, porque se separan y clasifican las cosas de forma muy clara.”

David: “Sí, es entretenido. Me gustan las ilustraciones y los temas que trata.”

José A.: “A mí sí me gusta porque los ejercicios que tiene me resultan muy fáciles de hacer.”

José L.: “A mí sí porque el año pasado tuve un libro que era muy parecido... Y más o menos tenía los mismo contenidos y todo eso.”

Juan: “Pues es un poquillo..., yo creo que es un poquillo fácil, a lo mejor para nuestro curso; no sé, yo no soy un entendido.”

Pregunta 3

José A.: “Sí, si me gustan, como ya he dicho. Los textos son más aburridillos, pero en general me gustan mucho.”

David: “Me gustan las de rellenar huecos, las de escribir textos enteros, no.”

Álvaro: “Bien, en todo se ve muy claro lo que hay que hacer.”

José L.: “A mí no, a mí me gustan más los textos que las actividades, pero algunas también.”

Juan: “Yo, cuando entiendo las actividades, sí me gustan.”

Profesora: “Juan ¿Por qué dices que las actividades del libro son fáciles y ahora dices que te gustan cuando las entiendes? ¿No hay un poco de contradicción?”

Juan: “Bueno, los textos (del libro) son más difícilillos y las actividades son más facilillas, no son muy difíciles.”

Pregunta 4

Álvaro: “Sí, porque ves el inglés aplicado, no como cosas sueltas... Ves todos los tiempos. Es el inglés original tal y como es.”

David: “Sí, especialmente los poemas. Vemos el inglés original con las expresiones que se usan allí normalmente.”

José L.: “Sí, pero ha habido textos que no he logrado entender muy bien, los he entendido tarde y se me han quedado ahí.”

José A.: “A mí me han gustado los que he trabajado bastante más antes en mi casa, porque al día siguiente los entendía; pero los que no he trabajado, pues no los entendía muy bien... Y a parte, el último, el de *Hills*... Ese no me ha gustado mucho.”

Juan: “Yo no me he leído muchos textos, pero algunos sí me han gustado.”

Pregunta 5

Álvaro: “Bien, por lo dicho anteriormente.”

David: “En general bien; hay textos más entretenidos, otros más aburridos.”

José A.: “A mí, la verdad, en el fondo sí me está gustando porque estoy aprendiendo mucho vocabulario; y eso es lo más positivo que estoy sacando y... Por ejemplo, del contexto sacar frases por palabras sueltas, entenderlo todo por palabras sueltas.”

José L.: “A mí también me está gustando porque llevo ya dos años con textos y más o menos te acostumbras. Y lo que ha dicho Jose, que aprendes mucho vocabulario y muchas cosas que antes no conocías.”

Juan: "Pues se aprende bastante vocabulario y se va entendiendo."

Pregunta 6

Álvaro: "Eveline, no era muy explícito; no te enterabas sólo leyéndolo, tenías que buscar entre líneas lo que quería decir."

David: "Un poema sobre... muy complejo... "

Profesora: "¿El de *If is wintry*?"

David: "Sí, ese."

José L.: "A mí el que más difícil me ha resultado ha sido el de *Mrs Bixby*, porque... empecé a leerlo y no tuve mucho ímpetu en él, y no lo he entendido muy bien, lo tuve que dejar, no lo entendía muy bien."

José A.: "A mí el que no me ha gustado, bueno el que me ha resultado más difícil, pues...ese, el de *Hills*. Me puse y lo tuve que dejar."

Juan: "Para mí el más difícil ha sido el de *Long Walk to Forever ¿Forever?*"

Pregunta 7

Juan: "Pues intentar comprenderlo todo y, si alguna frase no la entiendo, pues buscar alguna palabra en el diccionario."

José L.: "Siempre antes de empezar suelo ponerme un diccionario al lado, y si no vienen las palabras, pues más o menos por el contexto."

José A.: "Al igual que mi compañero José Luis, me siento con el diccionario al lado, y las palabras que no entiendo... Hago una lectura primera y las palabras que no sé las pongo (busco); después lo vuelvo a leer y miro los significados."

Álvaro: "Leerlo una vez, después leerlo más despacio. No intentar entenderlo todo, sino la idea general, o las frases por las palabras que sí conozco. No suelo usar el diccionario, a veces la traductora."

David: "Intento apoyarme en el contexto, si no queda más remedio uso el diccionario."

Pregunta 8

Álvaro: "Bien, sí hacemos ejercicios distintos donde hay que usar ideas y aplicar todo lo que sabemos. Son más globales."

David: "Lo que más me gusta son los debates, hablamos todos; también buscar palabras."

José A.: "La verdad que algunas, en mi opinión, han sido muy aburridas, pero otras sí me han gustado."

José L.: "Ha habido actividades que han sido complicadas... porque había que comprender muy bien la lectura para enterarse... Pero las actividades me han ayudado mucho en vocabulario y a la hora de entender el texto."

Juan: "Pues, si no entendías bien el texto al hacer las actividades te costaba mucho trabajo."

Pregunta 9

Álvaro: "Sí, son temas muy reales, con algunos te puedes sentir identificado."

David: "Son temas interesantes."

Juan: "Pues... sí... Yo digo la verdad, había algunos textos que sí, pero otros eran un poquillo... pesadillos."

José A.: "Sí... ¡Uf! El que más interesante me ha parecido ha sido el del Coronel y Mrs. Bixby,

porque eso es algo que pasa muy a menudo, que no se sabe pero que está pasando. Ese es el más interesante.”

José L.: “A mí el tema que más me ha llegado ha sido el de Hills... porque se habla del aborto, y te cuenta más o menos cómo puede ser nuestra vida si alguna vez entráramos en esa situación; pues te pones en la situación de los personajes. Y ha sido la que más me ha gustado.”

Pregunta 10

David: “Sí, si te gusta el tema pones más interés por entenderlo y al hacer las actividades.”

Álvaro: “Si te identificas (con un personaje) o son temas que tú los tratas normalmente, puedes comprenderlo mejor y te sientes más interesado al tratarlos.”

José A.: “A mí sí, la verdad, es que sí. El de José Luis, el de *Hills*..., ese no..., como no me parece interesante, no me atrae.”

José L.: “Pues a mí también. Hay textos como el *The Star*, por ejemplo, que no le veo... que no le veo relación con nada que me pueda servir a mí... Y si no tienes interés, pues poco vas a aprender de ese texto.”

Juan: “Hombre, el tema te puede dar una ayuda para ver de lo que trata el texto.”

Pregunta 11

Álvaro: “Lo más, que estamos empezando a aplicar el inglés: hacer resúmenes, redacciones. Ya no es sólo aprender cosas sueltas, sino relacionarlo todo.”

David: “Lo más interesante que intentamos hacer textos, diálogos más completos.”

José A.: “Pues, lo más interesante, pues para mí la gramática y el vocabulario. Y lo menos interesante... No sé, es que no sé.”

José L.: “A mí lo más interesante, pues los textos literarios; porque la gramática... ¡Ah! Bueno y el vocabulario nuevo, que he aprendido mucho. Pero la gramática es más bien un repaso de lo que ya había dado antes.”

Juan: “A mí lo que más me ha interesado es algunos textos, y la gramática quizás me ha aburrido un poquillo.”

Pregunta 12

David: “Algunos, los primeros no pude.”

José A.: “La verdad es que todos no, casi todos.”

José L.: “La verdad es que todos, todos tampoco.”

Juan: “Muy pocos”

Álvaro: “La mayoría.”

Pregunta 13

David: “Sobre todo, aprendes más vocabulario y... conoces temas.”

José A.: “Pues... no sé... Pues lo que he dicho antes, si sabes mucho inglés, pues a reconocer muchas frases.”

Álvaro: “Pues aprendes el inglés original, el que se utiliza allí a diario”, no el que se suele aprender.”

José L.: “Aprendes mucha gramática porque ahí hay muchos ejemplos que te pueden servir, y vocabulario, sobre todo. Y, si intentas leer los textos sin diccionario, pues ha habido muchos textos que me enteraba del tema... por el vocabulario que he ido obteniendo.”

Juan: “Pues con el vocabulario te ayuda mucho... y con la gramática, también se aprende un poco.”

Pregunta 14

Álvaro: “Sí, a eso, no ya sólo a aprender, sino a saber aplicar... como se aplicaría en la vida real, pues hablando de temas reales.”

Juan: “Yo, vocabulario y mucha gramática.”

José L.: “Yo, mucho vocabulario, y gramática de repaso que me ha servido mucho, y los textos ha estado muy bien, muy bien.”

José A.: “Yo he aprendido bastante vocabulario y... a ponerme ahora delante de un texto y no tener que estar parándome como me paraba antes, a leerlo más rápido.”

David: “Yo creo que no he aprendido nada.”

Pregunta 15

David: “Pues la verdad es que los que hemos leído, son de temas que pasan en todos los sitios, lo del aborto y todo eso, no sé, los *limericks* quizás.”

José A.: “Depende del tema del texto que estemos leyendo. Eso que ha dicho David, los *limericks*, esos sí son típicos de allí; pero los demás pasan en todos lados.”

José L.: “Yo opino lo mismo. Pero sí hay textos que se puede aprender de la cultura inglesa; pero los textos que nosotros hemos tratado... suele pasar en todos lados.”

Juan: “Yo opino lo mismo que mi amigo José Luis.”

Álvaro: “Pues aunque los temas son en todos sitios iguales, pero (ves o aprendes) desde el punto de vista en que los ven ellos.”

Pregunta 16

Álvaro: “Si es obligado, no.”

Juan: “A mí no mucho, depende del tema también.”

José L.: “A mí depende del libro... que, que nos ponga. “

José A.: “A mí no me gusta leer en español, así que... Lo que leo es porque me lo mandan y lo tengo que hacer a la fuerza.”

David: “A mí en general no me gusta leer.”

Pregunta 17

David: “Sí”

José A.: “Sí, cuentecitos de estos para dormir a ...”

José L.: “A mí muchas fábulas, porque la de la liebre y la tortuga esa la tengo muy aprendida, muy aprendida.”

Juan: “Alguno me contaban.”

Álvaro: “También.”

Pregunta 18

David: “Lo único que leo son los libros de texto.”

José A.: “Yo las revistas de video-juegos y poca cosa más.”

José L.: “Yo durante el curso lo que nos mandan, tanto los textos literarios de Inglés como los de Lengua; pero en el verano ¡Uf!”

Juan: “Yo no suelo leer tampoco mucho.”

Álvaro: “Durante el curso, los obligados de Lengua. Y en verano pues revistas.”

Profesora: “¿Leéis prensa deportiva? ¿Algo de prensa deportiva?”

José L. y José A.: Sí”

Álvaro, David, Juan: “No”

Pregunta 19

Profesora: Bueno “¿Y, si leéis alguna vez, qué leéis? ¿Revistas todos?”

Todos: “Sí, sí”

José A. y José L.: “O prensa deportiva.”

Juan: “Yo algún libro de animales.”

Pregunta 20

Álvaro: “Mucho, de todo.”

Juan: “Mis padres el periódico y muchos libros que van saliendo al mercado.”

José L.: “Mi padre, nulo. Mi madre sí lee por las noches, le gusta siempre leer un libro, pero tarda mucho en lérselo.”

José A.: “A mi madre no le gusta leer. Mi padre, el periódico y novelas que se compra.”

David: (Asombrado) “Mis padres y mi hermana todos los libros que salen... de mil pesetas, y todo eso ¿sabes?”

Pregunta 21

David: “A mí ninguno mucho.”

José A.: “A mí el que más me ha gustado, vuelvo a repetir, es el del Coronel y *The Star*... Ah ¿Por qué? *The Star* porque se me representa a muchos niños que están en su cuarto tristes y... Ese problema, la falta de atención, le pasa a muchos niños. Y *Mrs Bixby* por lo que he dicho antes, que ese tema está muy bien, me parece bien ese tema.”

José L.: “A mí los que más me han gustado han sido *True Love* y *Hills like White Elephants*. Porque *True Love* nos enseña que no te puedes fiar de nadie, porque fíjate la faena que le hizo el ordenador a... Milton. Y *Hills*... porque es una situación de la que hay que tener mucho cuidado y de la que se puede aprender. Y también me ha gustado mucho el de *Long Walk*, porque es una historia muy bonita, muy romántica”

Juan: “A mí la que me gustó fue *Eveline*, porque representa un poco lo que puede pasarle a algunas mujeres en esta sociedad.”

Álvaro: “Pues, *White Elephants* porque es un tema muy de actualidad, que a todos nos puede pasar alguna vez. Y el Coronel y *Mrs Bixby*, también porque es un tema de mucha actualidad.”

Pregunta 22

David: “Vamos a ver, el que menos *Mrs Bixby* porque no me lo he leído bien.”

José L.: “A mí *The Star*, porque no le veo ninguna relación ni ninguna enseñanza, que no lo veo real.”

Juan: “A mí el de *Black Cat*, un poco por el vocabulario que no se entendía bien y porque no me atraen ese tipo de temas.”

Álvaro: “*Eveline*, porque era el que más me ha costado, como no lo entendía, pues no he podido...”

Profesora “¿Difrutarlo? Claro.”

José A.: “A mí el que menos me ha gustado es el de *Hills*... porque me puse a leerlo y no me

enteraba bien.”

Pregunta 23

David: “Pues para mí es lo mismo que el año pasado.”

José A.: “Con respecto al año pasado, los textos; por lo demás es igual.”

José L.: “Yo solía trabajar más o menos de la misma forma, con textos literarios, con gramática, con mucho vocabulario, y que nos daban así los objetivos y todo eso... Y más o menos he trabajado así siempre.”

Juan: “El año pasado más o menos teníamos el mismo sistema.”

Alvaro: “Pues igual que el año pasado, pero con los textos literarios, que te hacen... que varías más las clases.”

Pregunta 24

Álvaro: “Pues... algunas cosas sí son demasiado, pero otras sí son para nuestro nivel, para lo que debemos... para lo que necesitamos; porque ya el inglés se utiliza cada vez más.”

José A.: “Pues algunas veces sí puede ser excesivo, pero otras... Según como lo coja; si lo coges con muchas ganas, no te parece excesivo. Y si lo coges con mucha gana, es un estímulo.”

José L.: “Eso depende de si te gusta o no te gusta el inglés. Yo desde chiquitillo le he tenido aprecio al inglés. Pero también veo cosas que son excesivas, por ejemplo, algunos textos literarios, pero no excesivos de que sean largos ni nada, sino que hay textos que... cuando no los logro entender, me pongo muy nervioso y los suelo dejar. Pero por lo demás no lo veo excesivo.”

David: “Pues algunas veces es demasiado agobiante, mandas mucho de golpe y no se puede compaginar con otras asignaturas.”

Profesora: “Sobre todo, con la tele ¿no?”

(Ríen todos)

David: “Hombre.”

Juan: “Pues algunas veces pues sí es excesivo; y algunas veces acabas no haciendo las cosas y acabas yéndote por ahí.”

José A.: “Como lo sabes.”

Pregunta 25

Álvaro: “Sí por esto, por tratar con el inglés original, el que ellos hablan a diario.”

Juan: “Pues aprendes mucho vocabulario para otros temas que sean parecidos.”

José L.: “A mí la verdad es que no me habían dando una clase así, hablando en inglés toda la clase. Hombre, al principio me costó mucho, pero poquillo a poco he ido entendiéndolo y me ha gustado más, porque puedes... Dí que algún día vas a Inglaterra y lo necesitas, y se puede. Yo lo entendería bien.”

José A.: “Pues la verdad es que en mi opinión sí ha sido positivo. Y al igual que José Luis, al principio me costaba más trabajo que al final.”

David: “Yo creo que sí que he aprendido más.”

Sexta Entrevista: a Marcos Jesús Corral Carrillo (24 de mayo de 2001)

Pregunta 1

Marcos: “Pues la clase de inglés se me pasa un poco larga y aburrida, porque tampoco no me gusta mucho el inglés.”

Pregunta 2

Marcos: “Pues el libro... sí... porque no es muy difícil que digamos y te va enseñando más o menos toda la gramática, bien. Vamos que no es muy difícil.”

Pregunta 3

Marcos: “Más o menos sí... Sí me gustan, más las actividades que las lecturas, las actividades son más entretenidas, no es lo mismo que las lecturas.”

Pregunta 4

Marcos: “Algunos sí y otros pues no me gustan mucho.”

Pregunta 5

Marcos: “Pues yo creo que está bien la experiencia... porque puede enseñarte como son de verdad los textos de inglés.”

Pregunta 6

Marcos: “Pues los largos; no sé... los textos largos me han parecido más difíciles. Quizás porque eran más largos o algo, pues no sé... los abandonaba.”

