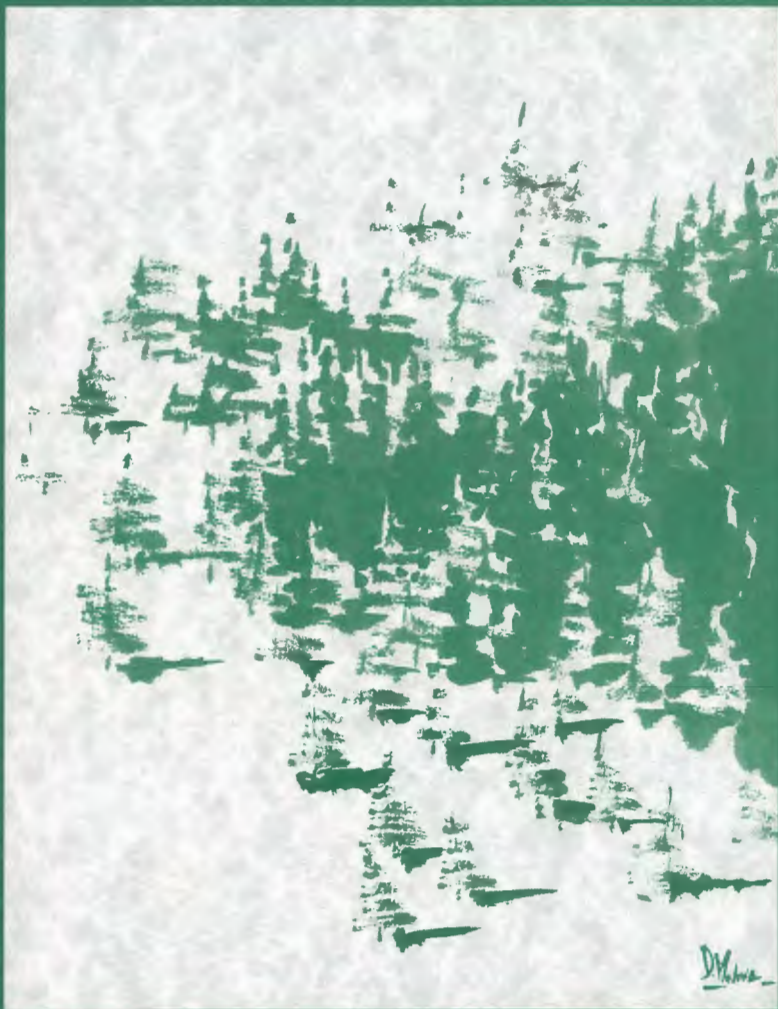


the grove

working papers on english studies



UNIVERSIDAD DE JAÉN

The Grove

*Working paper on
English studies*

**THE GROVE,
WORKING PAPERS ON ENGLISH STUDIES**

ISSN 0000-0000

Editor

Luciano García García

Assistant Editor

Carmelo Medina Casado

Editorial Board

Antonio Bueno González • Luciano García García • Jesús López-Peláez Casellas • Carmelo Medina Casado • Nieves Pascual Soler • Pilar Sánchez Calle • Gabriel Tejada Molina

Edita ©: Grupo de Investigación 5332 de la Junta de Andalucía

Front cover design: David Medina Sánchez

Diseño de cubierta: Andrés Ramírez

Depósito Legal: J. 530 - 1996

I.S.S.N.: 1137-00SX

Difusión: Publicaciones de la Universidad de Jaén
Vicerrectorado de Extensión Universitaria
Paraje Las Lagunillas, s/n - Edificio 8
23071 JAÉN
Teléfono (953) 21 23 55

Impreso por: Gráficas "La Paz" de Torredonjimeno, S. L.
C/. Molinillo, 4 y 6
23650 TORREDONJIMENO (Jaén)
Teléfono (953) 57 10 87 - Fax (953) 52 12 07

ÍNDICE

BRAZIL: JOHN UPDIKE'S CONTEMPORARY RENDITION OF ROMANCE AND MEDIEVAL MYTH	
<i>Dr. Laura P. Alonso-Gallo</i>	7
INCONSISTENCIAS TERMINOLÓGICAS Y METODOLÓGICAS DEL ANÁLISIS DE NECESIDADES	
<i>Ana Almagro Esteban</i>	19
D. H. LAWRENCE, TRANSGRESOR DE TRANSGRESORES. UNA PROPUESTA RADICAL Y REVOLUCIONARIA	
<i>Susana Lozano</i>	41
EFFECTO DE LA ENSEÑANZA BILINGÜE EN LA VELOCIDAD LECTORA DE LOS ALUMNOS MONOLINGÜES Y BILINGÜES. ESTUDIO DE UN CASO	
<i>Natalia Martínez León</i>	61
UNIVERSITY STUDENTS' EXPECTATIONS OF A TEFL COURSE AND THEIR VIEW OF TEACHING AND LEARNING	
<i>Antonio Bueno González</i>	71
SELECCIÓN DEL MATERIAL DE LECTURA EN LA CLASE DE EAP	
<i>Francisca Molina Navarrete</i>	95
CONSTRUCCIÓN TEXTUAL Y COMPONENTE RETÓRICO: UNA APLICACIÓN ESTILÍSTICA	
<i>Jesús-Manuel Nieto García</i>	107
A THEORETICAL APPROACH TO THE ROLE OF AFFECT IN INTERLANGUAGE FOSSILIZATION	
<i>Ana María Ortega Cebrenos</i>	123
LA COMPRENSIÓN, PASO PREVIO A LA PRODUCCIÓN: UNA PERSPECTIVA DEL DISEÑO CURRICULAR EN TORNO A ENFOQUES QUE ASÍ LO PROPONEN: MÉTODO NATURAL Y SUGGESTOPEDIA	
<i>Lourdes Sánchez López</i>	139
REVIEWS:	
Martínez López, Miguel. 1995. <i>Y seréis como dioses. Estudio sobre Christopher Marlowe y Doctor Faustus</i>	
<i>Luciano García García</i>	155
Thieme, John (ed.). 1996. <i>The Arnold Anthology of Post-colonial Literatures in English</i>	
<i>Paula García Ramírez</i>	159
Medina Casado, C., y García García, L. (eds.). 1995. <i>I Jornadas de Estudios Ingleses</i>	
<i>Nieves Pascual Soler & Jesús López-Peláez Casellas</i>	163

BRAZIL: JOHN UPDIKE'S CONTEMPORARY RENDITION OF ROMANCE AND MEDIEVAL MYTH

Dr. Laura P. Alonso-Gallo

Abstract

In his novel Brazil (1994), John Updike employs the literary genre known as romance and transposes its medieval chivalric essence into contemporary social reality. Moreover, he gives a special treatment of the classical myth of Tristran and Iseult, which is itself the framework of the story. The fanciful circumstances the protagonists go through are a necessary ingredient to suit the romantic fashion, but Updike's imagination also attends to the particular of the real world, from which both the social issues of marriage and racism as well as the different sexual quality of love in female and male individuals arise. Therefore, while re-creating the myth in the traditional fashion of the romance, Updike is consciously altering its basic assumption by building up a novel in which the social reality and the most intimate demands of the individual distinctly burst through the mythical restraints.

In his numerous literary works, John Updike has rarely travelled outside Pennsylvania and the New England area. Just in a few occasions has he placed his novels abroad, specifically in Eastern Europe and Africa, yet with the clear purpose of creating a contrast, thus achieving a more accurate portrait of the American actuality.¹ *Brazil*, published in 1994,

¹ The narrative works *Bech: A Book* (New York: Knopf, 1970), *Bech Is Back* (New York: Knopf, 1975), and *The Coup* (New York: Knopf, 1978) are all set outside the North American soil.

is the exception within the exceptions, since for the first time in his literary career Updike has moved to South America and explored its richness with a total desertion of his favorite North American social and moral controversies.

Updike's artistic painting exhibits Brazil as the exotic land where the amazing and the wonderful can happen; his usual middle class WASP citizens are here replaced by a range of Brazilian natives: low-class blacks, white aristocrats, and Amazonic Indians. Brazil becomes the perfect scenery for Updike to employ the literary genre known as *romance* and transpose its medieval chivalric essence into contemporary social reality.

Leaving aside the theoretical questions intrinsic to the nature of both romance and novel as distinct genres, critics seem to agree that the romance focuses on plot rather than on its characters' psychological depiction.² Moreover, "the essential element of plot in romance is adventure" (Frye, 1990:186). There is no doubt that the characters' realistic portrayal in *Brazil* appears to be sacrificed to the action's sake, which is emphasized to achieve symbolic and ideological plausibility. Although in *Brazil* Updike does not deprive his characters of a psychological life, he has enlarged time and stressed action to transcend daily reality, thus achieving an allegoric literary picture.

The typical plot of the *romance* —the quest undertaken by a valiant knight in order to gain the damsel's favor— as well as its characteristic elements —the courtship ritual, the knight system of honor, bravery and kindness, the multiple harassing dragons and monsters, the lonely knight and the pure and fair lady— appear wittily thread through the narrative fabric of *Brazil*. The supernatural events that normally take place in the romance, giving the story a marvelous and fairylike flavor, do appear in this novel, too, by means of the magic powers of an old

² For a definition of romance and novel, see Richard Chase, *The American Novel and Its Tradition* (New York: Doubleday, 1957); Michael Paul Rogin, *Subversive Genealogy: The Politics and Art of Herman Melville*, (New York: Knopf, 1983); Frederic Jameson, *The Political Unconscious: Narrative as a Socially Symbolic Act* (Ithaca: Cornell University Press, 1981); Ian Duncan, *Modern Romance and Transformations of the novel* (Cambridge: Cambridge University Press, 1992); Deborah Ross, *The Excellence of Falsehood. Romance, Realism, and Women's Contribution to the Novel* (Lexington, Kentucky: The University Press of Kentucky, 1991).

shaman. Moreover, there is another interesting feature in the narrative of this novel: the special treatment of the classical myth of Tristan and Iseult, which is itself the framework of the story.³

The bare plot of the novel inescapably points to a romantic intrigue: the lonely male protagonist is thrown into an indefatigable quest for the sake of the fair and pure damsel of his dreams. Tristão Raposo is a nineteen-year-old black boy who lives in the poorest conditions that a *favela* in Rio de Janeiro can offer; his only possessions are a T-shirt, a brassy ring with the engraving letters DAR, and a blade which he uses for robbery and defense. Isabel Leme, a year younger, is a white upper-class girl. Her father, a distinguished Brazilian politician, has given her to the care of his brother Donaciano. Tristão and Isabel flee from Rio in search of a place where they can peacefully enjoy their love; their urge to accomplish the same divine fate both feel from the very first meeting becomes a leitmotiv in the story. Being pursued by her father's hirelings and forced to live apart for some long periods, they manage to survive the most extraordinary dangers of the Brazilian wilderness. Tristão proves to be a faithful and loving husband up to the extreme to recognizing Isabel's six illegitimate children. Isabel willingly sacrifices her white identity under the magic of a shaman, as the only possible way to free Tristão from his captivity. Back in civilization, they work for a happy life together and get wealth and social respect. After twenty-two years of marriage, they still admit to feel the deepest love and are proud to have followed their fate. Tristão is eventually killed on the beach by some boys of the Rio slums and Isabel, as if testing the drives of her spirit, considers the idea of letting herself die on the spot, but finally realizes that "the spirit is strong, but blind matter is stronger" (Updike, 1994:260) and decides to keep on living. The legend of Tristan and Iseult is thus consciously altered by Updike, but not only in its resolution, but in its whole re-creation as we will see.

Dates are hardly specified in the story, but a few social and historical events are offered that allow the reader to deduce that the period covered

³ Updike himself has frequently remarked that the mythic mode pervades his novels: «The mythology answers to my sensation that the people we meet are guises, do conceal something mythic, perhaps prototypes or longings in our minds» (*Picked-Up Pieces* 481).

begins in the mid-sixties and runs to the late eighties. Vaguely, in the guise of any romance, the narration is introduced: “One day not long after Christmas Day years ago, when the military was in power far-off Brasília, the beach . . .” (Updike, 1994:3). The thirty-chapter novel has a circular structure; the ongoing order is strictly reversed at the reach of chapter twenty-third, from which the lovers walk the same places where they had earlier gone through, after having successfully passed all kinds of tests to their love.