Profesora: “Se te hacían más aburridos.”

Marcos: “Sí”

Pregunta 7

Marcos: “Pues primero los leo así, por encima; que veo que me gustan, pues sigo con ellos, busco las cuatro palabras o así que no entiendo bien y eso ... Y si no los dejo, si veo que es muy difícil, no...”

Profesora: “No sigues...si te sobrepasan.”

Marcos: “Sí”

Pregunta 8

Marcos: “Pues yo creo que las actividades son bastante buenas, porque hay obras que no me he leído y luego por las actividades las he ido más o menos comprendiendo. Por hacer las actividades y eso, pues las he ido..., al responderlas, las he ido entendiendo.”

Pregunta 9

Marcos: “Pues ¿los temas tratados? Sí están bien, tratan temas de actualidad, cosas que pasan hoy día...”

Profesora: “¿Están relacionados con los jóvenes, con vuestra cosas?”

Marcos: “Sí...algunos sí.”

Pregunta 10

Marcos: “Sí, eso ayuda mucho, porque no es lo mismo leer un poema del siglo yo que sé que leer algo que te interesa, por ejemplo, ... lo de *Long Walk to Forever* o lo de las máquinas, que te

resulta más ameno, más...”

Pregunta 11

Marcos: “Más interesante... No sé... Quizás las cosas nuevas que hay.”

Profesora: “¿La gramática nueva?”

Marcos: “Sí, la gramática nueva y el vocabulario nuevo que hay.”

Profesora: “¿Y lo menos?”

Marcos: “Lo menos interesante, pues lo que siempre das, lo del *do, did...*”

Profesora: “¿Las repeticiones, lo de los auxiliares y todo eso?”

Marcos: “Sí, todo eso.”

Pregunta 12

Marcos: “Pues...algunos, ya te he dicho antes, los leo y otros, como veo que son más difíciles y eso, me aburro y me voy con otra cosa.”

Profesora: “Sí, lo lees por encima y lo pasas.”

Pregunta 13

Marcos: “Pues puedes mejorar en muchas cosas, puedes aprender mucho vocabulario, puedes no sé... Al leerlos pues se te quedan muchas palabras y a lo mejor pronunciación. Yo creo que sí, que te sirve para mucho.”

Profesora: “Y ¿Mejora también tu comprensión lectora?”

Marcos: “Sí también, mucho”

Pregunta 14

Marcos: “Sí, bastante.”

Pregunta 15

Marcos: “Sí, yo creo que sí. Si son textos originales, yo creo que tratan temas de allí de Inglaterra.”

Profesora: “U otros países”

Marcos: “Sí de allí... Y puedes aprender cosas de allí más o menos, por ejemplo, cuando describían las casas.”

Pregunta 16

Marcos: “No, no me gusta leer.”

Pregunta 17

Marcos: “Me leían ...Bueno, me ponían cuando llegaba de clase, cuando estaba en parvulitos que te ponían con el *Micho* ese, me ponían con el dedo para que yo fuera leyendo; pero leerme, no.”

Profesora: “¿Leerte cuentos no?”

Marcos: “No”

Pregunta 18

Marcos: “Pues leo lo que es obligatorio leer, los textos que manda la profesora de Lengua y, más o menos, los que has mandado tú. Pero que algo así... Bueno este año en el periódico, había un apartado que me gustaba mucho que era Aula. Y sí me leía ese apartado mucho, casi todos los días.”

Profesora: “¿Y en vacaciones lees... prensa deportiva, revistas?”

Marcos: “Prensa sí, pero libros no.”

Profesora: “¿Libros de lectura, novelas, nada?”

Marcos: “El año pasado empecé a leer Historia de España, pero me quedé por...los Romanos.”

Profesora: “¡Madre mía!” (Risas de ambos)

Pregunta 19

Marcos: “Me gusta leer los deportes y eso de Aula...Y si leo es porque me gusta mucho (el tema). Si empiezo a leer un libro, sí me lo acabo de leer.”

Pregunta 20

Marcos: “No”

Pregunta 21

Marcos: “Los *limericks*”

Profesora: “Los *limericks*. ¿Y por qué crees que te han gustado?”

Marcos: “Porque es más divertido...”

Profesora: “Y breves”

Marcos: “Sí, breves y ponían cosas que te resultaban graciosas”.

Pregunta 22

Marcos: “Los largos...”

Profesora: “Los largos ¿*Mrs Bixby*?”

Marcos: “*Mrs Bixby* no lo he llegado a leer del todo”

Profesora “¿*Black Cat*?”

Marcos: “*Black Cat* sí me gustó un poco más y La Estrella”

Profesora: “¿*The Star*? Sí, era breve y tú lo veías más asequible ¿No?”

Pregunta 23

Marcos: “Yo creo que sí, sí son diferentes.”

Profesora: “Pues nosotros llevamos ya juntos tres años ¿eh?”

Marcos: “Sí, pero he notado más diferencia este año que otros.”

Profesora: “¿Por qué?”

Marcos: “No sé, quizás porque este año había mucha gente nueva o algo, o porque Bachiller es más difícil, pero yo creo que ha habido mucha diferencia con tercero.”

Profesora: “¿En qué sentido? ¿Tú te refieres sólo al nivel? ¿Al método y eso?”

Marcos: “Al nivel y al método también un poco. Sí, ya no...”

Profesora: “¿Hay menos juegos?”

Marcos: “Sí, menos cosas divertidas. Ya es más seguir siempre un orden.”

Pregunta 24

Marcos: “Creo que la exigencia es bastante; hay mucha exigencia. Pero eso supone un estímulo y una dificultad, yo creo. Te supone una dificultad, pero esa dificultad te hace mejorar en inglés.”

Profesora: “¿Entonces en parte es un poco de reto?”

Marcos: “Sí”

Pregunta 25

Marcos: “Yo creo que sí... que siguiendo, sin dejar el inglés, leyendo así los textos que me has dado, yo creo que si no los dejas, puedes aprender bastante.”

Séptima entrevista: a Nicolas (Nico) Fernández Valverde, Pedro Lorca Martínez y Alvaro Ruiz Pérez (31 de mayo de 2001)

Pregunta 1

Pedro: “Pues bastante cómodo, las clases son amenas. No estoy nervioso y, si alguna vez por algún motivo no llevo las actividades hechas... yo que sé, estoy cómodo.”

Nico: “Yo también me encuentro muy bien porque lo entiendo todo. Ha sido uno de los años que más he aprendido, de vocabulario y todo eso, y se hacen divertidas las clases.”

Álvaro: “Hombre, yo casi siempre me siento relajado porque... la clase de Inglés era casi siempre después de la de Física; de la de Física salía yo ¡Uf! ... Después venía Inglés, menos mal.”

Pregunta 2

Álvaro: “¿El libro de texto, el de Inglés? Está bastante bien. El mío del año pasado era una porquería y este está bastante bien. Era más comprensible, más fácil.”

Nico: “Yo el libro... así especialmente, no me ha gustado, lo veo igual que el de otros años. Es normal para aprender un poco y ya está.”

Pedro: “Sí, el libro ha sido prácticamente igual que el que tuve el año pasado. Está bien.”

Pregunta 3

Pedro: “Son prácticamente iguales todos los años, el mismo tipo de ejercicios. Son más interesantes los que hacemos aparte.”

Nico: “Es que ya son muy repetidas, y me canso de hacer casi siempre lo mismo.”

Álvaro: “A mí me han parecido bien... porque eran las más fáciles y esas eran... las que siempre...”

Profesora: “¿Eran más asequibles para tí?”

Álvaro: “Sí, eran las que me estudiaba, yo el ejemplo lo utilizaba del libro.”

Pregunta 4

Pedro: “Pues la mayoría sí son bastante interesantes.”

Nico: “A mí sí me han gustado todos, excepto algunos así que son más difíciles y se hacen más pesados para leer, pero todos están bien.”

Álvaro: “A mí también me han gustado todos.”

Pregunta 5

Nico: “Muy bien, muy divertidas y que se aprende más que con el libro, sobre todo, vocabulario.”

Pedro: “Sí, que el vocabulario es lo que más se mejora.”

Álvaro: “Sí, el vocabulario y la pronunciación. Porque yo lo que más estoy aprendiendo este año es pronunciación.”

Pregunta 6

Álvaro: “Pues más difícil y el que menos me he leído ha sido el último, el de *Mrs. Bixby*.”

Profesora: “Bueno, quizás es porque no has tenido tiempo.”

Álvaro: “Sí, nos ha pillado ya a todos...”

Profesora: “Sí, en una época muy mala de exámenes.”

Álvaro: “Y es el más divertido, porque me lo han contado y me lo he leído así por encimilla. Y me lo pienso leer en este verano.”

Nico: “A mí *Eveline* y el *Black Cat*. Y yo creo que, sobre todo, porque fueron los primeros y llegamos sin tener mucha idea del vocabulario y todo eso, claro, me resultaron más difíciles.”

Pedro: “Sí por el vocabulario de los primeros, y como nos pilló de sorpresa, acostumbrados a hacer los del libro siempre, pues... no estábamos preparados.”

Pregunta 7

Pedro: “Pues primero leerlos a ver si me entero de algo. Y después por el contexto. Y si es necesario busco en el diccionario algo.”

Nico: “Yo igual. Lo leo una vez así sin buscar nada y la segunda intento sacarlo por el contexto y todo eso. En el diccionario busco pocas palabras.”

Álvaro: “Yo los leo dos o tres veces y, sobre todo, busco muchas palabras para entenderme, es que como...”

Profesora: “Si no, no puedes, claro. ¿Y le preguntas a los compañeros?”

Álvaro: “A mi hermano, a mi hermano le pregunto bastante.”

Pregunta 8

Nico: “Divertidas, así de comprender el texto. Fáciles si te lo has leído.”

Pedro: “Sí, que son principalmente de comprensión, y están bien.”

Álvaro: “Están bastante bien, son bastante asequibles, que no...”

Profesora: “Aunque el texto sea difícil, las actividades te ayudan a comprenderlo.”

Todos: “Sí”

Pregunta 9

Nico: “Sí, sobre todo, es que son muy divertidos, tienen gracia y todo eso; y me han gustado mucho.”

Pedro: “Sí, a mí me parecen muy interesantes porque se tratan varios temas; hay diferentes temas, por ejemplo, de terror, el de *Black Cat*, la última es muy divertida.”

Profesora: “Sobe el adultario, las relaciones hombre, mujer, está muy bien...Y ¿La de *True Love*?”

Álvaro: “Pero la de *True Love* la veía yo muy fantasiosa.”

Profesora: “¿Sí?”

Nico: “A mí no me gustó tampoco, es que era...”

Álvaro: “Es que era muy rara.”

Pregunta 10

Álvaro: “Si a mí el tema no me gusta, ya me desmoralizo, me cuesta mucho trabajo leerlo. Si a mí me cuentan el tema, de qué va, digo ‘¡Ostras!’... Por ejemplo, la última... ahora tengo ganas de leerla.”

Pedro: “Claro si es interesante, estás más motivado al leerlo.”

Nico: “Es que si no es interesante, no prestas atención a lo que es. Si te gusta, le prestas más atención, y estás más concentrado en lo que estás leyendo.”

Pregunta 11

Álvaro: “Pues menos interesante... Pues yo que sé ¡Uf! Es que no... De todos los años que he dado inglés me ha sido el más difícil, el más duro, pero que tampoco me ha costado, que he seguido dándole a lo mío.”

Profesora: “¿Y te ha resultado algo interesante, las actividades, las explicaciones gramaticales, los ejercicios del libro?”

Álvaro: “Lo que más me ha llamado la atención es que hemos estado siempre hablando en inglés, y eso me ha costado bastante trabajo. Y todas las explicaciones y todo... Y eso me ha llamado más la atención, y es a lo que más empeño le he puesto, prestar más atención.”

Nico: “A mí así, menos interesante, no, no me ha resultado nada; pero siempre me ha gustado la hora de comentar los textos, y eso de hablar en inglés toda la clase... Porque yo llegué aquí sin saber pronunciar casi, y ahora sé bastante mejor y entiendo si me hablan en inglés y todo eso.”

Pedro: “A la hora de hablar todo en inglés, también. Normalmente, los cursos anteriores, siempre hablábamos español, y escuchar (inglés) muy poquito.”

Pregunta 12

Pedro: “La mayoría de las veces sí. Prácticamente todas.”

Nico: “Yo casi siempre también.”

Álvaro: “Yo de vez en cuando; muchas veces me ha pillado fuera de juego y lo he leído por encimilla, después le he preguntado a los compañeros.”

Pregunta 13

Álvaro: “Pues, sobre todo, en el vocabulario, la pronunciación y la expresión. Yo leo poco y con los textos literarios...”

Profesora: “Te has obligado a leer.”

Álvaro: “Sí” (asiente con la cabeza)

Nico: “Yo así lo que más he aprendido ha sido el vocabulario y frases hechas, expresiones que se usan normalmente, que esas nunca se da en los libros.”

Pedro: “También el vocabulario, frases hechas.”

Pregunta 14

Pedro: “Yo creo que sí, yo bastante más vocabulario del que tenía al principio de curso”

Nico: “Yo también. Yo antes escuchaba canciones en inglés y no me enteraba de nada y ahora sí puedo sacar algo.”

Profesora: “¿Lo aprecias (lo que has mejorado)?”

Nico: “Sí” (Asiente con la cabeza)

Álvaro: “Yo también, las canciones en inglés me voy ya dando cuenta de lo que dicen”

Pregunta 15

Nico: “Sí, porque muchos tratan de eso, costumbres inglesas, de la forma de comportarse y todo eso. Yo creo que es interesante.”

Álvaro: “Además los textos literarios tampoco, eran bastante reales.”

Profesora: “Bueno que eran literarios pero que trataban de temas reales, generales.”

Álvaro: “Sí de temas generales de la vida cotidiana.”

Pedro: “Sí contaban como vivían algunos, como el de *Eveline*, que se tenía que ir de su casa”

Pregunta 16

Álvaro: "Poco"

Nico: "Sólo algunos libros, casi nada."

Pedro: "A mí algunos libros elegidos, pero muy poquito leo."

Profesora: "¿Y revistas, leéis revistas o periódicos?"

Pedro: "Sí, revistas."

Nico: "Yo a veces algunas noticias que me interesan más, pero poco."

Álvaro: "Revistas y a veces el Marca o prensa deportiva."

Pregunta 17

Pedro: "No mucho."

Nico: "A mi nunca."

Álvaro: "No"

Pregunta 18

Álvaro: "En vacaciones sí. La mayoría porque me obliga mi madre: 'venga ya, ve a la biblioteca por un libro'... y poco más."

Nico: "Durante el curso yo no leo casi nada."

Profesora: "¿Ni lo que te obligan en Lengua?"

Nico: "Lo que me obligan sí, pero que así por gusto no leo casi nada. En verano los libros escogidos que me gustan sí me los leo."

Pedro: "Yo igual, durante lo que es obligado para el Instituto y en verano... depende del libro, de las ganas..."

Profesora: "Y que te lo recomienden mucho."

Pedro: "Sí"

Pregunta 19

Álvaro: "¿Lo poco que leo?"

Profesora "Sí, me has dicho prensa deportiva ¿no?"

Álvaro: "Sí, y noticias de lo que está pasando porque te lo 'remachacan' en las revistas, para cotillear un poquillo. Y los librillos, más bien lo que leo son aventuras y de juegos de rol, es lo que leo en el verano más o menos."

Nico: "Yo también, sobre todo, lo que leo es lo que ha dicho Álvaro: juegos de rol, y libros de Tolkien, que están muy bien."

Pedro: "Igual que yo, libros de Tolkien y de aventuras, generalmente."

Pregunta 20

Pedro: "Mi padre el diario todos los días."

Nico: "Mi madre si suele leer mucho y de casi todos los géneros, le gusta todo."

Álvaro: "Mi padre la prensa; mi madre de vez en cuando la veo yo, cuando se va a acostar, un librillo, pero no sé de qué es, ni nada."

Pregunta 21

Pedro: "Pues *Black Cat* me gustó bastante."

Profesora: "¿A pesar de lo difícil?"

Pedro: "Sí, a pesar de lo difícil. Y el último porque el final sorprende, te quedas con cara de tonto."

Nico: “A mí igual, el *Black Cat*, aunque era difícil, me gustó bastante, y el último por lo divertido que era el final y todo eso.”

Álvaro: “Pues a mí *Mrs Bixby*, porque está bastante... Bueno, por lo que me han contado. Y el del *Black Cat* también me gustó mucho”

Profesora: “Y ¿*Long Walk to Forever*? No, demasiado romántico”

Álvaro y Pedro: “Sí”

Nico: “No, también estuvo bien, pero me han gustado más así tipo de humor y...”

Profesora. “Sí, a ti te gustan las cosas irónicas.”

Pregunta 22

Nico: “Igual *True Love*, que era demasiado fantasioso, no me gustó.”

Álvaro: “*True Love* es el que menos me ha gustado. Yo que sé una máquina hablando ahí con el tío, buscar el amor... no lo veía creíble.”

Pedro: “A mí *Long Walk*. No sé no pasa nada, sólo que van hablando”

Profesora: “Demasiado romántico”

Pedro: “Sí”

Pregunta 23

Nico: “Muy diferentes, porque otros años el profesor sólo se ha limitado a hablar español y, sobre todo, a explicar gramática. Ya ves tú, este año las clases en inglés, mucho vocabulario y todo eso, han cambiado mucho.”

Pedro: “Esa es la principal diferencia el uso del inglés en las clases.”

Álvaro: “Estoy de acuerdo con ellos.”

Pregunta 24

Álvaro: “Tanto como excesivo no, pero más que otros años sí me ha costado, porque mandabas mucha materia, era muy continuo. Hombre, estaba bien, pillabas ambos campos tanto de lectura como de ejercicios. Entonces, hemos, que he trabajado el inglés más que otros años.”

Nico: “Sobre todo, he trabajado mucho al principio, pero después le he cogido el ritmo, e igual que otros años, me ha ido bien.”

Pedro: “Sí, yo creo que excesivo, excesivo, no era. Se trabaja bastante bien, ya te adecuas y...”

Profesora: “Y eso ¿A vosotros os ha supuesto como un estímulo al principio, el ponerlos a ese nivel?”

Todos: “Sí”

Pregunta 25

Pedro: “Sí... Pero ¿referido al uso de los textos literarios?”

Profesora: “Sí a la experiencia del uso de textos literarios”

Pedro: “Sí, no son los típicos textos que tratamos siempre, son textos mejor escritos. No son textos que van dedicados especialmente para que aprendas inglés, sino que ahí tú tienes que trabajarlos más para comprenderlos. Aprendes más.”

Nico: “A mí también me ha parecido eso, que hay que trabajarlos más, se aprende más vocabulario y son mucho más interesantes que los temas del libro, que se repiten todos los años.”

Álvaro: “Es verdad. Y te pueden ayudar también, a saber de qué va la vida. Que no sólo tratas el inglés...”

Profesora: “Sino que hemos tratado temas que a todos nos importan o que hablamos con

nuestro amigos”
Todos: “Sí”

Octava entrevista: a Salvador M. Duarte Puertas (Salva) y José Navarro García (Jose) (6 de junio de 2001)

Pregunta 1

Jose: “Hombre...menos agobiado que otros años y quizás más divertido, más...”

Profesora: “¿Te encuentras mejor?”

Jose: “Sí, que no ha sido como otros que a lo mejor estaba más agobiado en las clases; que ahora se encuentra uno más tranquilo.”

Salva: “Pues yo, yo es que el nivel de inglés ha subido un montón este año para mí, porque en comparación de mi antiguo nivel...”

Profesora: “Te has encontrado agobiado ¿No?”

Salva: “Un poquillo, pero digo yo que estudiando... preocupándome un poco más yo creo que se mejora.”

Pregunta 2

Salva: “Sí, son todos los años más o menos iguales, pero este año me ha gustado bastante.”

Jose: “Sí, yo creo que también lo mismo, ha estado bastante mejor.”

Pregunta 3

Jose: “Pues sí, además como se relacionan siempre las actividades del workbook con las del libro, pues yo creo que están bastante bien.”

Salva: “Es verdad, a la hora de las tareas más difíciles del workbook, te pones el libro y las puedes mirar.”

Jose: “Eso, te puedes fijar.”

Salva: “Y los crucigramas y todo eso sí me gustan bastante.”

Pregunta 4

Salva: “Sí, yo creo que hay muchos que son muy interesantes... más interesantes que a lo mejor otros que son para gente más pequeña.”

Jose: “Bueno, yo creo que los temas que tratan los textos literarios, no sé, son más..., que no son los que normalmente te puedes encontrar en el workbook o en el libro de inglés; son temas más...”

Profesora. “¿De mayores?”

Jose: “Sí, y más interesantes para nosotros, sobre todo.”

Pregunta 5

Jose: “Pues, en un principio, por el vocabulario, al no ser el mismo que utilizamos en las actividades que hacemos en el libro, te puede resultar más difícil, pero siempre más interesante sí.”

Salva: “Es verdad, un poco más difícil sí, pero a mí me están gustando las historias y todo eso.”

Pregunta 6

Jose: “Pues... ¿Más difíciles?...”

Profesora: “¿Os acordáis de la primera, Eveline, esa fue muy difícil? ¿No?”

Jose: “Sí?”

Salva: “Sí, *Eveline...* y *Mrs Bixby*”

Profesora: “*Mrs Bixby* es que os ha pillado agobiados ¿No?”

Salva: “Sí, agobiadillos, pero más o menos sí me enteré de la historia”

Profesora: “Entonces ¿Los más difíciles?”

Jose: “Yo creo que fue el primero.”

Salva: “Sí, hay otros que son más facilones, por ejemplo, *Hills* ... Era bastante..., al menos, yo me enteré bien.”

Profesora: “¿Y *The Star*?”

Jose: “Sí?”

Salva: “Sí, era muy fácil y muy chulo.”

Pregunta 7

Jose: “Pues... Primero leerlo, aunque no entiendas lo que sea; pero siempre pillando palabras sueltas, luego ya al final las intentas relacionar y vas pillando un poco de qué va la historia. Después cuando lo vuelves a leer, si debes traducir una palabra o algo, o subrayas algo que no entiendas...”

Profesora: “Y le pides ayuda después a los compañeros o al diccionario ¿No?”

Jose: “O le preguntas a alguien.”

Salva: “Yo, más o menos igual que él. Yo cojo y me lo leo una vez, como no me entero, me lo leo después otra y por las palabras así que entiendo, intento sacar la frase, sobre el contexto. Y después busco palabras en el diccionario, busco bastantes. Y pregunto, sí. Llego a clase y le digo ‘Nico ¿Qué significa esto?’”

Pregunta 8

Jose: “Pues... ¿Qué me parecen? No sé, yo creo que bien, si es que te ayudan a entender el texto.”

Salva: “Sí, es verdad, y si nos ayudan a tener más nivel para la hora de examinarnos, pues está mucho mejor.”

Profesora: “Pero las actividades que yo diseño para entender los textos y que habláis luego de ellos y eso...”

Salva: “¿Las que hacemos luego en clase?”

Profesora: “Sí?”

Salva: “Yo es que... a mí es que me cuesta trabajo entenderlas, pero sí están bien”

Profesora: “¿Os parecen bien?”

Jose y Salva: “Sí”

Pregunta 9

Salva: “Sí, sí, no son textos así que digas ‘no tienen fundamento, a mí no me dicen nada’. Yo hay texto que he leído, por ejemplo, el del aborto, el de la mujer que iba a abortar, *Hills like*.. Ese, por ejemplo, me gustó bastante, porque veías las dos partes, como ella quería tenerlo y él no, y la estaba intentando convencer.”

Jose: “Sí, yo pienso lo mismo, son temas así de la vida cotidiana, que no son los temas que te ponen en el libro, que te cuentan la vida de una persona que está ...”

Profesora: “Sí, como cosas más asépticas...”

Jose: “Claro, que no te las puedes creer, entonces... Es más creíble los textos que nos pones, y mucho más interesantes siempre, sobre todo, para la gente de nuestra edad.”

Pregunta 10

Jose: "Sí, claro, sobre todo, eso... Hombre, el tema es lo que más motiva, yo que sé."

Salva: (Guarda silencio)

Profesora: (Me dirijo a él) "¿Por qué crees que el tema te ayuda a entender el texto? Antes has dicho que te ha gustado el de *Hills Like White Elephants*..."

Salva: "Sí... Ah ya, ya... Me gustaba porque eso puede pasarle a cualquiera, y es una cosa que está ahí siempre, permanente. Y eso te puede ocurrir, sí, a mi me gustó bastante"

Profesora: "¿Y eso te ayuda a entender mejor el texto?"

Salva: "Sí, porque si tú está más interesado, dices 'cuchi, este tema me gusta'. Entonces lo lees mejor y, a lo mejor, te enteras mejor."

Jose: "Te motiva."

Profesora: "Claro, te motivas."

Salva: "Al final te sabes hasta las palabras."

Pregunta 11

Salva: "Más interesante, pues a mí me gusta mucho cuando en clase empezas a preguntarnos a todos, que no discriminas a la gente, y que te interesas bastante de nosotros. Esa es una virtud tuya y que me gusta bastante."

Jose: "Sí, lo mismo, que no hay nadie discriminado en clase, que a todos se toman por igual y que..."

Profesora: "¿Y qué te parece menos interesante?"

Jose: "¿Menos interesante? Pues... no sé"

Profesora: "¿El *listening*?"

Salva: "A mí, como no me entero... pues."

Profesora: "Como no te enteras ¿El *listening*?"

José: "Sí, yo creo que sí, y quizás alguna actividad que haya así en el libro..."

Profesora: "¿Más pesadas?"

José: "Sí"

Salva: "Los *readings*"

Profesora: "Algunos *readings* son muy simples ¿No?"

Jose y Salva: "Sí"

Pregunta 12

Jose: "Pues...sí, hombre, siempre lo intento, pero cuando muchas veces llegas y no lo entiendes, igual te desesperas y lo abandonas."

Salva: "Yo, sí, lo he intentado siempre... Ponerme a leerlos, sí. Cuando a lo mejor digo 'Es que no me entero de nada', pues lo abandono y ya está... Pero intento leerlos."

Jose: "Siempre, aunque sea una primera vez, ir cogiendo palabrillas a ver si puedes entender..."

Profesora: "¿Para saber por encima de qué puede ir?"

Ambos: "Sí"

Pregunta 13

Salva: "Yo creo que sí, porque los textos literarios lo que se encargan es... Hay muchas palabras y frases hechas del inglés, eso digo yo nos viene bien a la hora de irnos a otro país, a Inglaterra."

Profesora: "¿Se os van quedando palabras, expresiones?"

Salva: "Sí, expresiones, muchas expresiones hechas."

Jose: "Sí, yo pienso igual, que lo mejor es... Lo que más se aprende en los textos es vocabulario quizás."

Pregunta 14

Salva: "Sí, yo creo que yo al menos ahora me puedo poner a hablar... a defenderme una mijilla; leo algo y más o menos me entero, sí, y he aprendido un montón de palabras."

Jose: "Yo, pues... sí lo mismo, sobre todo, lo que es vocabulario, lo he mejorado bastante. Y lo que es... las estructuras de las oraciones."

Profesora: "¿Y comprendéis cuando leéis mejor que al principio?"

Jose: "Pues sí, también."

Salva: "Sí"

Pregunta 15

Salva: "Sí"

Jose: "mn.." (Guarda silencio)

Profesora: "¿O eran más bien textos de tipo general, que puedan aplicarse a cualquier cultura?"

Jose: "Yo creo que pueden aplicarse a cualquier cultura ¿No?"

Salva: "Yo creo que nada se puede aplicar a cualquier cultura, porque cada cultura tiene sus cosas diferentes."

Profesora: "Pero hay cosas comunes que nos unen a todos los seres humanos ¿No?"

Salva: "Sí"

Profesora: "¿Estos textos cómo te han parecido? ¿Son más bien de tipo general o son específicos más de la cultura...?"

Salva: "Específicos, para mí específicos porque... no en todos los países... Por ejemplo, el del aborto, no en todos los países está permitido."

Jose: "En Europa sí se puede..."

Profesora. "Es más fácil tratar el tema."

Pregunta 16

Salva: "Sí... Yo a lo mejor no leo mucho, pero cuando me pongo a leer, sí me gusta"

Jose: "Pero... (en español) Ah, sí, sí me gusta."

Pregunta 17

Jose: "No"

Salva: "A mí sí, mi padre me leía a veces, pero la que más me leía era mi hermana."

Pregunta 18

Jose: "Durante el curso poco, pero en vacaciones, sobre todo, sí leo bastante."

Salva: "Yo también. Yo en el curso apenas, lo que nos mandan... Es que si no. Es sin leer y voy así flojillo, ya leyendo es que no tengo tripas. En verano sí, suelo comprarme algún librito así que me interese, es que si no, no tengo tripas de leerlo."

Jose: "Porque no es lo mismo; porque llega así uno en verano más relajado y dices 'pues me voy a leer este libro'. Y no me lo tengo que leer dentro de quince días, sino que tú te lo lees poco a poco cuando puedas."

Pregunta 19

Salva: "Cosas que tengan humor, cualquier libro..."

Profesora: "¿Cuentos? ¿Comics?"

Salva: “Sí, a mí me gustan. Y historias futuristas, así que digan cómo puede ser el futuro y todo eso sí me gustan.”

Jose: “Yo, pues así lo mismo, comics y libros de gente así de nuestra edad, como Rebeldes y libros así.”

Pregunta 20

Salva: “¡Uf! Mis padres se comen todos los libros. Es que se compraron hace unos años unos libros de novelas...No sé, algo de...no me acuerdo; como... los premios Nobel de la literatura o algo así, y se los están leyendo todos, todos. Y El Quijote a lo mejor lo coge un día y ya se ha leído el primer libro.”

Profesora: “Que leen mucho ¿No?”

Salva: “Leen bastante.”

Jose: “Mi padre poco, mi padre lo que es el periódico y... Pero mi madre sí. Mi madre siempre tiene un libro en la mesita, de alguna novela, sobre todo, lo que son novelas.”

Pregunta 21

Jose: “Pues quizás el último, sobre todo, por el tema este de... los cuernos...”

Salva: “De la infidelidad.”

Jose: “Sí, porque es un tema de la vida cotidiana; sobre todo, el final, es curioso.”

Salva: “Pero yo como no he podido leerlo bien, pues a mí me gusto más el de, el de los elefantes.”

Pregunta 22

Jose: “Pue, pues ¿Cuáles no me han gustado? Quizá el primero porque ha sido difícil, y el del gato...”

Salva: “Pero yo creo que han sido difíciles porque no estábamos acostumbrados...”

Jose: “Claro, siempre al ser los primeros, pues...”

Salva: “A mí el que no me ha gustado es el último pero porque no lo he..., a lo mejor, no lo he machacado bien.”

Pregunta 23

Jose: “Pues...La verdad es que sí, porque hemos tratado textos que no son los que hemos tratado en otros años, no es el sistema que hemos tenido siempre: el seguir textos que se alejan del libro, que no tienen nada que ver con el vocabulario que estamos dando en el libro. Entonces sí han sido más diferentes.”

Salva: “Yo creo que si estamos en un curso más elevado, tendría que ser diferente, y yo sí lo he notado que era diferente.”

Pregunta 24

Salva: “Yo pienso que no estás pidiendo demasiado, que no... Además, eso debería ser así porque dentro de un año nos estamos preparando la Selectividad, y cuanto más aprendamos, pues mejor preparados iremos. Y si hay algunas cosas, cuando a lo mejor te está pidiendo alguna cosa y tú la sabes, pues a mí sí me resulta un estímulo, porque me ayuda..., me da un empujoncillo para aprenderlo.”

Jose: “Sí, vamos, yo pienso igual, sobre todo, porque... Si estamos en Bachillerato, se entiende que se puede exigir más a un alumno.”

Pregunta 25

Jose: “¿Esta experiencia se refiere sólo al inglés o puede ser...”

Profesora: “A la lectura de textos literarios difíciles (originales).”

Salva: “Yo creo que sí, porque para la Selectividad, por ejemplo, cuanto más sepamos, mayor preparación tendremos a la hora de hacerla.”

Jose: “Yo pienso igual, porque no creo que en Selectividad te vayan a poner un texto del libro”

Salva: “Del libro.”

Jose: “Ahí está.”

Salva: “Nos pondrán algo más habitual, más difícil.”

Jose: “Sí”

Salva: “Y creo que cuanto mejor preparación, pues mejor nota sacaremos.”

José: “Ahí está”

Novena entrevista: a Juan Carlos Adarve Remacho (Juan C.), Nicolás Cortes Moral (Nico), Susana Domínguez Regalado y Alejandro Fernández Rodríguez (Alex)

(7 de junio de 2001)

Pregunta 1

Susana: “Pues, yo me siento muy bien, muy a gusto, lo entiendo todo y no me cuesta trabajo y, en fin, en general, bien.”

Juan C.: “Bastante divertidas las clases, se está a gusto.”