The medieval tradition of romance is also present in many elements and images of the novel. Though an illiterate black brat of the slums, Tristão is the lonely and brave knight whose system of moral values perfectly conforms the chivalric character —honor as a heavenly gift, death before humiliation, the glorious mission, the role of the defender:

You think I am a shit, because of my color. . . You think I come from depths where order and honor never penetrate. But hopes of order and honor are everywhere—the spirits bring them. We all know what order and decency and honor are, though we never see them. (Updike, 1994:50)

To die is not the worst thing a man can do. To live defeated, that is the worst. Life without Isabel to me is no life. (Updike, 1994:89)

– . in this dirty world . . . he had to make his way clumsily knobbled and hobbled by a sense of mission, of superior destiny. (Updike, 1994:95)

Tristão began to feel queasy, as if he was living on a diet of sweets. He would be glad when the packet of cruzeiros was used up and he and Isabel would be cast upon the world, with him as defender. (Updike, 1994:53)

Thinking of himself as a “knight errant,” Tristão is willing to kill for Isabel’s sake, and he even signs his first murder with the initial T of his name. Although Isabel’s father is the main opposing force in the course of their relationship, Tristão does not bear him a grudge; instead, he is

profoundly hopeful about gaining his approval: "When I meet her father, it will be as two gentlemen, not as a thief and his victim, not as a beggar and a prince" (Updike, 1994:38). When the lovers surmount the daring and risky enterprise that has been set upon them in the jungle, Tristão longs for their living in a social setting, the proper romantic environment: "He was keener to return to the cities than she was. His chivalry was empty without a social context. . . . they would attract glances that would gauge the dizzying height of his love" (Updike, 1994:207-08).

Isabel incarnates the elegant damsel, "a fair princess" (Updike, 1994:163), the only child of a real king-figure —"an important man, who has given his life to the government of the country" (Updike, 1994:62)—, brought up to marry some rich white Brazilian: "My uncle is rich, and my father, too, off in Brasília, but I have nothing of my own—they hold me like a pampered slave, to be given . . . to some boy who will grow into a man like them, sleek and polite and uncaring" (Updike, 1994:14). She does not have the typical talents of a princess, though, and her one great gift is love:

. . . the resinous smell had reminded her of the violin lessons that Uncle Donaciano had once arranged for her. Like all such lessons—in drawing and dance and embroidery—they had failed to take; her only aptitude had been for love. (Updike, 1994:156).

Tristão's idealization of his lady is manifest throughout the whole narration; we read, for instance:

She is not merely beautiful but brave, and not only brave but resourceful. I have found my fate and the purpose of my life, in loving her. She is perfection" (Updike, 1994:229). Isabel's profession of love to Tristão is noble and sincere, with the characteristic medieval tint of dependence: "We love one another. We want to live together forever. . . . I feel incomplete when I am not with him. (Updike, 1994:34)

There is also the courtship ritual and the consummation of marriage, elements which are adapted to the story in a very special manner, but still having a strong romantic coloring. The brassy ring with the engraving letters DAR (meaning *to give* in Portuguese) —a love pledge in the story of Tristan and Iseult, too— is given here a symbolic significance. The protestations of love of the protagonists are constant, as well as their against-all-odds sacred covenant:

*You are my fate. You are what I have always
wanted. I dreamed you, and then you appeared. I
am truly happy, Tristão* (Updike, 1994:152)

*As to hating you, it would cancel my life to hate you.
The Amazon would flow backward to the Andes were
I to hate you* (Updike, 1994:238)

The solemn tone in describing the act of Isabel's deflowering is strongly emphasized:

*Yes, it did [frighten Tristão], for if she was a virgin,
fucking her became religious, a kind of eternal in-
crimination.* (Updike, 1994:17)

The chalice-shaped stain on the bed quilt after this act has also an evident religious character, as if signaling the lovers' indissoluble communion:

*It was an irregular stain, shaped, by his offer to stop,
like a chalice, with a bowl, a base, and a thin red
stem between.* (Updike, 1994:20)

On the other hand, the various harassing monsters that appear in the medieval tradition are here adapted to contemporary dangers, basically in the form of armed hirelings sent by Isabel's father, a *bandeira*

of Paulistas, different savage Amazonian Indian tribes, the menacing nature of the jungle, and the starvation that the lovers have to experience for about eleven years.

The supernatural phenomena which usually take place in the romance in the guise of fairies and wizards are also present in *Brazil*.⁴ The chosen element is the magic —“a way of adjusting Nature” (Updike, 1994:186)— carried out by an old shaman who has never met a white person and, after Isabel's request, is willing to put a spell on the lovers by which they naturally exchange their skin color —the only possible way to free themselves from the slavery he had been subjected to. Even magic is somehow *naturalized* in Updike's narration— an element that lies between the impossible and the possible: “Magic has its rules and limits, like the nature from which it derives. . . Its arena is the personal soul, not a nation or a people” (Updike, 1994:176-77). Magic works successfully for the plot resolution, and does not only serve as a new proof of love on Isabel's side, but also gives the writer an opportunity to hypothesize about the social and emotional consequences of a reversal of races.

It would be accurate to describe the language of the novel as solemn and rhetoric, deliberately grave in the dialogues, which even lack linguistic contractions and slang. Far from pursuing realism, Updike seems to be stressing the romantic quality of his narrative; the lovers' conversation about the suitable place for them to live can illustrate this point: «Vast as the sky is, so is Brazil's hinterland. We will go west, and lose ourselves in it» (Updike, 1994:108); «I see no place for us, vast as this land is . . . We have only travelled a few miles . . . Brazil is endless, with endless opportunities» (Updike, 1994:113). Nevertheless, the writer avoids any euphemistic language in his dealings with sex; he rather naturalizes it, throwing a realistic line into the narration of his characteristic explicit sexual scenes.