Nico: “Pues no me siento muy bien porque la mayoría de las cosas no... las entiendo y me tengo que esforzar más para poder seguir el curso.”

Alex: “En general, yo sí entiendo las clases y son de las más amenas, las clases de Inglés.”

Pregunta 2

Alex: “Bueno, no, no mucho porque las condicionales vienen salteadas, y para entender la gramática es mejor por la libreta.”

Profesora: “¿Por el *workbook* quieres decir?”

Alex: “No, por la libreta, por los apuntes de clase”

Nico: “Pues yo no lo veo mal, me lo esperaba más difícil cuando lo ví y... nada más, creo que está bien.”

Juan C.: “Yo el libro lo veo bastante malo, porque, a parte de que están los contenidos muy salteados, los temas que trata no son de nuestro interés. A lo mejor en Inglaterra o en los Estados Unidos sí, pero aquí me parece que no.”

Susana: “Pues a mí el libro me parece bien, no sé...ni bien, ni mal, lo entiendo todo y me resulta fácil, o sea no tengo ningún problema con el libro.”

Pregunta 3

Nico: “Pues no están mal, para practicarlas para poder entenderlas y hacerlas, están bien”

Juan C.: “Sí las lecturas están bien, lo que pasa es que a lo mejor habría otros temas que se podría trabajar mejor sobre ellos.”

Susana: “Pues no sé, es que me resulta todo muy fácil. Me parece bien todo, sí.”

Alex: “Sí, están bien los ejercicios, no sé qué decir sobre los ejercicios, la verdad.”

Pregunta 4

Juan C.: “Bastante, están bastante bien, además algunos son entretenidos incluso, son

graciosos.”

Susana: “Sí, a mí también me gustan mucho, lo que pasa es que son un poquillo difíciles, tienen mucho vocabulario.”

Alex: “A mí sí, la mayoría sí. Después hay otros que... que los empiezo a leer y casi me duermo; en general, sí me gustan.”

Nico: “Sí, están bastante bien, pero tienen un nivel que, al menos para mí... Tengo que utilizar el diccionario cada dos o tres minutos.”

Pregunta 5

Juan C.: “Me está pareciendo una experiencia bastante buena porque estamos avanzando rápido, porque al ser bastante más difíciles te tienes que esforzar mucho más.”

Susana: “Sí, sí pienso lo mismo y, además, estamos aprendiendo mucho vocabulario, muchas cosas nuevas, y es inglés eso nativo, no del libro, no es un método, es inglés de verdad entre comillas.”

Alex: “Está bien; la verdad es que yo creía que iba a ser más difícil, hombre, no es que haya sido muy fácil, pero que tampoco ha sido tan difícil como pensaba”

Profesora: “¿Al principio, no?”

Alex: “Al principio, al principio ¡Uf! Me costaba un montón, con el *Black Cat* y eso me costó un montón, pero luego ya me acostumbré y bien.”

Nico: “Pues está bastante bien... Es un método que te enseña bastante vocabulario, entiendes como es el inglés original, lo que leen en otros países. Está bastante bien.”

Pregunta 6

Nico: “Pues *Black Cat*, porque fue uno de los primeros que leí y el vocabulario...”

Profesora: “¿Y *Eveline*? El primero de todos, el de la chica que se quería ir con el novio y no sabía que hacer.”

Nico: “Ese es que no me lo leí”

(Risas generales)

Alex: “Yo lo mismo, el *Black Cat*. Además le eché muy poco tiempo y... no entendí nada, pero absolutamente nada.”

Susana: “Pues yo lo mismo, *Black Cat* y *Eveline*. Pues por lo mismo, por ser los primeros, y por la pereza también de que estás al principio de curso y que estás con la flojera...”

Profesora: “Con el mono de haber estado tiempo sin hacer cosas ¿No?”

Susana: “Sí”

Juan C.: “Yo, sobre todo, el de *Hills Like White Elephants*, que me parece difícil porque trataba sobre una metáfora, no trataba un tema concreto, era un texto metafórico.”

Pregunta 7

Juan C.: “Sacarle el contexto a todo; no me ciño a lo que dice, sino al... digamos a la situación y a lo que podría ser y no podría ser.”

Susana: “Pues yo lo mismo y ya, si veo que no puedo, pues cojo el diccionario.”

Alex: “Yo me lo leo una vez primero entero y, si veo que me he enterado así muy salteado, me lo vuelvo a leer para enterarme algo mejor, y, si no me entero, pues lo mismo, cojo el diccionario y ¡Fu! A buscar palabras.”

Nico: “Yo si veo que un párrafo no lo entiendo, lo leo más de una vez para ir sacándolo; si no, si lo leo de una vez entero y no lo entiendo, leerlo otra vez... Prefiero leerlo más rápido así, más a trozos.”

Pregunta 8

Alex: “¡Huy! Yo no sé qué decir.”

Susana: “No sé, me parecen bien, me parecen muy divertidas, muy relacionadas con el tema.”

Juan C.: “Son bastante entretenidas y además te hacen trabajar, que es lo importante, te hacen trabajar sobre un tema que te gusta y entonces lo haces con más gusto.”

Nico: “Están bien.”

(Risas)

Profesora: “Decid lo que penséis. Si no os gustan, decidlo”

Alex: “La verdad, normalmente en casa no las he hecho, normalmente. Y luego las de clase, pues bien, sí, yo creo que sí.”

Profesora: “¿Y las que has hecho después corriendo?”

Alex: “No, no he hecho ninguna corriendo; si no las hacía en casa, luego en clase no me ponía cinco minutos antes a hacerlas...”

Profesora: “Y ¿Las que has hecho al final? Al final me has entregado tres o cuatro...”

Alex: “Ah, sí, ésas es que me puse una tarde tranquilo y empecé a hacerlas y yo que sé, tarde menos de lo que pensaba y bastante bien. Se me dio muy bien.”

Pregunta 9

Susana: “Sí, mucho, no como los del libro; los de los (textos) que hemos visto este año me han gustado, sí.”

Juan C.: “Son bastante interesantes porque tratan temas sobre, por ejemplo, el aborto, que es un tema que está ahora entre la gente joven muy de actualidad.”

Nico: “Sí, está bastante bien, desarrollar cosas de actualidad y relacionadas con nosotros en inglés está bastante bien.”

Alex: “Opino lo mismo que Nico.”

Pregunta 10

Alex: “Yo creo que sí, y no sé por qué, la verdad, porque te interesa más el texto y te metes más en él y... te salen mejor las cosas, no sé por qué.”

Nico: “Es que no me he enterado de la pregunta.”

Profesora: la repito

Nico: “Ah pues claro, si te interesa más el texto, querrás seguir con el texto y saber lo que ocurre, claro.”

Juan C.: “Yo creo que sí, porque siempre te resulta más fácil aquello que te interesa. Si algo no te interesa, no le prestas nunca atención.”

Susana: “Y además también porque no te aburres.”

Pregunta 11

Alex: “¿Más interesante? Las competiciones que hemos hecho a veces, pero hemos hecho muy poquitas.”

Nico: “Más interesante, pues las... por grupos las actividades por grupos, conoces el nivel que tienen los demás y es más divertido.”

Juan C.: “Lo más interesante ha sido: ‘a ver qué hace hoy Sacra’. Cada día traías una cosa nueva y no sabíamos qué iba a ser.”

Susana: “Sí, es verdad, eso sobre todo.”

Profesora: “¿El hacer cosas distintas?”

Susana: “Sí, el variar mucho, el que la clase no sea muy monótona.”

Profesora: “Bueno y ¿Qué os parece menos interesante?”

Susana: “¿Menos interesante?...Pues no sé”

Juan C.: “Es que este año no me ha parecido nada menos interesante. Yo creo que es el primer año desde que yo estudio inglés, que me he puesto a estudiar inglés de verdad.”

Nico: “Pues ahora no me viene nada menos interesante.”

Profesora: “¿Gramática, vocabulario...?”

Nico: “No, todo es importante... No sé; es que ahora no me viene nada menos interesante no sé.”

Alex: “Tampoco tengo nada menos interesante; hombre, me gusta menos hacer ejercicios y eso, pero sé que me sirven y entonces los hago.”

Profesora: “¿Quieres decir ejercicios repetitivos?”

Alex: “Sí”

Pregunta 12

Juan C.: “Sí, aunque tarde.”

Susana: “Igual, no me lo leo el día que me lo tengo que leer, pero después sí me lo leo.”

Alex: “No”

(Risas)

Profesora: “¿No has leído todo?”

Alex: “El último ese el de...*Mrs Bixby*, ese no, pero los demás sí.”

Profesora: “Pues, léelo porque te va a encantar. Lo vas a leer el año que viene.”

Nico: “Tampoco, hay tres o cuatro que no me los he leído.”

Pregunta 13

Juan C.: “No sólo para aprender inglés, sino para aprender también cosas que no te puede enseñar un libro (de texto), cosas de las que hablan los autores y que no... En vez de leerte tú el libro entero, te lees el libro, pero in inglés y estás trabajando dos cosas a la vez.”

Susana: “Exactamente, lo mismo.”

Alex: “Lo mismo.”

Nico: “Estoy de acuerdo, sobre todo, en vocabulario... Aprendes mucho vocabulario, bastante.”

Alex: “Vocabulario en general es lo más importante.”

Profesora: “Entonces ¿Crees que el vocabulario lo que más?”

Alex: “Sí, pero también aprendes... los pasados. Aquel día que vimos lo de los pasados con *Eveline*, aquel día lo dí y no se me ha olvidado.”

Profesora: “¿Después de trabajarlos con los textos?”

Alex: “Sí”

Pregunta 14

Susana: “Sí, sí”

Juan C.: “Bastante, yo tenía una media nefasta y ahora estoy sacando bastante buenas notas; te interesan las cosas y trabajas.”

Nico: “Bueno, para comprenderlos los textos, sobre todo, sí; al principio me resultaban bastante difíciles y al final me costaban menos, me seguían costando, pero menos.”

Alex: “Sí, la verdad es que sí. Al principio me costaban mucho, mucho, mucho. Bueno, entre que además no los trabajaba mucho al principio. Pero que no, que se nota mucha mejora. Y no sólo para inglés, también para otras cosas también... para leer en español te enteras mejor.”

Pregunta 15

Susana: "Sí, mucho."

Juan C.: "Sobre todo porque son autores que son de allí, entonces van a escribir según su propia cultura, no según la nuestra, que es como escriben en el libro de texto."

Susana: "Exacto"

Nico: "Depende de qué cultura; la cultura inglesa cambia cada par de años, se renueva cada dos por tres. Depende de la época en que están escritos los textos, depende del autor, no lo sé."

Alex: "Yo creo que en general no, porque con los textos que hemos leído, al menos yo cultura inglesa, lo que es cultura, no he aprendido, porque la forma de escribir es más o menos como los españoles, pero con otro idioma. Cultura, no."

Profesora: "¿Quieres decir que los textos han tratado una cultura más universal?"

Alex: "Sí, sí más en general, del mundo entero."

Profesora: "Quizás lo he hecho a propósito... para que tratemos temas que a todas las personas le interesan."

Alex: "Pues sí. Pero cultura inglesa en particular no mucha."

Pregunta 16

Susana: "No"

Juan C.: "Sí"

Nico: "Bastante"

Alex: "En general, regular, algunas cosas sí y otras no."

Pregunta 17

Alex: "Sí, claro"

Nico: "Sí, muchos."

Juan C.: "Leerme no me leían, pero me incentivaban para que lo hiciera yo."

Susana: "A mí sí también."

Pregunta 18

Susana: "No, nada."

Profesora: "¿Lo que te piden los profesores?"

Susana: "Eso sí."

Juan C.: "Si encuentro un libro que realmente me interese, como si encuentro dos, sí, todos los que pueda."

Nico: "No sé si este verano podré leer algún libro con las cuatro que me han quedado."

(Risas) Solía los veranos leerme algún libro, después de leerme todos los que me mandaban (en el curso), que acababa ya harto porque nunca me ha gustado ninguno, siempre cogía un libro y me lo leía enseguida."

Alex: "Durante el curso libros no, leo comics y de esas cosas. Y en vacaciones no leo absolutamente nada. Bueno, a lo mejor me leo ¡Fu! algún verano algún libro que otro de esos de Julio Verne, que normalmente me gustan, pero que normalmente no."

Pregunta 19

Susana: "Poco, poco"

Profesora: "¿Lo que te mandan?"

Susana: "Sí, básicamente. A lo mejor algún año me da el voluntad y me leo un libro, pero cortillo, chiquitillo; no me quiero meter en libros muy grandes porque me canso muy pronto de leer."

Juan C.: “Yo leo todo libro que me gusta el título que tiene, depende. Si el título me atrae, me leo cualquier libro, da igual la edad o el tema.”

Nico: “Yo siempre me he influido por mi hermano, siempre...”

Profesora: “¿Es mayor?”

Nico: “Sí, tiene veintitrés años. Siempre lo que me ha recomendado él lo he leído. Lo último que me leí fue el verano pasado *La delgada línea roja*, que me encantó. Es buenísimo.”

Alex: “Yo normalmente leo comics por la noche antes de... Entonces cojo el *Mortadelo y Filemón*, que me he leído un montón de veces...”

Juan C.: “Son los mejores”

Profesora: “Y te hartas de reír ¿No?”

Alex: “Y me harto de reír, o si no *Asterix y Obelix*.”

Pregunta 20

Susana: “Pues mis padres no suelen leer, pero les gusta... porque no tienen tiempo, porque están muy cansados y también porque no tienen costumbre.”

Profesora: “Y si leen ¿Qué leen?”

Susana: “Sobre todo mi padre el periódico.”

Juan C.: “Mi padre lo que es prensa lee bastante, pero libros no porque no tiene tiempo; ahora lo que es mi madre, devora libros, es una cosa exagerada.”

Nico: “Mi padre diariamente suele leer prensa. En verano no sé si habrá leído algún libro pero no lo recuerdo; mi madre sí que lee libros en verano, mi hermano también. Mi hermano durante todo el curso.”

Alex: “Mis padres sí que leen. Mi padre y mi madre prensa los dos, y luego libros, mi madre no, pero mi padre un montón, y mi hermana también.”

Profesora: “Tu hermana, que es más pequeña que tú.”

Alex: “Sí, está en tercero de ESO.”

Pregunta 21

Juan C.: “El que más me ha gustado ha sido el de *Hills like White Elephants*, aunque me ha parecido el más difícil, pero me ha parecido un tema que está tratado bastante bien, con mucha delicadeza, y es un tema bastante importante. Y también *Mrs. Bixby* ha estado gracioso. Pero sobre todo el de *White Hills*...”

Susana: “Sí *Hills like White Elephants* y *Long Walk to Forever*.”

Profesora: “Que era muy romántico ¿No?”

Susana: “Sí, es que yo soy muy sensible para esos temas.”

Alex: “A mi *Hills like White Elephants*.”

Profesora: “¿También?”

Alex: “Sí. Pues a mí *Long Walk to Forever* no...”

Profesora: “¿Y *Black Cat*?”

Alex: “¡Es que ya casi no me acuerdo; bueno, me acuerdo que era de un asesinato y que era el gato el que le delataba; pero es que aquel libro, lo pillé...”

Profesora: “En mal momento. Pues vuélvelo a leer”

Nico: “El de *Hills*...es que fue de los últimos que mandó el que más interés tuve en leerlo, y fue el que mejor entendí.”

Pregunta 22

Alex: “*Black Cat*, porque lo pillé con el ojo del centro desde el principio, y yo que sé... *Long Walk to Forever* me pareció muy pesado, que es que están cuatro hojas diciendo lo mismo y

no...”

Nico: “El *Black Cat*, porque estaba ya harto de traducir palabras.”

Profesora: “¿Era muy difícil?”

Nico: “Sí, bastante difícil”

Juan C.: “A mí el que menos me ha gustado ha sido *True Love*, porque no lo veía lógico, es un libro (texto) bastante fantasioso.”

Susana: “Pues yo *Eveline* y *Black Cat*, porque... no tenía yo ganas de leer nada, estaba al principio de curso y no tenía yo ganas de hacer nada, no los pillé con ganas.”

Pregunta 23

Juan C.: “En general no, son radicalmente diferentes a las de otros años, en el sentido de que la mayoría de los profesores se ciñen a lo que hay en el libro. Ahora en las clases estamos trabajando de una forma más dinámica y más amena.”

Susana: “Sí, son muy diferentes, pero más que nada es por..., no es por la clase en sí, es por el profesor. Sí, Sacra, es que eres de otra manera.”

Profesora: “Dinámica”

Susana: “Sí, pero también eres... como más cercana a nosotros, no sé. Otros profesores de inglés están más distantes...”

Profesora: “Bueno, eso dependerá.”

Susana: “Sí, eres más divertida.”

Alex: “Con esos sustos que nos das a veces.”

(Risas)

Profesora: “Sed sinceros, por favor, contad lo que os parece de interés para la asignatura.”

Alex: “A mí me gustan más que las del año pasado, pero en tercero de ESO, como te tuve, era más o menos lo mismo, pues...”

Profesora: “No hay gran diferencia.”

Alex: “No hay diferencia. Tampoco es que vea yo tanta diferencia, pero sí que hay diferencia”

Profesora: “Hay más nivel que en tercero”

Alex: “Mucho más”

Nico: “Lo que más me gusta de la clase es que se te hace más rápida, se te hace... Al hacerlo más rápido todo, trabajas más y es mejor. Con otros profesores a mí se me hace la clase, horrible.”

Pregunta 24

Alex: “A veces en el curso yo pensaba que sí. Hombre, ahora he terminado y digo... veo el ocho, y digo pues no, no tanto. Pero en el curso, sí que lo pensaba.”

Nico: “Pues sí. Hay veces que estás muy agobiado con otras asignaturas y que te meten mucho trabajo (nos mandas), te hace polvo.”

Profesora: “¿La lectura? ¿El tener que leer textos tan difíciles?”

Nico: “Sí, sobre todo eso.”

Juan C.: “Yo creo que siempre nos has pedido un peldaño por encima de nuestro nivel para hacernos trabajar. Pero que yo siempre he dicho lo mismo, nos has exigido mucho, pero también has trabajado mucho las clases, entonces no se ha notado tanto.”

Susana: “Pienso lo mismo. Sí pienso que nos exigés lo que crees que podemos...”

Profesora: “¿Ha sido un estímulo entonces?”

Susana: “Sí, sí. Pienso que nos exigés lo que tú has trabajado. Tú te preparas las clases y luego exigés que nosotros te respondamos. En fin, pienso que eso es bueno para nosotros.”

Pregunta 25

Alex: “Yo creo que sí, porque la comprensión lectora la he mejorado bastante, es lo que más he mejorado este año. En vocabulario..., hombre, no he mejorado mucho porque soy muy vago, lo reconozco, y no lo apunto y todo eso, ni luego me lo vuelvo a leer. Pero sí, creo que sí.”

Nico: “Pues sí, más bien como Alex, porque hay veces que, por la velocidad sólo apunto, apunto y luego ni me lo reviso. Y hay cosas que...”

Profesora: “¿Y la comprensión lectora?”

Nico: “La comprensión lectora sí he mejorado.”

Juan C.: “Yo creo que sí. Y además ya no sólo es eso de que mejores, sino que además te interesa. Yo creo que es el primer año que me interesa inglés; los demás años los he aprobado con un cinquillo por aprobarlo y no quedarme suspenso.”

Susana: “Pues yo he mejorado en comprensión lectora y un poquito en vocabulario.”

Profesora: “Y ¿En escritura?”

Susana: “En escritura... Yo pienso que de leer las cosas como que se te quedan más sin que te des cuenta, pero tampoco lo sé conscientemente si he mejorado en escritura.”

Juan C.: “Yo al principio de curso en escritura no sabía nada, nada, no conocía ninguna estructura.”

Profesora: “No sabías como ‘meterle mano’ ¿No?”

Juan C.: “Nada, nada”

Alex: “Pues yo en gramática un montón. Yo creía que sabía gramática, pero he llegado este año y es que... no tenía ni idea de utilizar ni condicionales, ni pasivas, ni nada de eso, y ahora bastante bien. Es en lo que más he mejorado este año, yo creo, en la gramática.”

Decima entrevista: al alumno Carlos Feixas Cañizares y las alumnas Mely M^a Fernández Porcel y Génesis Martín Fernández

(11 de junio de 2001)

Pregunta 1

Carlos: “Yo me siento bien. Entiendo la clase cuando hablas en inglés y no se hace pesada, ni aburrida.”

Mely: “Me siento bien porque es una asignatura que me gusta y también se hace muy amena.”

Génesis: “Yo me he sentido bien pero no he entendido la mayoría de la clase.”

Pregunta 2

Mely: “Está bien el libro porque tiene muchos cuestionarios y eso hace que te intereses porque das tu opinión también.”

Carlos: “Está bien porque trata temas de actualidad ¿no? Lo que pasa es que algunas cosas son un poco infantiles, los diálogos, y se hace... bastante infantil.”

Génesis: “Está bien porque tiene muchos ejercicios y puedes practicar.”

Pregunta 3

Génesis: “Sí porque son más fáciles que... son fáciles.”

Carlos: “Las lecturas sí porque como son de temas de actualidad, entonces sí son interesantes.”

Profesora: “¿Y las actividades?”

Carlos: “Las actividades también... tratan sobre las lecturas que son entretenidas.”

Mely: "Las lecturas a veces se hacen pesadas porque dan vueltas sobre el mismo tema, pero hay otras que están bien y las actividades están bastante aceptables."

Pregunta 4

Carlos: "Sí porque muestran la cultura inglesa vista... vista desde ese punto de vista porque no son una adaptación hecha para nosotros, lo vives más directamente."

Mely: "Sí, así puedes vivir más la cultura, no tanto como te lo ponen en el libro, más adaptado a lo que es un alumno español."

Génesis: "Sí, me gustan."

Pregunta 5

Mely: "Es algo curioso, la verdad es que no lo había oído nunca y se aprende bastante vocabulario."

Génesis: "Sí, estoy de acuerdo con Mely, tienes más vocabulario para aprender."

Carlos: "Me parece más interesante que las lecturas del libro porque al ser el idioma original, pues aprendes más... a desenvolverte en esa situación."

Pregunta 6

Carlos: "Para mí la más difícil fue *The Cat*..."

Profesora: "¿De *Black Cat*?"

Carlos: "Sí, *The Black Cat*, porque tenía un lenguaje... el lenguaje no lo conocíamos tanto, eran palabras más antiguas, no conocíamos tanto ese lenguaje y por eso fue más difícil."

Mely: "Para mí fue *Eveline* y yo creo que fue porque fue la primera que leímos y, eso, no estaba acostumbrada y fue ya está la adaptación a leer textos originales."

Génesis: "A mí las que me parecieron más difíciles las últimas porque... eran más largas y más complejas."

Profesora: "Sí, la última sobre todo, *Mrs Bixby and the Colonel's Coat*, ha sido la más larga, sí."

Pregunta 7

Mely: "Lo mejor... yo lo que hago es que me los leo en general, y luego si hay una palabra que sea imprescindible para seguir, pues la busco en el diccionario."

Génesis: "Lo mismo, buscar las palabras que no entiendo en el diccionario y seguir..."

Profesora: "¿Tratas de entenderlo en general primero?"

Génesis: "Sí primero trato de entenderlo en general, y si hay alguna palabra que me ayudaría a entenderlo mejor, pues esa la busco."

Carlos: "Tratar de entender el texto buscando el significado de las palabras que desconozca..."

Profesora: "¿Por el contexto?"

Carlos: "Sí trata de entenderlas por el contexto, entonces pues así saberlas y si no, pues ya buscarlas en el diccionario."

Pregunta 8

Carlos: "Están interesantes, porque como no son como los ejercicios del libro de completar... palabras, sino que son escribir un texto dando tu opinión o crear tú un final alternativo, pues es más entretenido que los ejercicios del libro."

Génesis: "Esto que son más entretenidas, pues tienes que dar tu opinión."

Profesora: "¿Y los debates que hacíamos? Discutíamos de qué trataban o hablábamos de un personaje... No recuerdas"

Génesis: "No sé, he faltado algunas clases por mi enfermedad."

Mely: “Están más entretenidas que las del libro porque te hacen que hables, que escribas, que expreses tu opinión y no, como ha dicho Carlos, que rellenes la rayita.”

Pregunta 9

Génesis: “Sí, porque son temas de la vida cotidiana.”

Carlos: “Sí, como ha dicho Génesis, son temas sobre la vida cotidiana sobre los sentimientos que puedas tener...”

Profesora: “¿Cosas que nos tocan de cerca?”

Carlos: “Sí”

Mely: “Hay algunos que han sido interesantes, por eso mismo, porque son cosas del día a día. Pero hay otros, como por ejemplo *The Star*, que son más extraños y a mí no me llegó, la verdad, plenamente.”

Pregunta 10

Mely: “A mí personalmente sí me ayuda, porque como es algo que me interesa, creo que pongo más interés en entenderlo... aunque sea a la fuerza.”

Carlos: “Si es una cosa que te gusta y te entretiene, pues pones siempre más interés. A la hora de leer un libro, siempre es más ameno y lo lees con más interés si te gusta, si no como que lo haces por obligación y no... No pones interés y...”

Profesora: “Y lo abandonas antes ¿no?”

Carlos: “Sí”

Génesis: “Lo mismo.”

Pregunta 11

Génesis: “¿Más interesante? Pues los textos”

Profesora: “¿Los textos literarios y lo que hacemos con ellos?”

Génesis: “Sí. Y menos interesante, pues yo que sé... la gramática que hemos dado ya, siempre es lo mismo.”

Carlos: “Lo más interesante, los textos y el trabajo que hacemos sobre ellos. Y lo más aburrido, la gramática que es repaso de otros años; el presente que se ha dado ya muchas veces.”

Mely: “Pienso lo mismo”

Pregunta 12

Carlos: “Normalmente sí. Hay algunos, cuando estamos en época de exámenes, que no da tiempo, a lo mejor lo lees más por encima o... te falta para leerlo completamente, pero sí.”

Mely: “En general sí, todos.”

Génesis: “Yo como Carlos, cuando estamos más achuchaillos, pues ...”

Profesora: “Los miras más por encima ¿no?”

Pregunta 13

Mely: “Sí, sobre todo en el vocabulario, el léxico, son palabras nuevas muchas y te ayudan bastante.”

Génesis: “Igual que Mely.”

Carlos: “Yo creo que sí, porque al leer... igual que con el libro. Las lecturas del libro sirven para aprender, pues aquí lo vives más de cerca, con temas que te interesan más, que quieres que no ayuda.”

Pregunta 14

Mely: "Sí, yo el vocabulario que tenía a principio de curso, no es el que tengo ahora. Ahora sé, lo reconozco, muchas más palabras, palabras que ni si quiera sabía que existían, las reconozco y trabajo con ellas."

Carlos: "Sí, nos ha ayudado a conocer más vocabulario y las estructuras que se utilizan más en el idioma inglés."

Génesis: "Sí, sobre todo, en el vocabulario."

Pregunta 15

Carlos: "Te ayuda bastante porque te muestra la cultura inglesa vista desde el punto de vista de los ingleses y te muestran como es la cultura y te ayuda a abrir fronteras."

Mely: "Sí, porque es algo que han escrito personas inglesas, quieras que no, es su forma de ser, su forma de vivir, y te ayuda bastante a aprender un poco sobre su cultura."

Génesis: "Sí, porque, como ha dicho Mely, son sus costumbres y se reflejan en sus escritos."

Pregunta 16

Mely: "Me encanta."

Carlos: "A mí sí."

Génesis: "Sí"

Pregunta 17

Génesis: "Sí"

Carlos: "A mí, se los inventaban... se lo inventaban, lo que a mí más me gustaba, se lo iban inventando así sobre la marcha."

Mely: "Sí, de vez en cuando."

Pregunta 18

Mely: "Durante el curso y en vacaciones."

Carlos: "Yo, durante el curso, leo lo que mandan en la clase de lengua porque es que no da tiempo para más. En vacaciones sí leo más lo que a mí me gusta."

Génesis: "Yo durante el curso, pero sobre todo en vacaciones."

Pregunta 19

Carlos: "Yo leo más novela histórica, sobre temas del pasado, y te ayuda a entender mejor lo que sucede ahora."

Mely: "Novela actual. Novela actual porque me gusta tiene unos temas muy interesantes, sobre todo, leo más escritoras que escritores, no sé porqué, pero me gustan más."

Génesis: "A mí también me gusta más la actual, porque son temas recientes y..."

Profesora: "Más cercanos ¿no?"

Génesis: "Claro."

Pregunta 20

Génesis: "Sí, sobre todo mi padre suele leer más que mi madre."

Profesora: "¿Qué lee?"

Génesis: “sobre todo temas políticos...”

Profesora: “¿En el periódico?”

Génesis: “No, libros pero de temas así, sobre políticos. Es que no sé explicarlos, del pensamiento político, libros que no son novelas.”

Profesora: “Ah, de ensayo más bien.”

Carlos: “Mis padres no suelen leer mucho. Mi padre el periódico de vez en cuando, pero vamos que no...”

Mely: “Mi madre sí lee muchísimo. Mi padre poco, más el periódico y eso, lo que le cae en las manos y, a parte, como yo, sobre todo, novela actual.”

Pregunta 21

Mely: “A mí más, *Long Walk to Forever*, porque es una historia muy romántica . Me encanta.

Génesis: A mí también, es muy romántica. Y también la última, la de *Mrs. ...*”

Profesora: “¿La de *Mrs. Bixby*? El final es sorpresa. Es muy sorprendente ¿no?”

Génesis: “Sí”

Carlos: “A mí la que más me gustó fue la de *Eveline* porque... mostraba el amor aunque no podían realizarlo, pero al final se van a Argentina ...”

Profesora: “No, no se va *Eveline*. Al final ella decide quedarse con el padre.”

Carlos: “Pero sí se va... pero se queda muy triste...”

Profesora: “Bueno, intenta irse, se va hasta el puerto, pero acaba tomando otra decisión. Le impone más su madre, el respeto al recuerdo de su madre.”

Carlos: “Ah sí, de su madre muerta.”

Pregunta 22

Mely: “*The Star*, no era muy real, era muy fantasiosa. Sí, no me... no me gustó.”

Carlos: “*The Star* también.”

Génesis: “*The Star*, sí.”

Profesora: “¿Y *Hills like White Elephants*? Que era la que estaban tomando una bebida esperando a que llegue el tren...”

Carlos: “Esa al principio era difícil de comprender, pero una vez que la coges, la entiendes, ya es bonita.”

Mely: “Sí, al principio cuesta trabajo pillar el hilo de lo que esta pasando. Pero cuando ya sabes a lo que se refieren, pues te engancha y está bien.”

Pregunta 23

Génesis: “Son diferentes porque en los otros años siempre hemos dado lo mismo, siempre en gramática y todo. Este año pues la novedad ha sido los textos. Y ha estado bien.”

Carlos: “Yo creo que son diferentes, eso a la hora de trabajar con los textos, ya no son los diálogos del libro de texto, siempre tan repetitivos.”

Mely: “En gramática es lo mismo porque todos los años se da más o menos igual, pero a la hora de trabajar, así los ejercicios con los textos, sí son bastante distintas.”

Profesora: “¿Y en cuanto al uso del inglés, el hacer conversaciones en grupos? Es más o menos lo mismo como en años anteriores.”

Todos: “Sí, más o menos.”

Pregunta 24

Carlos: “Hombre el trabajo no es que sea más difícil, quizás es que hay que trabajar más, pero no es que sea excesivamente difícil.”

Profesora: “¿Te supone entonces un estímulo el usar textos originales?”

Carlos: “Sí, porque es más entretenido, más...”

Mely: “Dificultad yo no encuentro, y resulta más ameno, y eso hace que te estimes más a la hora de estudiar y de leer.”

Génesis: “Pues eso que no hay mucha dificultad, pero que hay que trabajar más constante.”

Profesora: “Entonces no es una dificultad insalvable; es sólo cuestión de echarle más tiempo.”

Todos: “Sí”

Pregunta 25

Carlos: “Pues yo creo que sí. Te anima a estudiar más inglés y te ayuda a conocer otras culturas más que no son la nuestra.”

Mely: “Sí, sí, te ayuda a conocer cultura, mucho vocabulario nuevo. Y quieras que no, aunque tú no seas consciente de muchas palabras que vienen (en los textos), siempre luego te suenan, cuando las vuelves a leer.”

Génesis: “Pues eso lo de la cultura, que así conoces más la cultura del otro país”

APÉNDICE 8. LOS EXÁMENES

APÉNDICE 8. A LOS EXÁMENES INICIAL Y FINAL

Initial test: Reading
1º Bachillerato
Total score: 30 marks
Surnames and name

English Department
IES “Francisco Ayala”
2000-01
Date

- A. Read this short extract from Doris Lessing’s novel *The Grass is singing* and answer the questions below. (5 marks)

She was in the house of a married friend, sitting on the verandah, with a lighted room behind her. She was alone; and heard people talking in low voices, and caught her own name. She rose to go inside and declare herself: it was typical of her that her first thought was, how unpleasant it would be for her friends to know she had overheard. Then she sank down again, and waited for a suitable moment to pretend she had just come in from the garden. This was the conversation she listened to, while her face burned and her hands went clammy.