⁴ The treatment of the supernatural in *Brazil* clearly obeys to the assumptions of the genre *romance* and does not correspond to the magic realism technique, which Updike personally defines as “a method of nostalgia”: «So-called magic realism I take to be basically a method of nostalgia: the past—personal, familial, and national—weathers into fabulous shapes in memory without surrendering its fundamental truth. Fantasy, for García Márquez and his followers, is a higher level of honesty in the rendering of experiences that have become subjectivized and mythologized» (*Odd Jobs* 506).

The mention of the inescapable fate of the couple's union recurs in the novel as to leave no doubt of their mythic role. Tristão, who "believed in spirits, and in fate" (Updike, 1994:4), always acts according to his strong intuition: "This distant pale girl, the spirits now assured him, was the appointed way" (Updike, 1994:5). He constantly perceives the signs of his destiny, however painful, around Isabel:

This, too, frightened him, as a prophecy: he would bring her pain. (Updike, 1994:17)

She burned inside him . . . Being alive . . . is a relative condition, not worth everything. It was not worth Isabel's absence . . . She was not death but her whiteness had death's purity. (Updike, 1994:65)

Tristão has a distinct role of spiritual guide in the couple, never surrendering to the relentless circumstances. It is him who reminds Isabel of the sacred mission they both have to carry out, his words having the sound of a prophecy when his wife falls into desperation:

'There is no one there,' she screamed . . . 'to care what your duty is! There is no God, our lives are a terrible accident! We are born in a mess of pain, and pain and hunger and lust and fear drive us on for no purpose whatsoever!'

'You disappoint me Isabel,' he said. 'Why is the world so elaborate, if it has no purpose? Think of the care that goes into the least little insect and weed around us. You say you love me; then you must love life. Life is a gift, for which we have to give something back. I believe in spirits, he told her, and in destiny. You were my destiny, and I yours. If we die without a struggle now, we will never reach our fates. Perhaps our fates include rescuing your children, perhaps not. I know this, Isabel: you and I were brought together not to feed children into the world's maw, but to prove love—to make for the world an example of love.' (Updike, 1994:159-60)

Determined and pragmatic, Isabel is, in fact, the realistic partner of the couple. She is familiar with the mechanisms of power and acts with ease before the different obstacles; it is she who more practically defies and adjusts the reversals of fortune. It is understandable, then, Isabel's apparent betrayal of Tristão's love when giving birth to six children with different men. Very private reasons make her accept motherhood, but for her, the purity of love does belong to the spiritual realm. Tristão respects this behavior of Isabel and loves her without asking for any explanation; he is neither absolutely faithful, for he knows that Isabel "would keep it proportion, . . . she is a realist" (Updike, 1994:95). The realm of love is also spiritual to him, but in contrast to Isabel, his romantic soul makes him reveal the sentiment of love in a less ambiguous way throughout the novel.

Tristan and Iseult are thus embodied in Tristão and Isabel, who appear to be more credible for their melancholy Brazilian character and the appropriate combination of realism and romanticism than their psychologies display. The mythical legend accounts for the impossibility of having Iseult —forever the Unattainable Lady—, and *Brazil* extends its reach to the chimera of the Unattainable Other, and at the same time, to the possibility of loving the Other once the union is made legal. Certainly Tristão fears that Isabel will cease to love him, and she has her doubts as well —especially when their races are exchanged— and to the very last pages of the novel, both keep questioning each other about their love. But they freely consummate the union and prove that love can be fulfilled despite the social contract. On the other hand, Updike has not married Isabel to another man, as in the medieval story, but to a specific social class and race, which provides a social arena for discussion. Regarding the question of passion and the risk of its dissipation, Updike poses the question and leaves it open. The significant fact that Isabel and Tristão, like their mythic models, never come to have their own offspring, can bow excessive passion; both protagonists are eventually aware of this fact. Tristão tells Isabel:

*We are not psychologically ready to be parents, we
are still too much in love.* (Updike, 1994:207)

while Isabel's narrated monologue states:

She had long since realized that a price for the intensity of their love was sterility. The spiritual ardor burned away the natural consequences of physical union. (Updike, 1994:236)⁵

In 1965 Updike himself had already shown both enthusiasm and interest in the myth of Tristan and Iseult when reviewing the French critic Denis de Rougemont's *Love Declared*.⁶ Despite some basic discrepancies and detailed objections to de Rougemont's ideas about the Western conflict between passion and marriage, Updike considered his thesis "increasingly beautiful and pertinent" (Updike, 1979:ix). It is unmistakably beautiful that human beings come to threaten their personal and social stability in trying to find the key to perpetual passion; and to Updike it is pertinent to pour out this mystery and apparent contradiction onto the field of literature.⁷ According to Updike, de Rougemont psychoanalyzes the legend of Tristan and Iseult, which seems to display "a furtive conflict between two religions: an exoteric creed of feudal honor and fealty, and an esoteric creed of unlimited passion", and to ultimately prove that Tristan and Iseult are not in love "with one another but in love with love itself, with their own *being* in love" (Updike, 1979:284). In *Brazil* this conflict between loyalty and passion is exposed in two homonymous characters, Tristão and Isabel, who incessantly struggle for their pure love regardless all the familial, social and natural barriers. The consummation of marriage, however, does not imply for them the loss of passion; Tristão and Isabel commit to a *natural*

⁵ In an interview, Updike comments on this issue with respect to his novel *Couples* (1968): "In de Rougemont's book on Tristan and Iseult he speaks of the sterility of the lovers, and Piet and Foxy are sterile vis-à-vis each other" (*Picked-Up Pieces*, 485).

⁶ «More Love in the Western World», a review-essay in which John Updike comments on two works by Denis de Rougemont, *Love Declared* (1963) and an earlier study devoted to the Tristan myth, *Love in the Western World* (1956), (*Assorted Prose*, New York: Knopf, 1965). Subsequent quotations of *Assorted Prose* will be given from the second edition (New York: Knopf, 1979: 283-300).

⁷ Updike has not lost his interest in this mysterious and contradictory human behavior. We find a new literary execution of the myth of the unattainable love in his latest collection of short stories, *The Afterlife and Other Stories* (Alfred Knopf, 1994), under the title of "Tristan and Iseult."

marriage —“in Brazil, one says ‘wife’ and ‘husband’ not after some stilted legal ceremony but when one’s heart feels married” (Updike, 1994:41)— and for the period of twenty-two years they remain together and in love.

The fanciful circumstances the protagonists go through are a necessary ingredient to suit the romantic fashion, but Updike’s imagination also attends to the particulars of the real world, from which both the social issues of marriage and racism as well as the different sexual quality of love in female and male individuals arise. Therefore, while re-creating the myth in the traditional fashion of the romance, Updike is consciously altering its basic assumptions by constructing a novel in which the social reality and the most intimate demands of the individual distinctly burst through its mythical restraints. Updike seems to shatter the romantic myth of the everlasting ecstasy provided by pure passion —an unchanging, forever child Eros— and offers, instead, the realistic possibility of a conscious love in constant search of fulfillment that is only provided by the growing self-understanding and mutual self-giving. Agape appears to be a much better choice —and much more probable to attain.

REFERENCES

- Frye, Northrop. 1990. *Anatomy of Criticism*. New York: Penguin.
- Updike, John. 1979 *Assorted Prose*. New York: Knopf.
- . 1989. *Picked-Up Pieces*. New York: Fawcett Crest.
- . *Odd Jobs*. 1991. New York: Alfred Knopf.
- . 1994. *Brazil*. New York: Alfred Knopf.

INCONSISTENCIAS TERMINOLÓGICAS Y METODOLÓGICAS DEL ANÁLISIS DE NECESIDADES

Ana Almagro Esteban
Universidad de Jaén

Abstract

After a brief contextual description of needs analysis we raise some uncertainty about its validity as far as the meaning of the term needs is concerned. If we are to analyse our students' needs, our understanding of them must be first and thoroughly evinced. What kind of needs analysis could we carry out without an appropriate framework of the needs we are searching for? Besides, the variety of terms related to needs is profuse and, at the same time, ambiguous and, so, we will try to clear them all away by means of the position supported by Chambers (1980) and Hutchinson & Waters (1987) as the most revealing insights of the different meanings of the term needs.

Furthermore, we also call in doubt the methodological foundations of needs analysis because the students' needs cannot only be confined to the analysis of the target situation as is usually inferred when we speak about needs analysis. In that respect, Chambers (1980), Widdowson (1983) and Hutchinson & Waters (1987) are the core references we rely on.

Nevertheless, these queries on needs analysis are neither an end in itself nor a disapproving standpoint of this type of analysis on our part, but the means to implement this task properly: apart from removing all the unnecessary terminology commonly associated with the term needs,

we are firmly convinced that needs analysis must not be a one-way analysis to the target situation but a round trip analysis to the target situation and from there to the learning situation.

Accordingly, we will undertake needs analysis from a two-fold perspective: that of learning needs analysis and analysis of the target situation, because the latter must only be one of the halves which define the purposes of ESP (English for Specific Purposes), the former being its 'better half'.

Breve contextualización del análisis de necesidades

Hacer referencia a ESP (*English for Specific Purposes*) implica, ineludiblemente, considerar el *análisis de necesidades* como uno de sus rasgos distintivos¹ —aunque no es el único campo que hace uso del mismo—, ya que los fines de cualquier curso de inglés para fines específicos se orientan hacia el conocimiento de los rasgos que definen la situación término en la que los que realizan este tipo de cursos tendrán que hacer un uso real de esta lengua, es decir, su contexto laboral o académico. En términos generales, desde los orígenes de ESP hasta el momento, el análisis de estas necesidades, tanto a nivel teórico como práctico, se ha interpretado y dirigido, exclusivamente, hacia el análisis de las mismas en los contextos señalados. Por este motivo, se conoce como *análisis de necesidades* el estudio de las situaciones, funciones, tareas y destrezas que enmarcan el contexto laboral o académico del alumno de ESP, convirtiéndose todas o parte de ellas en los fundamentos del programa de dichos cursos. En este sentido, Hutchinson & Waters hacen referencia a cinco etapas en la evolución de ESP, siendo el “análisis de la situación término” la tercera de ellas:

¹Chambers (1980:25) señala al respecto: “Concurrent with the upsurge of interest in ESP over the last ten to fifteen years has been the development of the idea of needs analysis. ESP by its very nature is student-task orientated, and the formalisation of this interest subsumed under the name “needs analysis” was a natural and healthy development in EFL.”. Asimismo, Hutchinson & Waters (1987:54) afirman: “[...] if we had to state in practical terms the irreducible minimum of an ESP approach to course design, it would be needs analysis, since it is the awareness of a target situation - a definable need to communicate in English - that distinguishes the ESP learner from the learner of General English.”

Given that the purpose of an ESP course is to enable learners to function adequately in a target situation, [...] then the ESP course design process should proceed by first indentifying the target situation and then carrying out a rigorous analysis of the linguistic features of that situation. (Hutchinson & Waters, 1987:12)

Sin embargo, el término *análisis de necesidades* es impreciso y nos plantea dudas en un doble sentido: por una parte, éstas se suscitan con respecto a las palabras *necesidades* y *análisis* desde un punto de vista terminológico y semántico. Por otra, descubrimos que la orientación determinista del *análisis de necesidades* con respecto al análisis de la situación término trasluce serias inconsistencias metodológicas, aspectos que son el centro de atención de este artículo. Probablemente, estas dos inconsistencias han generado una falta de confianza en este tipo de análisis confinándolo a su actual olvido.²

No obstante, el planteamiento de estos interrogantes acerca del *análisis de necesidades* no implica una posición de rechazo de este análisis por nuestra parte, sino el intento de despejar dudas que invalidan su potencial eficacia. Chambers defiende una actitud similar al respecto:

Given this degree of confusion we seem to be left with the option of either abandoning as a useful tool, or at least largely ignoring analysis—a tendency that one suspects occurs very frequently in practice— or, alternatively, of rationalising to remove the anomalies. I hope to undertake the latter. (Chambers, 1980:25)