- 1) Where was she sitting?
 - 2) Where were her friends?
 - 3) Who were they talking about?
 - 4) Why did she not go inside immediately?
 - 5) How did she feel as she was listening to their conversation?
- B. Read the news in brief and match the headlines and the news items. (4 marks)

6. Soft line on strikes

7. **Religious appeal**

8. Nuclear choice

9. **Tube cameras stolen**

- a. The Central Electricity Generating Board has chosen Wylfa on Anglesey as the site for its third pressurised water reactor . **Page 2**
- b. Television cameras installed to improve safety at King’s Cross underground station in London were robbed just before the disastrous fire. **Page 3**
- c. The Central Court has been asked to overturn a deportation order against a Sri Lankan who has taken a shrine in a church. **Page 5**
- d. Nowadays nuclear batteries are being used in cardiac pacemakers, and more and more countries are building power stations to produce electricity. **Page 6**
- e. The Polish Government has announced that it would tone down some of its proposals for emergency powers to ban . **Page 8**

- C. Read the review of a film and answer true, false or doesn’t say. (4 marks)

Lord of the Rings (A) (Ralph Bakshi, 1978. US). Animated adaptation of Tolkien 134 mins. Bakshi’s adaptation of the first two parts of Tolkien’s epic trilogy is uniformly excellent, sticking closely to the original text and visually echoing many of the author’s original drawings. British voices, sensitive scoring and innovative animation add up to product at the other end of the spectrum from the usual cloying Disney treatments (Nigel Fergurson) (WE: Classic, Odeon).

10. This film is a cartoon
11. It is a version of all the parts of an epic trilogy
12. Tolkien has directed the film sticking closely to the original text
13. The animation has followed Disney treatments

D. Read this passage about the Browns. As you read, complete the family tree below. (6 marks)

The Browns are a very strange family. Mrs Brown does not talk to her husband because he is rude to her. He does not talk to his daughter because she walks barefoot. Norma does not talk to her nephew because he plays loud music. Terry does not talk to her grandmother because she cooks meat. Gladys does not talk to her father-in-law because he smokes cigars. David does not talk to his sister because she bites her nails.

14. _____ + 15. _____

16. _____ 17. _____ + 18. _____

19. _____

E. Read these sentences and put the story in order. (8 marks)

- a. James heard the noise and woke up. He went quietly downstairs.
- b. The burglar heard nothing, so he opened the door and fell over the cat.
- c. James phoned the police while the burglar glared angrily at the cat.
- d. One night James was peacefully asleep in his bed.
- e. The burglar knocked a wine-bottle off the table as he crossed the room.
- f. In the dining-room, a burglar quietly climbed in through an open window.
- g. James quickly tied the burglar's arms and legs with the TV aerial.
- h. He listened outside the dining room door. The burglar listened inside.

20. ____ 21. ____ 22. ____ 23. ____ 24. ____ 25. ____ 26. ____ 27. ____

F. Read these pieces of graffiti and put them into a suitable category. (3 marks)

a. ROSES ARE RED,
VIOLETS ARE BLUE
WHY CAN'T BLACK
BE BEAUTIFUL TOO?

b. *Make love not war*
I'm married I do both

c. Tourist, yes
Troops, no

28. Political ____ 29. Funny ____ 30. Poetic ____

Initial test: Listening
1º Bachillerato
Total score: 30 marks

English Department
IES “Francisco Ayala”
2000-01

Surnames and name

Date

Don't panic! Relax and listen carefully. Then, select the correct option. You will listen to each piece of listening twice.

1. You will listen to a conversation between two friends, Colin and Sarah, talking about Colin's holiday. Circle the correct ending to each sentence (from Hutchinson, T. 1995. *Hotline Elementary*. Oxford: O.U.P.) (6 marks)

a. Colin and Sarah haven't seen each other ...

Since Christmas for nearly two months since John's party

b. Sarah orders ...

Coffee tea hot chocolate

c. The flight to Australia lasts ...

18 hours 22 hours 24 hours

d. On the way to Australia, Colin stopped in ...

Hong Kong Bangkok Singapore

e. The holiday was organized by ...

Colin himself his friends the travel company

f. Colin was in Sydney ...

A week four days ten days

g. Colin went with ...

His girlfriend a friend a group of friends

2. Number dictation: Listen to the figures and write them down (from Doff y Becket, 1991. *Listening 2*. Cambridge: C.U.P.) (8 marks)

a) b) c)

d) e) f)

g) h)

3. Now you will listen to an interview to a man who is looking for his ideal partner. Listen carefully and complete the form for the man on the tape (from Doff y Becket, 1991. *Listening 2*. Cambridge: C.U.P.) (10 marks)

COMPUDATE
Section B Your ideal partner
What kind of person would you like to meet? Age Ethnic group Occupation
Would you prefer someone who is (tick the three the man mentions) <input type="checkbox"/> serious? <input type="checkbox"/> sexy? <input type="checkbox"/> fun-loving? <input type="checkbox"/> Practical?
<input type="checkbox"/> well-organised? <input type="checkbox"/> sensitive <input type="checkbox"/> with a sense of humour?
Would you prefer someone who likes (tick the two the man mentions)
<input type="checkbox"/> going out in the evening? <input type="checkbox"/> spending time outdoors?
<input type="checkbox"/> going to the cinema? <input type="checkbox"/> staying at home? <input type="checkbox"/> going to parties?
What other interests should the person have (write down the two he mentions)

4. Now you will listen to a news item aliens on a local radio. Decide which picture matches the story. Circle the correct answers (from en-of-year test in Hutchinson, T. 1995. *Hotline Starter. Teacher's Book*. Oxford: O.U.P., p. 172) (6 marks)



1a



1b



2a



2b



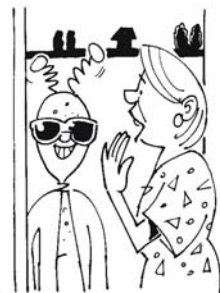
3a



3b



4a



4b



5a



5b



6a



6b

Initial/Final test: Vocabulary
1º Bachillerato
Total score: 60 marks

English Department
IES "Francisco Ayala"
2000-01

Surnames and name

Date

This is a Schmitt's vocabulary test of 2000 word level. You must choose the right word to go with each meaning. Write the number of that word next to its meaning.

- 1 coffee
- 2 disease ___money for work
- 3 justice ___a piece of clothing
- 4 skirt ___using the law in the right way
- 5 stage
- 6 wage

- 1 bake
- 2 connect ___join together
- 3 inquire ___walk without purpose
- 4 limit ___keep within a certain size
- 5 recognize
- 6 wander

- 1 choice
- 2 crop ___heat
- 3 flesh ___meat
- 4 salary ___money paid regularly for doing a job
- 5 secret
- 6 temperature

- 1 burst
- 2 concern ___break open
- 3 deliver ___make better
- 4 fold ___take something to someone
- 5 improve
- 6 urge

- 1 cap
- 2 education ___teaching and learning
- 3 journey ___numbers to measure with
- 4 parent ___going to a far place
- 5 scale
- 6 trick

- 1 original
- 2 private ___first
- 3 royal ___not public
- 4 slow ___all added together
- 5 sorry
- 6 total

- 1 attack
- 2 charm ___gold and silver
- 3 lack ___pleasing quality
- 4 pen ___not having something
- 5 shadow
- 6 treasure

- 1 ancient
- 2 curious ___not easy
- 3 difficult ___very old
- 4 entire ___related to God
- 5 holy
- 6 social

- 1 cream
- 2 factory ___part of milk
- 3 nail ___a lot of money
- 4 pupil ___person who is studying
- 5 sacrifice
- 6 wealth

- 1 copy
- 2 even ___end or highest point
- 3 motor ___this moves a car
- 4 pity ___thing made to be like another
- 5 profit
- 6 tip

1 adopt
2 climb
3 examine
4 pour
5 satisfy
6 surround

__go up
__look at closely
__be on every side

1 birth
2 dust
3 operation
4 row
5 sport
6 victory

__game
__winning
__being born

1 clerk
2 frame
3 noise
4 respect
5 theater
6 wine

__a drink
__office worker
__unwanted sound

1 dozen
2 empire
3 gift
4 opportunity
5 relief
6 tax

__chance
__twelve
__money paid to the
government

1 admire
2 complain
3 fix
4 hire
5 introduce
6 stretch

__make wider or longer
__bring in for the first time
__have a high opinion of
someone

1 accident
2 debt
3 fortune
4 pride
5 roar
6 thread

__loud deep sound
__something you must pay
__having a high opinion of
yourself

1 arrange
2 develop
3 lean
4 owe
5 prefer
6 seize

__grow
__put in order
__like more than something
else

1 blame
2 elect
3 jump
4 manufacture
5 melt
6 threaten

__make
__choose by voting
__become like water

1 brave
2 electric
3 firm
4 hungry
5 local
6 usual

__commonly done
__wanting food
__having no fear

1 bitter
2 independent
3 lovely
4 merry
5 popular
6 slight

__beautiful
__small
__liked by many people

Surnames and name

Date

1. Complete this text with a suitable word in each blank from the choices below (12 marks)

Long way from home

72-year-old Samoan who (1)...no English at all spent ten days (2) ... on buses in the San Francisco area after he had become separated (3) ... his family, police said. (4) ... said that Faaitua Logo, (5) ... moved to the United States two years ago, left his son and daughter-in-law (6) ... a few minutes in a market in San Jose (7) ... something at a nearby stall. When he tried to return to them, he could not remember where they (8) ... for him. (9) ... first, he began to walk to their home in Palo Alto, 20 kilometres (10) ... , but later (11) ... on a bus. He changed from bus to bus (12) ... the daytime and slept under bushes and trees, police said.

- | | | | |
|--------------------|---------------|----------------|----------------------|
| (1) a. is speaking | b. speaks | c. has spoken | d. was speaking |
| (2) a. to ride | b. was riding | c. riding | d. ride |
| (3) a. with | b. from | c. by | d. off |
| (4) a. He | b. They | c. One | d. It |
| (5) a. which | b. that | c. who | d. what |
| (6) a. in | b. for | c. since | d. at |
| (7) a. to buy | b. buying | c. for buying | d. buying |
| (8) a. waited | b. wait | c. have waited | d. were waiting |
| (9) a. For | b. On | c. In | d. At |
| (10) a. far | b. from | c. near | d. away |
| (11) a. would jump | b. jumped | c. has jumped | d. would have jumped |
| (12) a. on | b. at | c. for | d. during |

2. Rewrite the following sentences, using the words in brackets, without changing their original meanings (8 marks)

(13) The last time I saw Joh was in 1995. (since)

-

(14) My sister once had a beautiful red bike. (used to)

-

(15) Most of my classmates started to study English eight years ago. (for)

-

(16) Shakespeare wrote many wonderful plays. (were)

-

(17) "I do my homework every day." John said. (John said...)

-

(18) I want an ice-cream, but I don't have any money. (If)

-

(19) My brother's going out with a girl. She is from Marocco. (who)

-

(20) Don't write on the desks or the walls. (shouldn't)

-

3. The following passage contains 10 typical errors often made by students. Identify the errors and correct them. (10 marks)

If you will want to be a graphic artist, you must to be very creative. A graphic artist need a basic artistic ability and a knowledge good of computer software. Many art colleges and universities are offering to students courses in graphic design. You may wonder where does a graphic designer work? Graphic designers work usually in advertising, publishing and in the excitings fields of multimedia, cinema and video. I once dreamt that I will be graphic artist, but I became an art teacher instead.

(21) _____ (22) _____ (23) _____ (24) _____

(25) _____ (26) _____ (27) _____ (28) _____

(29) _____ (30) _____

Initial test: Writing
1º Bachillerato
Total score: 30 marks

English Department
IES “Francisco Ayala”
2000-01

Name

Date

1. Writing an informal letter: Imagine that you have a foreign pen-pal. Write a letter telling her/him something about the aspects below: (80-100 words) (10 marks)

- What have you done since holidays finished?
- How are you now that school has just started?
- What about your new teachers, subjects, classmates?
- What do you especially like and dislike about starting school?

2. Writing a diary entry: Imagine that you went to the cinema to see a film you specially liked with your friends one day and you have a diary. Write an entry for your diary about that day and the film you saw. Use the questions below as clues (80-100 words) (10 marks).

- What did you do that day?
- Who did you go to the cinema with? What did you afterwards?
- What was the film? Write a short summary of the film. How did you like it?
- How did you feel?

3. Writing an opinion essay: Write about a common teenage problem you think it is really important. Use the questions below as clues (80-100 words) (10 marks).

- What is the problem?
- What has been done about it?
- What can/should adults do about it?
- What can/should teenagers do about it?

Surnames and name

Date

A. The real sixth sense: reading an essay (from end-of-year test 2 of their textbook Dean, Bolton y Falla, 1998. *Pre-Select.* O.U.P.) (8 marks)

The real sixth sense

Have you ever ‘felt’ that someone is looking at you? A British scientist, Dr. Rupert Shelldrake, says that he has discovered the existence of a mysterious sixth sense. His research shows that people can feel when another person is looking at them.

The research is based on tests with about 2000 people. In the tests there was a ‘watcher’ and a ‘subject’. The watcher looked at the subject through a window, and looked away from time to time. The subject wore a mask and couldn’t see the window. Subjects could feel that a watcher was looking at them 55 per cent of the time, which is statistically significant.

Dr. Shelldrake thinks that this ability may be a defence mechanism which comes from primitive humans. They needed to know when a hungry predator was looking at them so that they could escape.

But how does this mysterious sense work? Dr Shelldrake believes that a kind of field is generated when one person looks at another.

However other scientists are not convinced. Although some biologists accept that a lot of animals still have this ability, Dr Shelldrake’s research doesn’t demonstrate the existence of an invisible sixth sense because he can’t explain how the mechanism works.

1. Circle the one correct answer. According to the text, Dr. Shelldrake’s test shows that...

- a. we have nothing in common with primitive humans.
- b. People can feel when someone is watching them.
- c. 2000 British people are psychic.

2. Answer these questions

- a. How many people participated in the tests?
- b. Did the watcher look at the subject all of the time?
- c. Could subjects always sense when someone was watching them?
- d. Where, according to Dr Shelldrake, does this ability come from?
- e. What does this sixth sense consist of?

3. Find words in the text that mean the same as these descriptions:

Series of scientific tests and the results

Something which covers the eyes so people can’t see

B. Time to spare: reading three short poems (from Littlejohn, 1991. *Writing 2.C.U.P.*, p.6). Below are three poems that different people have written. Answer these three questions for each one (9 marks):

- a. Where was the person when she/he wrote her/his poem?
 Poem A:
 Poem B:
 Poem C:
- b. What were they doing?
 Poem A:
 Poem B:
 Poem C:
- c. How did they feel?
 Poem A:
 Poem B:
 Poem C:

Poem A

Time to spare
 I can feel the sun on my back
 And hear the waves
 I can hear the children shouting
 Happy that they are alive
 Happy that we are together
 With so much
 Time to spare.

Poem B

Time to spare
 Between the trains
 But so much to do
 Another difficult day
 How I hate the pressure
 The clock is ticking
 I'm wasting my time, writing
 And now there's no
 Time to spare.

Poem C

Time to spare
 There's no one else here
 Only me and the cat
 A very fat cat
 He's got so much to spare
 That's nothing new
 Me, I'm nervous
 Soon, perhaps, she'll ring
 But what shall I do now
 With so much
 Time to spare?

C. Going back home late at night: reading an extract of a short story (from Littlejohn, 1991. *Writing 2.C.U.P.*, p. 29). Read this text and answer the questions below (8 marks)

It was three o'clock on a January morning and Hervert Smith was on his way back home from a meeting in London. As he drove along the road, he could see the stars shining brightly against the clear black sky. He turned on the radio and sang as he drove. Things had gone well for him that day.

Suddenly, the radio went off. He turned the switch on and off a few times but nothing happened. It was dead, completely dead. Strange, he thought. Never mind, I'll be home soon. He drove for a mile or two and then as he turned a corner, his lights suddenly went out. Quickly, he stopped the car and took a torch out of the pocket in the door. He turned it on and got out of the car. The moon shone brightly above him as he opened the bonnet and looked into the engine. Perhaps it's a bad contact, he thought, and shone the light around the battery. It was just then, as he was looking at the battery, that he began to feel that someone was standing behind him. He stood still, not sure what to do. Then he felt it, a tap on his shoulder. 'Mr Smith', a voice said, 'Mr Herbert Smith'.