Nuestra labor docente en el campo de ESP en la Facultad de Ciencias Sociales y Jurídicas de la Universidad de Jaén nos hizo descubrir la

² Chambers (1980:25) fundamenta la falta de consistencia y la decadencia del *análisis de necesidades*, incluso, en la propia aducción de su utilidad: “Real advance in this area that was originally seen as being so critical to ESP is now lacking. Symptomatic of this waywardness and marginality is the suggestion that one of the chief values of needs analysis is its ability “to demonstrate the teacher’s interest in the students and lead to some useful discussion” (Robinson 1980:29), a fine example of “damning with faint praise.”

influencia que el contexto laboral de nuestros alumnos ejercía en el proceso de enseñanza-aprendizaje, como consecuencia directa de tres condicionantes: En primer lugar, los libros de texto que utilizábamos nos situaban en contextos propios de los negocios y el comercio. Por otra parte, no podíamos eludir que las actividades que propusiéramos a nuestros alumnos debían potenciar el desarrollo de las destrezas que la situación término iba a demandarles. Y, finalmente, la no coincidencia de los contenidos propios del área de especialización de nuestros alumnos y la nuestra propia, nos obligaba a familiarizarnos con los mismos. En consecuencia, estas circunstancias determinaron nuestra aproximación al *análisis de necesidades* en el campo de ESP, pero la situación descrita hasta el momento nos planteó la “necesidad” de tener en cuenta dos aspectos esenciales para que el *análisis de necesidades* que acometimos pudiera ser efectivo:

– A nivel teórico, la eliminación de la terminología superflua referente al análisis de necesidades, así como la concepción del término “necesidades” no restringida, únicamente, a la situación término del alumno.

– A nivel práctico, la firme creencia de que el análisis del contexto laboral de nuestros alumnos es el medio y primer paso para mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje en los contextos de inglés para fines específicos, pero no el fin.

Inconsistencias terminológicas

En primer lugar, pasamos a analizar los interrogantes concernientes a los diferentes términos asociados con *needs* con el fin de esclarecer, en la medida de lo posible, la confusión de la literatura al respecto.

Si tomamos como primera referencia el significado de *need* (*Oxford Advanced Learner's Encyclopedic Dictionary* (1992²) y *Webster's New Universal Unabridged Dictionary* (1983²), descubrimos que sus diferentes acepciones generan una proliferación de términos muy similares, como *necessity*, *lack*, *requirement*, *desire*, *demand*, *want*. En este sentido, Chambers señala:

It is fairly obvious that the term “need” is both ambiguous and imprecise. Dictionary definitions are generally long, and it is almost trite to note that needs can cover a range of meaning from “necessities” (“Man needs water to live”) to “desires” (“What I need is a long holiday somewhere in the sun”). (Chambers, 1980:26)

En consecuencia, no es extraña la profusión de términos que nos encontramos cuando se hace referencia al significado de *needs* en el *análisis de necesidades*, utilizándose los diferentes términos señalados, entre otros, como vía para definir el valor que el término “necesidad” entraña. La confusión no queda aquí, ya que diferentes autores hacen uso de diferente terminología para definir el mismo tipo de “necesidades”, aspecto que se evidenciará a través de las diferentes fuentes que hemos tomado como referencia.

Por todo ello, nos hemos fundamentado en las posiciones de Chambers (1980) y Hutchinson & Waters (1987) como referentes de dos actitudes opuestas en lo que a la terminología asociada con la palabra *needs* respecta y, a su vez, por ser las más clarificadoras, ya que, por una parte, Chambers es de los pocos autores que pone de manifiesto esta confusión terminológica y Hutchinson & Waters porque son convincentes en su forma de definir las implicaciones semánticas de este término.

En lo que a Chambers respecta, tenemos que destacar que su posición es reveladora e innovadora en varios aspectos. Ante la profusión de acepciones asociadas con *needs*, Chambers no sólo plantea la urgencia de unificar éstas, sino que, además, lo lleva a cabo de forma palmaria. Tras exponer y analizar los cuatro interrogantes asociados con este análisis que propician la ambigüedad terminológica —el significado implícito en *needs*, las partes intervinientes en el *análisis de necesidades* y su capacidad para determinar las mismas, la transitoriedad de las “necesidades” y, por último, las limitaciones a las que los cursos de ESP están sujetos—, Chambers los va contestando para, posteriormente, evidenciar que únicamente existe un tipo de “necesidades” a las que llama “needs” y restringe la terminología propia del *análisis de necesidades* a cuatro términos: “needs”, “intermediate objectives”, “constraints” y “target

situation analysis”, los cuales serán analizados en las diferentes secciones de estas páginas. En consecuencia, nos proponemos analizar detenidamente la forma en que Chambers da respuesta a los cuatro interrogantes señalados.

En cuanto al primero de ellos, Chambers propone prescindir de la terminología innecesaria y establecer una jeraquía de necesidades, utilizando sus propias palabras:

[...] establishing the different “levels” of needs and allotting some kind of priority between them. (Chambers, 1980:26)

Con respecto a las partes implicadas en el *análisis de necesidades*,³ Chambers coincide con la posición defendida en toda la literatura sobre el tema, en el sentido de que cada una de estas fuentes suele tener una visión muy diferente de las “necesidades” en las que debe fundamentarse el curso de inglés para fines específicos:

Probably the most important point that makes this question of the alternative sources of information nontrivial is that whoever determines needs largely determines which needs are determined. [...] This problem can then be summarised by saying that interests, in both senses of the word, are not likely to be common between those trying to establish the needs.⁴ (Chambers, 1980:27)

³ Como bien es sabido, un exhaustivo *análisis de necesidades* tiene que hacer posible que los alumnos, el profesor a cargo del curso de ESP y la entidad educativa, es decir, las diferentes partes que pueden estar involucradas en un curso de inglés para fines específicos en contextos similares al que se desarrolla nuestra docencia, manifiesten cuáles son las “necesidades” que definen el mismo. Asimismo, si el curso de ESP está organizado por un organismo oficial o una empresa, habría que tener en cuenta la visión del contratante de los alumnos, del patrocinador del curso y de la persona encargada de elaborar el material del mismo.

Chambers (1980:26) hace referencia, respectivamente, a “the student”, “the student’s employer”, “the teaching organization”, “the sponsor” y “the materials writer” fundamentándose en la posición de Richerich & Chancerel (1978) en cuanto a las tres primeras. Sin embargo, nosotros distinguimos entre “el profesor del curso de ESP” y “la entidad educativa” porque creemos que ambas visiones no tienen por qué coincidir.

⁴ Cfr. Chambers (1980:27) en relación a la capacidad de las diferentes fuentes intervinientes en el *análisis de necesidades* para determinar las “necesidades” de los alumnos que realizan un curso de ESP.

En este sentido, creemos que son de gran interés tres ejemplos reales a los que Hutchinson & Waters hacen referencia para constatar la dificultad de que pueda coincidir la forma en que los alumnos entienden sus “necesidades” y esperan que el curso de ESP responda a las mismas con la visión de las otras partes intervinientes en el *análisis de necesidades*. Pasamos a citar textualmente uno de estos ejemplos:

José Lima is a Brazilian salesman. He needs to be able to talk on the telephone to customers and to other colleagues. He also needs to read catalogues and business letters. José is an outgoing, sociable man, who gets on easily with people. His spoken English is not very accurate, but is fluent. His employer feels that José's real need is for greater accuracy in spoken conversation, because it reflects badly on the company's image to have one of its representatives speaking very incorrect English. However, José feels that his spoken English is very good, and he resents the implication that it is not. After all, he communicates very well. He sees the English classes as a criticism of his performance as a salesman. He, therefore, has little motivation to attend classes.
(Hutchinson & Waters, 1987:57)

Como podemos comprobar, el papel que se le atribuya al alumno en el *análisis de necesidades* y la flexibilidad del profesor de ESP repercuten directamente en el diseño del programa del curso y, por lo tanto, en la motivación de nuestros alumnos. Si no consideramos la importancia de los dos aspectos señalados, corremos el riesgo de configurar un curso que se dirige a una audiencia que no es la que realiza el mismo. Por todo ello, creemos que es determinante la relación existente entre la actual actitud del *análisis de errores*, la enseñanza de ESP, el *análisis de necesidades* y la concepción de autenticidad del material en los cursos de inglés para fines específicos. Una visión flexible del error —entendiendo ésta como la supremacía de la fluidez frente a la precisión, siempre que los errores no interrumpan la comunicación— influye en el proceso de enseñanza-aprendizaje, en general, y de forma muy especial en este último en el contexto de ESP, ya que creemos que en el caso de los cursos

de inglés para fines específicos para los negocios y el comercio tenemos que tener presente que estamos formando a alumnos que ven en el curso de ESP, en el uso de la lengua, un medio y no un fin; además de que sus interlocutores serán, en muchos casos, hablantes no nativos de la lengua inglesa. Asimismo, todo lo señalado hasta el momento determina nuestra concepción del *análisis de necesidades* y éste la elaboración del programa y la elección del material. En este sentido, la autenticidad del material es el último eslabón de la cadena a la que hacíamos referencia. Si trasladamos el material del contexto laboral del alumno a la clase, podemos hablar de autenticidad, si el material persigue y consigue la potenciación de las destrezas que el alumno tendrá que poner en actuación en el contexto laboral. En esta línea, Hutchinson & Waters (1987:62) señalan:

In the target situation they (the students)⁵ may need, for example, to read long, dull or complex texts, but their motivation to do so may be high because:

- they like the subject in general;*
- examinations are looming;*
- job / promotion prospects may be involved;*
- they may be going on to do very interesting experiments or practical work based on the texts;*
- they may like and / or respect the subject teacher or boss;*
- they may be very good at their subject, but poor at English.*

For all manner of possible reasons learners may be well motivated in the subject lesson or in their work, but totally turned off by encountering the same material in an ESP classroom. The target situation, in other words, is not a reliable indicator of what is needed or useful in the ESP learning situation.

⁵ El paréntesis es nuestro.

En relación con la transitoriedad de las “necesidades”, es decir, su posible cambio durante el desarrollo de un curso, bien porque los intereses o aptitudes de los alumnos evolucionen o porque los intereses de cualquiera de las otras fuentes intervinientes en el *análisis de necesidades* varíen, Chambers hace referencia a dos alternativas: establecer “necesidades” a corto, medio o largo plazo o, bien, llevar a cabo lo que Sinclair (1978) denomina “off-line” y “on-line research”.⁶

El último interrogante asociado con el *análisis de necesidades* y que, asimismo, ha influido en la proliferación de términos relacionados con *needs* es una amalgama de limitaciones —“constraints” según la terminología de Chambers (1980:29): “[...] anything that interferes with those aims being maximally fulfilled in the most simple manner [...]”— que operan en los cursos de inglés para fines específicos, entre las cuales es ineludible hacer referencia a la breve duración de estos cursos y a la inversión económica que tendrá que hacer cada una de las partes intervinientes en el curso de ESP.⁷ Según este autor, una “necesidad” es tal, sólo si viene determinada por el contexto laboral y, si no es así, ésta será y actuará como una limitación en el desarrollo del programa de ESP. Su postura llega al extremo de considerar al propio alumno como una limitación o “constraint”:

[...] the student frequently acts as a constraint on the course. Whenever we modify a course to allow for a student's ability or predilections we are being constrained. (Chambers, 1980:29)

En este sentido, la postura de McDonough es mucho más flexible y su contrapropuesta es denominar lo que Chambers llama “constraint” como “options”:

⁶ Chambers (1980:28) define la concepción de Sinclair con respecto a estos dos análisis en los siguientes términos: “[...] by off-line research Sinclair is referring to needs established by research prior to the course. On-line research refers to a more or less continuous assessment of the needs established by off-line research, ensuring that they are appropriate and being attained.” Como podemos comprobar, la imprecisión y ambigüedad con que el término *needs* se utiliza nos impide, una vez más, encontrar respuesta en el *análisis de necesidades*, aunque no ponemos en duda la utilidad de estos dos tipos de análisis si esta vaguedad se despejara.