- a. Where was Herbert Smith going?
- b. What happened to the radio?
- c. Why did he stop the car?
- d. Why did he stand still?
- e. Are the following sentences true, false or don't we know?

-It was raining.

-Mr Smith's torch did not work.

-It was a man who said his name.

-Mr Smith was frightened.

D. People description. Look at the pictures below and match each one to the correct description (adapted from Littlejohn, 1991. *Writing 2.C.U.P.*, p. 45).

1. In this picture, he was old. He had thick white hair and a bushy moustache. He had a very high forehead. His eyebrows were quite dark. He looked a very friendly, soft and artistic person.
2. In this picture she was in her sixties. Her hair was going grey. She had dark eyes, dark eyebrows and a large nose. She looked a kind and honest person.
3. In this picture, he was in his late thirties. He had a squarish face with a small mouth. His hair was short and dark. He looked a very strong, determined person.
4. She was probably in her late twenties when they took this picture. Her hair was short and curly and she looked very beautiful. She had bright eyes and soft, smooth skin. She looked a calm, sophisticated person.
5. It is hard to say how old she was when they took this picture. She had a roundish face with a double chin, lots of very curly black hair, smiling eyes and a friendly smile. She looked a pleasant person.



Surnames and name

Date

(All these 6 pieces of listening have been taken from Doff y Becket, 1991. *Listening 2*. C.U.P.)

1. Believe or not: You will hear a woman talking about a superstition that is common among actors in the theatre. Listen and answer these questions (p. 30) (3 marks):

1. What has the man done wrong?
2. What should he have said?
3. He will now have to do certain things to 'break the spell'. Which of these does the speaker mentions ? (two)

-turn round three times	-swear
-say 'Macbeth' backwards	-shrug his shoulders
-say 'Sorry'	-leave the room
-knock on the door	-leave the theatre

2. Making bread: You will hear a man describing each stage. Listen and match the sets of words with the pictures (p. 32) (6 marks)

bowl push
knead springy
pull

bread
tap hollow
20 minutes

yeast milk
sugar bubbly
liquid

loaves
shape rise bread
oven

leave
dough double
size

flour water mix
sticky yeast
milk

3. Girls and boys: You will hear three people talking about how boys and girls play. According to them, which of these sentences are true for boys? Which are true for girls? Write B (boys) or G (girls) next to each one accordingly. (p. 39) (6 marks)

- | | |
|--|---|
| <input type="checkbox"/> They run around more. | <input type="checkbox"/> They play more with weapons. |
| <input type="checkbox"/> They're more peaceful. | <input type="checkbox"/> They're more aggressive |
| <input type="checkbox"/> They take up more space | <input type="checkbox"/> They cooperate more |

4. Now you will hear the same people explaining what they think influences girls and boys and makes them behave differently. Listen to them, underline the wrong information in each of the texts below and write the correct information. (p. 39) (3 marks)

A. The teacher at the playgroup treats the boys and the girls in exactly the same way. If a girl is playing h a their fathers. Television also has a train and a boy wants it, the teacher tells the boy to wait his turn.

B. When they are very young, girls tend to copy their mothers and boy copy strong influence on girl –they copy the women they see on television, who are often shown doing violent things.

C. When he was veyr young, my son used to play Typical boys' games. But whe4n he went to nursery School he started to play girls' games too. At the Same time he started watching television, but this Had no effect on him at all.

5. Punishing children: You will hear an interview with a woman from Children magazine. Which of the things below does the report say? Listen and mark each statement 'yes' or 'no'. (p. 42) (5 marks)

- | | |
|--|-------|
| a. Most parents in Britain smack their children. | ..... |
| b. Very few parents smack their children every day. | ..... |
| c. Many parents fail to see things from the child's point of view. | ..... |
| d. If children misbehave, they have to be punished. | ..... |
| e. Children are often naughty because they want more love. | ..... |

6. Sporting moments: Finally you will hear a woman talking about white rafting in Costa Rica. Listen adn decide which sentences are true (T) and which are false (F) (p. 46) (7 marks)

- | | |
|---|-------|
| a. The river was fast and looked dangerous. | ..... |
| b. There were two people in each raft. | ..... |
| c. There were trees overhanging the river. | ..... |
| d. The guide told the speaker to put her head down. | ..... |
| e. She wasn't wearing a helmet. | ..... |
| f. her head hit the branch of a tree. | ..... |
| g. She was knocked unconscious. | ..... |

Final test: Writing
1º Bachillerato

English Department
IES “Francisco Ayala”
2000-01

Surnames and name

Date

4. Place description: Write a paragraph describing your ideal house. Use the questions below as clues to write your description.(60 words) (6 marks) (from Littlejohn, 1991. *Writing 2*. C.U.P. p. 3)

- Where is your dream house?
- What does it look like?
- What can you see from the windows?
- Is there a garden? What is in it?
- What else can you see or hear?

5. Writing an informal letter: Write a letter to an English pen-pal telling her or him about your holidays. Use the questions below as clues. (from their textbook Dean, Bolton y Falla, 1998. *Pre-Select*. O.U.P.) (8 marks)

- Say where you are and if you are enjoying yourself.
- Describe the weather.
- Describe an interesting person you've met.
- Say what you've done this week.
- Say what you'll do next days.
- Say when you're going to return home.

6. Writing a biography: Write a short biography about rock star Bryam Adams using the information below. (60 words) (6 marks) Littlejohn, 1991. *Writing 2*. C.U.P. p. 27)



Date of birth
5 November 1959

Place of birth
Kingston, Canada

Instruments
guitar and piano

Wrote first song
aged 15

First job
writing songs for Kiss

Songwriting partner
drummer Jim Vallance (since 1977)

Number of albums
10

Best-selling single
(Everything I do) I do it for you
– 8 million copies

ADAMS

7. Writing an opinion essay (80-100 words) (from their textbook Dean, Bolton y Falla, 1998. *Pre-Select*. O.U.P.). Using at least six of the linking words we have studied, on one of these topics on one of these topics: (10 marks)

- a. “What are the advantages and disadvantages of reading original English literary texts?”
- b. “Spanish students should study English literature as well as English language”. What do you think?

(Linking words: as a result, consequently, in addition, I (strongly) feel/believe, furthermore, moreover, however, in conclusion, in short, on the other hand, in my view/opinion, to sum up)

APÉNDICE 8.B. LITERARY TEST

1º de Bachillerato
Group B

English Department
IES “Francisco Ayala
2000-2001

Reading Test on Literary texts (1)

Short stories: *Eveline* by J. Joyce; *The Black Cat* by E.A. Poe ; *Christmas Meeting* by Rosemary Timperley

Name

Date

Eveline

- 1 Who is the main character? What kind of person is it? (Use information from the text to support your answer).
- 2 What cultural aspects about Ireland have you known reading this short story? (Use information from the text to support your answer).
- 3 Can you recall some vocabulary you have learnt reading it? (around 10 new words or expressions)
- 4 Do you like its end? Why?
- 5 Creative Writing: Write the end you would really like (40 to 60 words)

The Black Cat

- 1 What happens to the black cat?
- 2 What do you think the black cat may represent?
- 3 Which character do you sympathise with? Why?
- 4 Do you like this story? Why?
- 5 Write a summary of the story in a maximum of 40 words.

Christmas Meeting

- 1 What Christmas memories does the main character have? How are her feelings about them?
- 2 Which words express those feelings?
- 3 What type of person is the young man? What words does the word use to describe him?
- 4 Does the woman go to the past or the young man to the present? Justify your answer with aspects of the story
- 5 Creative writing: Imagine the woman has a diary, write the possible entry she wrote about that day and her encounter with the young man. (40 to 60 words)

Personal opinion

Which of these three stories have you liked best? Why?

Which one has been the easiest? And the most difficult? Why do you think that has been so?

Reading Test on Literary texts (2):

The Star by Alasdair Gray; *True Love* by I. Asimov; *Long Walk to Forever* by Kurt Jr. Vonnegut.

Name

Date

The Star

1. Why do you think this story has this title?
2. May the star have a special symbolism? What may it represent for the boy?
3. Write a short summary of this story in 40-50 words
4. Can you give some new words you have learnt with this story?

True Love

- 1 Are these sentences true or false. Justify your answer.
 - Joe is one of Milton's colleague at work.
 - Milton thinks love is just a question of finding an ideal woman to him.
 - He was only interested in very young, rich women.
 - Milton told Joe everything about himself in order to find his true love.
 - Joe made the police arrest Milton.
 - Charity Jones was Joe's true love.
- 2 What do you think the main intention of the author is? Does he get it? Explain how he gets it.
- 3 In your opinion which different stages does the story go through?
- 4 Can you give some new words you have learnt with this story?

Long Walk to Forever

1. Why do you think this story has this title? Explain your opinion briefly
2. Are these sentences true or false. Justify your answers:
 - Newt and Katherine were boyfriend and girlfriend
 - Newt hasn't seen Katherine for a year because he was in the military service
 - Newt heard that Katherine would marry soon when a friend phoned him
 - Katherine was glad when Newt first kissed her
 - Newt would be at the stockade for 20 days for a kiss
 - Katherine left Newt angrily
3. Imagine you're Katherine or Newt, write a short entry (30-40 words) in your diary about what happened that evening.
4. Can you give some new words you have learnt with this story?

Reading Test on Literary texts (3):

Hills like White Elephants by E. Hemmingway; *Mrs. Bixby and the Colonel's Coat* by Roald Dahl

Name

Date

Hills like White Elephants

1. Comprehension questions:

-How are the two main characters?

-When and where does the story take place?

(Mention some elements of the story that show they are in that place)

2. Interpretation

-What may be "the white elephant" here ? Why?

-Why does she want the American to stop speaking?

-What is 'it' they are talking about?

-Why do you think the writer does never refer clearly to 'it'?

3. How would you like this story finished? Write the possible conversation between the man and the girl.

4. Can you give some new words you have learnt with this story?

Mrs. Bixby and the Colonel's Coat

1) According to the introduction the author gives to this story, why is this story popular among men in The States?

- Who are the three main characters of this story? Give a short description of them

- Why does the colonel give a coat to Mrs. Bixby?

- What does she decide to do with it? Why?

2) Interpretation

- Does she get to deceive her husband as she intended?

- Personal opinion: What is the author's main intention with this story? What do you think his point of view is: closer to the man or the woman? (Use information from the text)

3) Can you give some new words you have learnt with this story?

APÉNDICE 9. RESULTADOS DE LA PRIMERA EXPERIENCIA (CURSO 1995-96)

En el curso 1995-96 comenzamos a usar textos literarios originales para la enseñanza de inglés en nuestras clases del entonces nivel de C.O.U.. Consistió en la lectura intensiva de varios poemas y extractos de novelas o ensayos (por ejemplo, *Desiderata*, *Shall I Compare thee to a Summer's Day?* De Shakespeare; *The Tyger* William Blake; *Tales from the Alambra* de Washington Irving; *in just* de e.e. cumming; *The Happy Heaven* de John Arden; *The Prodigy* de Herman Hesse; *The Ballad of the Sad Café* de Carson McCullers; *My Name Blew like a Horn Among the Payira* de Okot p'Bitek) principalmente y expresiones idiomáticas, citas y refranes; así como la lectura extensiva de los relatos: *Araby* de James Joyce; *Long Walk to Forever* de Kurt Vonnegurt, *The Haircut* de Ring Lardner; *The Story Teller* de Saki; *White Hills* de Ernest Hemingway; *Poison* y *Taste* de Roald Dahl. Al concluir la experiencia se pasó a los alumnos el cuestionario de abajo para recoger sus opiniones sobre la experiencia, pero se hizo de una manera un tanto informal el último día de clase. Lamentablemente, sólo respondieron veintitrés alumnos de los cincuenta y tres, de dos grupos de treinta y veintitrés, que habían participado en ella pues el resto tenía un examen final de otra asignatura.

Questionnaire on The Habit of Reading among Students of English at Secondary Education.

Please, read the following questions carefully and answer them honestly. Whenever there are several options, circle or tick the one(s) which suit(s) you better.

1. Do you like reading?

Yes, very much Quite much IT's Ok. Not much Not at all

2. a) How long a week do you read during the course?

b) How long in summer?

3. Which types of texts do you read in your free time most often?

Newspapers	General magazines	Sports papers
Political magazines	Gossip magazines	Scientific magazines
Sports magazines	Novels	Short stories
Plays	Poetry	Music magazines

4. Do you read in English extensively during the course? In summer?

5. Which types of texts do you read in your free time most often?

Magazines	Which one(s)?
Newspapers	Which one(s)?
Graded readers	Which level?
Other	types
texts.....	of

6. Do you like reading in English?

Yes, very much	It's ok	Not much	No
----------------	---------	----------	----

7. What types of texts do you prefer?

Biographies	Strange stories	War stories
Love stories	Terror stories	Poems or songs
News articles	Plays	Magazine or newspapers

8. Do you like reading graded readers?

9. Do you like reading original short stories?

10. Do you prefer original short stories or graded readers?

11. Why? Try to give some reasons. (You can answer in Spanish if you think you cannot express a particular point in English)

Los resultados de este cuestionario fueron contabilizados de una forma sencilla pregunta a pregunta. Pero eran las cinco últimas preguntas las que tenían el máximo interés para conocer su percepción de la experiencia de leer de forma habitual textos literarios originales. Pasamos a comentar sus respuestas.

Pregunta 1. Do you like reading?

Respuestas: Very much (8 estudiantes); Quite much (6); It's OK (8); Not much (2)

Como podemos ver, sólo dos admitieron que no les gustaba leer, mientras que a la mayoría parecía gustarle. Y precisamente los que dijeron que les gustaba leer mucho en

español fueron los mismos que señalaron que les gustaba leer mucho en inglés en la pregunta sexta.

Pregunta 2. a) How long a week do you read during the course?

Respuestas: Nothing at all (3); between 1 and 4 hs. (12); between 3 and 7 hs. (3); more than 7 (5)

b) How long in summer?

Respuestas: Around 1 h (3); between 1 and 4 hs. (3); between 3 and 7 hs. (5); between 7 and 12 hs. (3); more than 20 (2)

En estas respuestas destaca el hecho lógico de que todos leían más en verano cuando tenían más tiempo, así como el que había dos grandes lectores, que mantenían un alto nivel de lectura durante todo el año.

Pregunta 3. Which types of texts do you read in your free time most often?

Respuestas: Dado que podían señalar más de un tipo, nos encontramos con que el tipo de textos que más leían eran las novelas (15 estudiantes) seguidas de los periódicos, relatos cortos, revistas de deporte, de cotilleos y generales (9 estudiantes las señalan). Se podía afirmar, por tanto, que estos estudiantes estaban más acostumbrados a leer textos literarios en su lengua materna que cualquier otro tipo de texto. Por ello, entendíamos que este hecho debía tomarse en consideración para integrar la literatura en la clase de lengua inglesa.

Pregunta 4. Do you read in English extensively during the course? In summer?

Respuestas: Todos los estudiantes, excepto dos, admitían que leían en inglés sólo los textos asignados para el curso. Los dos que indicaron que leían de forma extensiva también de manera libre eran, como se supondrá, los dos alumnos que habíamos llamado ‘grandes lectores’.

Pregunta 5. Which types of texts do you read in your free time most often?

Respuestas: Los textos que más leían en inglés eran, lógicamente, los que más frecuentemente aparecían en los libros de texto: artículos de periódicos y revistas, es decir, textos ‘referenciales’. En cuanto a las lecturas graduadas, señalaban que preferían las de una sola historia completa a las que incluían varios relatos breves.

Pregunta 6. Do you like reading in English?

Respuestas: 10 alumnos de 23 afirmaban que les gustaba leer en inglés; 3 que estaba bien; 1 señalaba que estaba bien pero que no tenía tiempo para hacerlo; por otra parte, 2 indicaban que no les gustaba mucho, mientras 7 confesaban que no les gustaba en absoluto. Si contrastamos estas respuestas con las que dieron en la primera pregunta, observamos que todos los alumnos a los que les gustaba mucho leer en español también les gustaba hacerlo en inglés, excepto uno que opinaba que ‘estaba bien’. De igual modo, los dos a los que no les gustaba leer en español más otros que opinaban que estaba bien, son los que admitían que no les gustaba leer en inglés.

Pregunta 7. What types of texts do you prefer?

Respuesta: En relación a los textos que preferían leer en inglés, las historias de amor (15), los relatos extraños del tipo de Roald Dahl (12), los relatos de detectives (10) y de terror (8) fueron los más aceptados. Por otra parte, las historias de guerra, las noticias y obras de teatro (2) resultaron las de menos aceptación. Estas opiniones eran importantes para la selección de textos que habríamos de hacer para nuestras clases en cursos posteriores.

Preguntas 8. y 9. Do you like reading graded readers? Do you like reading original short stories?

Respuestas: Curiosamente, aunque sólo 10 estudiantes afirmaban que les gustaba leer en inglés y 4 más admitían que estaba bien, ahora 17 respondían que les gustaban las lecturas graduadas, 15 los relatos cortos originales y 3 más que les gustan éstos pero menos que los adaptados. El hecho de que a la mayoría de los veintitrés estudiantes le gustara un tipo u otro de relatos o ambos, aún cuando antes habían señalado que no les gustaba leer en inglés, parecía apuntar a que lo que no les gustaba era el tipo de lectura, la comprensión general, que normalmente se presentaba en los libros de textos. Sin embargo, sí les gustaba leer textos literarios, adaptados y originales, sobre todo de forma extensiva.

Preguntas 10. y 11. Do you prefer original short stories or graded readers? Why? Try to give some reasons.

Respuestas: 8 estudiantes preferían leer las lecturas adaptadas y daban una importante razón relacionada con el léxico: éstas no contenían tantos vocablos nuevos y por tanto les resultaban más fáciles de leer. Por otra parte, sólo un estudiante reconocía que no le

gustaba leer ni un tipo ni otro, mientras otro afirmaba que le gustaban los dos tipos de texto lo mismo. El resto, 13 alumnos, señalaban que preferían leer textos literarios originales y explicaban sus razones. Tales razones las agrupamos en tres categorías, las tres de notable relevancia para nuestra experiencia:

- a) 6 alumnos decían que los textos originales que habíamos leído eran más cortos que las novelas adaptadas, más divertidos e interesantes;
- b) 2 estudiantes apuntaban que sobre todo les gustaba leer textos literarios originales porque les habían ayudado a mejorar su uso del inglés en mayor medida;
- c) Finalmente 5 añadían a la razón anterior, que también la argumentaba, que sentían una gran satisfacción por el hecho de leer exactamente lo que el autor había escrito y no una versión adaptada. De ellos, tres destacaban además que habían aprendido una gran cantidad de expresiones idiomáticas y vocabulario leyendo este tipo de textos.

Una conclusión razonable ante estos resultados, a pesar de las deficiencias en la administración del cuestionario, a la que llegamos era que para un tercio de los estudiantes el hecho de ser capaz de leer textos literarios en general y en particular ‘originales’ les resultaba gratificante en un doble sentido: en primer lugar, porque percibían que mejoraban en inglés y, en segundo lugar, porque les satisfacía ser capaces de leer relatos interesantes no adaptados, escritos para lectores nativos.

APÉNDICE 10. RESULTADOS DEL ESTUDIO PILOTO (CURSO 1999-2000)

En el curso 1999-2000 nos decidimos a realizar un estudio piloto basándonos en nuestra primera experiencia, pero con ciertas modificaciones en relación al trabajo realizado con los dos grupos participantes y los textos elegidos. Los cambios introducidos eran el producto de dos hechos: por un lado, la experiencia adquirida en los cursos anteriores, lo que nos llevó a sustituir unos textos por otros siempre en consonancia con los grupos concretos con los que habíamos de trabajar; por otro lado, la necesidad de dotar a una nueva experiencia de elementos propios de un experimento empírico, como la elección de dos grupos, uno el de control y otro el experimental, y la aplicación de un tratamiento pedagógico distinto en este último con respecto al uso de textos literarios.

En este sentido, la **elección de los dos grupos** se hizo al azar de entre los tres de 2º de Bachillerato a los que habría de dar clase ese año. El primer grupo con el que iniciara las clases sería el experimental y el segundo el de control, resultando 2º A y 2º D. El 2º A era un grupo de ciencias con las optativas de Dibujo Técnico, Física y Matemáticas de 30 alumnos y, puesto que dos eran repetidores con la asignatura de inglés aprobada, contábamos con 28 alumnos “experimentales”. De ellos sólo cuatro eran chicas. Por su parte, el 2º D era de letras, con alumnos de humanidades (optativas: Latín, Griego e Historia del Arte) y ciencias sociales (optativas: Sociología, Economía y Psicología). En este grupo la mayoría eran chicas, 23, por sólo 10 chicos. Sería lógico esperar que este grupo estuviera más interesado en la lectura y el trabajo de textos literarios dada su orientación, pero contaba con la desventaja de un mayor número de alumnos y con el hecho lamentable de que muchos de los que escogen letras lo hacen huyendo de las matemáticas o la física, pero no con un verdadero interés en las humanidades.

El experimento consistió en el uso de textos literarios en ambos grupos, pero los textos de lectura extensiva sólo serían trabajados con tareas diversas en clase en el grupo experimental, mientras que en el de control se leerían en casa y simplemente se comentarían un poco por encima, resolviendo alguna duda de comprensión, gramática o vocabulario, como se venía haciendo habitualmente con las novelas adaptadas.

Con respecto a **los textos de lectura intensiva** se mantenían unos pocos de la

primera experiencia, en particular refranes y expresiones idiomática, y se incluyeron otros que cumplieran mejor los criterios establecidos para su elección, en particular los de accesibilidad e interés para los alumnos de este nuevo curso de 2º de Bachillerato. Además nos interesaba observar su aceptación para incluirlos en el experimento definitivo que pretendíamos realizar al año siguiente. Así se trabajó con los siguientes textos:

Poemas: *I'm nobody!* de Emily Dickinson; *Growing Up* de Wes Magee; *When you go* de Edwin Morgan.; *Ku Klux* de Langston Hughes; *Not waving but Drowning* de Stevie Smith; *40 – Love* de Roger McCough

Canciones: *Vincent* de Ian McLean; *And then he kissed me* de; *So young* de The Corrs, *All you need is love* and *When I'm sixty-four* de The Beatles.

Relatos muy breves: *A Room of His Own* del libro *Feminist Fables* de Suniti Namjoshi; tres minitextos de de Leszek Szkunitk, traducido por A. Maley (*He never sent me flowers*; *She waited*, *An important man*)

Extractos de relatos u obras de teatro: *Robin* de *Selected Tales and Sketches* de Nahaniel Hawthorne; *A Night Out* de Harold Pinter; parte de la escena del balcón, escena 1 del acto 2, de *Romeo y Julieta*.

Con respecto a **los textos de lectura extensiva**, se incrementaron en número, manteniéndose dos de los anteriores, los más aceptados en años sucesivos (*Long Walk to Forever* y *Taste*) mientras cuatro eran substituidos por otros de los mismos autores por haberles gustado más a los alumnos en los años anteriores. Así se cambiaron *Poison* de R. Dahl por *Mrs. Bixby and the Colonel Coat*; *Araby* por *Eveline*, ambos de James Joyce; *White Hills* por *The Cat in the Rain* de E. Hemingway; y *The Story Teller* por *The Open Window* de Saki. Por último, se añadían: *Christmas Meeting* de Truman Capote para los días previos a la Navidad; *A Day Off* de Anthony Hokeroro, para el Día de la Mujer Trabajadora; y *Next Door* de Kurt Vonnegut. Este nos parecía que daba mucho juego con el uso de los verbos modales. Se trata de un relato donde un niño de unos doce años que por primera vez se queda solo en casa mientras los padres van al cine oye voces en el piso de al lado e imagina que el marido está maltratando a la mujer, aunque en realidad está ocurriendo algo muy distinto.

La organización de las clases, el método de trabajo y las actividades o tareas realizadas con estos textos fueron del mismo tipo que las diseñadas o seleccionadas de los libros de recursos para nuestro experimento definitivo, presentadas en el Apéndice 4.

En cuanto a la **recogida de datos y al control de las variables** no se hizo de una forma suficientemente rigurosa por falta de tiempo en este nivel. Ello sería lo que nos haría reflexionar y decidir pasar la experiencia a 1º de Bachillerato. Se pasó un cuestionario inicial sobre su motivación y necesidades, que resultó demasiado complejo, pero nos sirvió de base para el del experimento definitivo. Se realizaron exámenes iniciales de diagnóstico, los cuales mostraron una diferencia positiva a favor del grupo experimental. Al igual que los finales donde tal diferencia en líneas generales se incrementaba de una manera muy importante. Pero tal diferencia no podíamos asegurar que se debiera en gran medida al tratamiento pedagógico distinto, pues no sólo no era suficientemente distinto, sino que el grupo experimental era como colectivo mejor, entre otras razones porque observamos que eran alumnos muy motivados a nivel extrínseco por la nota para acceder a carreras técnicas, que exigían más nota de corte.

Todo ello nos hizo plantearnos la necesidad imperiosa de dar la suficiente fiabilidad y validez al experimento diseñándolo con mucho mayor rigor, subsanando en la medida de lo posible todos los fallos que habíamos encontrado en este: cuestionarios demasiados complejos, no suficiente control de los grupos para que fueran realmente homogéneos y exámenes de las distintas destrezas y con un mayor número de ítemes para darles la suficiente fiabilidad a los resultados que se dieran.

Ahora bien, lo que sí nos resultó alentador fueron los resultados de nuevo positivos del cuestionario final, el mismo que en la primera experiencia, pero en esta ocasión completado por todos los alumnos del grupo experimental. A continuación pasamos a comentarlos de forma breve.

Pregunta 1. Do you like reading?

Respuestas: Very much (6 estudiantes); Quite much (5); It's OK (11); Not much (6)

Observamos que como en la experiencia anterior nadie reconocía que no le gustaba nada leer, pero un mayor número (6) admitían que no les gustaba mucho. Por otra parte, 11

alumnos afirmaban que les gustaba leer mucho o bastante y otros 11 señalaban que estaba bien.

Pregunta 2. a) How long a week do you read during the course?

Respuestas: Less than an hour (4); between 1 and 2 hs. (12); between 3 and 4 hs. (8); more than 5 (4)

b) How long in summer?

Respuestas: Nothing at all (2); around 1 h (3); between 1 and 2 hs. (4); between 3 and 7 hs. (10); more than 7 (9)

De nuevo la mayoría de los alumnos reconocía que leía más en verano, pero no mucho más, nadie en este caso apuntó por encima de 20 horas como en la primera experiencia. Además hay dos que admiten que no leían nada por gusto (al menos durante el curso leían parte de lo requerido o estudiaban).

Pregunta 3. Which types of texts do you read in your free time most often?

Respuestas: Teniendo en cuenta que podían señalar más de un tipo de texto, resultó que los textos que más leían en español eran las novelas (13); las revistas o periódicos (10) y los relatos cortos (7). De nuevo nos encontrábamos con que los textos literarios eran los que más les gustaba leer, lo que nos confirmaba la necesidad de integrar la literatura en mayor medida en nuestras clases.

Preguntas 4. y 5. Do you read in English extensively during the course? In summer? Which types of texts do you read in your free time most often?

Respuestas: Nadie leía durante el verano en inglés y durante el curso lo que leían era lo que se les requería en clase o para casa. Por su experiencia en años previos, lo que más habían leído eran artículos de revistas o periódicos adaptados (12) y lecturas graduadas (20).

Pregunta 6. Do you like reading in English?

Respuestas: Quite much (5); It's Ok (14); Not much (7); Not at all (2)

A ningún alumno le gustaba 'mucho' leer en inglés; pero para la mayoría estaba bien. Los datos eran mucho peores que los de la experiencia inicial pero consideramos que se debía a la orientación técnica de estos alumnos y el ser mayoritariamente chicos, mientras que los

estudiante que respondieron al cuestionario final de la primera experiencia eran mayoría de chicas y de letras.

Pregunta 7. What types of texts do you prefer?

Respuesta: En relación a los textos que preferían leer en inglés, los que más les gustaban eran los relatos de suspense e historias extrañas, del tipo del de Roald Dahl o Saki (17); relatos de miedo (14); de amor (10); poemas y canciones (9). También estos datos eran relativamente distintos a los anteriores, lo cual era por otra parte lógico dada la composición del grupo. Estos alumnos valoraban menos los relatos de amor (10 frente a 15), y más los de suspense o extraños (17) y los de miedo (10). Basándonos en unos datos y otros intentamos hacer una selección equilibrada para el experimento definitivo.

Preguntas 8. y 9. Do you like reading graded readers? Do you like reading original short stories?

Respuestas: De nuevo, como ocurrió en la experiencia del curso 95-96, a pesar de que la mayoría sólo indicaba que leer en inglés estaba bien, ahora reconocían que les gustaba leer lecturas graduadas (respondiendo afirmativamente 15 y 3 más decían que estaba bien; frente a 11 que señalaba que no les gusta, a la mayoría por hacérsele pesados por ser largos y no muy interesantes); y aún más les gustaba leer relatos cortos (21 señalaron que les había gustado leer este tipo de textos y 2 que estaba bien; por sólo 5 a los que no les había gustado por resultarles difíciles).

Preguntas 10. y 11. Do you prefer original short stories or graded readers? Why? Try to give some reasons.

Respuestas: 7 alumnos respondieron que preferían las lecturas graduadas por 21 que preferían los relatos originales. La razón que daban 6 de los 7 que eligieron los textos adaptados era que les resultaba más fáciles leerlos por tener menos vocabulario nuevo; y un alumno apuntaba a que no le gustaban los relatos cortos originales porque cuando empiezas a entenderlos se terminan. De entre los que preferían los relatos originales, las razones más esgrimidas eran prácticamente las mismas que las apuntadas en la experiencia anterior. Teniendo en cuenta que se permitían dar varias razones, las más destacadas eran las siguientes:

- a) 8 alumnos señalaban que se trataba de textos en inglés original con lo que estaban convencidos que se aprendía mucho más, en particular vocabulario;
- b) 6 destacaban que a pesar de ser más difíciles, eran más breves e interesantes y sentían una gran satisfacción por ser capaces de leer en inglés original.
- c) Una importante mayoría, 11, destacaba que los relatos cortos leídos eran mucho más interesantes que las lecturas adaptadas que habían leído en años anteriores.

Además había otros tres alumnos que apuntaban que las historias de los relatos cortos eran más reales y les era más fácil identificarse con los personajes y la situación, lo cual habría de resultar muy semejante a las opiniones más amplias dadas en la entrevista de muchos de los alumnos del experimento definitivo del año siguiente. Así mismo, otros tres alumnos consideraban que era importante leer directamente lo que el escritor había escrito porque los sentimientos se expresaban más claro, no se perdían detalles como en las adaptaciones.

Dado el interés de algunas de sus observaciones, presentamos, en español e inglés tal cual ellos los hicieron, algunos de los comentarios que nos han parecido de mayor relevancia para nuestro experimento posterior:

Estudiante 1: “I like reading original short stories because it’s original literature, not an adapted story. Graded readers usually avoid some details which make the story more beautiful or interesting”.

Estudiante 3: “Me gusta leer las historias originales porque nos llegan al desnudo tal y como el autor las compuso... Aunque es verdad que es muy difícil leer inglés original, pero también disfrutas más de la lectura, ya que las historias adaptadas omiten fragmentos y sucesos, deformando el formato original de la obra; es como que te cuentan una película, sabes de qué va pero no la has disfrutado”.

Estudiante 8: “Yo prefiero historias cortas, aunque para mí supongan algo más de dificultad, pero considero que es mucho más interesante tener ese contacto tan directo con el idioma mediante lectura original, que algo ya preparado de alguna forma para entenderlo, aunque reconozco que ayuda como base para iniciarte en tales lecturas. Además me siento más satisfecha conmigo misma cuando sé que en mayor o menor medida puedo entender el idioma en su estado original”.

Estudiante 12: “In original short stories the feelings expressed by the author are clearer”.

Estudiante 15: “Una historia corta se te hace mejor de leer, se te hace más amena que una larga”.

Estudiante 17: “Because I learn much more reading original short stories.”

Estudiante 23: “I prefer original short stories because I think that they are more interesting and entertaining. (As they are short) I have more time for reading more stories in this form”.

Estudiante 25: “Because you learn more and improve your vocabulary”.

Estudiante 27: “Porque para mí son más reales y es más fácil imaginar algo que ya ha sucedido realmente”.

La conclusión a la que llegamos ante estos resultados positivos era que merecía la pena seguir trabajando de forma habitual con textos literarios originales y que era necesario diseñar un experimento con mayor rigor, con la suficiente validez y fiabilidad, que pudiera permitirnos confirmar o refutar de una vez el potencial que el uso de los textos literarios originales tenía para mejorar la motivación de los alumnos a la vez que mejorar su capacidad lectora, en particular, y su competencia lingüística comunicativa en general, sobre todo, en relación al léxico. Además nos confirmaba la necesidad de seleccionar textos muy interesantes para ellos, breves pero con una historia completa, y de los temas que estos alumnos y los anteriores habían apuntado.