⁷ Además de éstas, Chambers (1980:29-30) engrosa el número de limitaciones según su propia definición de “constraint”.

The second approach is to talk, not in terms of 'constraints', which is a negative statement, but in terms of 'options'. This not only has the benefit of being more positive, it also allows us to take 'goals' and 'language teaching context' in conjunction, rather than in chronological order.
(McDonough, 1984:34)

Una vez que Chambers ha planteado el estado de la cuestión acerca de los factores que operan a la hora de definir las “necesidades” de los alumnos, elimina la terminología superflua asociada con este término a través de su definición de “needs” y “constraints”.⁸ El primer interrogante, el significado del término *needs*, queda resuelto, ya que sólo existe un tipo de “necesidad” y un único término relacionado con este campo semántico: “need”, aquélla que viene determinada, exclusivamente, por la situación término. Con respecto al segundo, las partes intervinientes en el *análisis de necesidades* y su capacidad para determinar las mismas, la solución de Chambers es considerar éstas como “constraints” y, de esta forma, se evita la profusión terminológica. En cuanto al carácter transitorio de las “necesidades”, se deduce que la transitoriedad de las mismas no existe, ya que las auténticas y únicas “necesidades” existentes son las determinadas por el contexto laboral y éstas no varían a menos que se produzcan cambios en el contexto laboral o en el papel del alumno en el mismo. Por lo tanto, la evolución de los intereses y aptitudes de éste o de las restantes fuentes intervinientes en el curso de ESP, así como en el *análisis de necesidades*, no son “necesidades” y, en consecuencia, deben entenderse como limitaciones en el desarrollo del curso de ESP. Asimismo, con respecto a la primera solución propuesta por

⁸ Chambers (1980:30) defiende las ventajas de su idea de “constraint” en los siguientes términos: “Such constraints are unavoidable and will influence syllabus design. However, recognising them as constraints has two results. Firstly, the problem of why needs seemed so contradictory, restrictive, damaging to the course and intractable to any answer by needs analysis becomes clearer. Most of the clashes are not clashes of needs, but various restrictive constraints demanded by the participants on the course, who are likely to have dissimilar interests. Needs of a course are not inherently contradictory. Secondly, and more importantly, there is a criterion, at least to some degree, concerning priorities. Needs determined by TSA (Target Situation Analysis)* are the real needs, which all efforts should be made to fulfill; constraints limit the attainment of those aims and should as far as possible be minimised.”

* El paréntesis es nuestro.

Chambers ante la transitoriedad de las “necesidades” —establecer “necesidades” a corto, medio y largo plazo—, se infiere que sólo las últimas son las que están determinadas por el contexto laboral y, en consecuencia, las restantes no son ni “necesidades” ni “limitaciones”, sino lo que Chambers denomina “intermediate objectives”, los cuáles son de naturaleza pedagógica y sí pueden verse afectados por cambios, pero no las “necesidades”.

Como podemos comprobar, Chambers despeja la profusión de términos asociados con *needs*, pero introduce otros nuevos que parecen más clarificadores porque no están relacionados con el campo semántico de “necesidades”. No obstante, creemos oportuno hacer las siguientes observaciones a su propuesta terminológica: 1) Restringir la concepción de “necesidades” a la situación término supone concebir el *análisis de necesidades* y, por extensión, la enseñanza de ESP como un proceso instructivo, ya que las “necesidades” de este contexto se convierten en “obligaciones” en el educativo. Sin embargo, utilizando la posición de Hutchinson & Waters, hacer en clase lo que se lleva a cabo en el contexto laboral no implica aprender a hacerlo:

Analysing what people do tells you little, if anything, about how they learnt to do it. Yet, the whole ESP process is concerned not with knowing or doing, but with learning. (Hutchinson & Waters, 1987: 61)

2) El término “constraint” da lugar a inconsistencias metodológicas, ya que considerar las “necesidades” de aprendizaje del alumno o los puntos de vista de las restantes fuentes intervinientes en este análisis como limitaciones supone llevar a cabo un análisis de la situación término para, posteriormente, no realizar un *análisis de necesidades* del contexto laboral y educativo;⁹ 3) Afirmar que son las “limitaciones” del alumno las que experimentan cambios y no sus “necesidades”, queramos o no, determina un cambio en el contexto educativo y éste debe tenerse en cuenta, ya que influirá positiva o negativamente en la destreza del alumno para desenvolverse, finalmente, en el contexto laboral y 4) Los tér-

⁹ Este aspecto será analizado con más detalle con posterioridad.

minos “needs” y “constraint” que Chambers propone, coinciden semánticamente con otras propuestas terminológicas, de lo cual se infiere que para llevar a cabo un *análisis de necesidades* no sólo es necesario eliminar la terminología superflua, sino concebir este análisis como el mecanismo que da respuesta a las exigencias del contexto educativo y laboral.

A pesar de ello, calificamos esta propuesta de “innovadora” por dos razones: por una parte, asume las inconsistencias terminológicas del *análisis de necesidades* para validar el papel que este análisis puede tener en el campo de ESP. Por otra parte, consideramos su propuesta como el primer paso en la evolución del *análisis de necesidades* que, posteriormente, completarán las posturas de Widdowson (1983) y Hutchinson & Waters (1987), como veremos más adelante.

Si bien hasta el momento hemos analizado la postura de Chambers en relación con la profusión terminológica de *needs*, aún tenemos pendiente de estudio la segunda fuente en la que nos fundamentábamos, la de Hutchinson & Waters (1987). Estos basan su concepción de las “necesidades” en la distinción entre “target needs” y “learning needs” y asocian a la primera de ellas tres términos frecuentemente relacionados en la literatura con *needs*: “necessities”, “lacks” y “wants”. Estos autores justifican la utilización de los mismos de la siguiente forma:

“Target needs’ is something of an umbrella term, which in practice hides a number of important distinctions. It is more useful to look at the target situation in terms of necessities, lacks and wants.
(Hutchinson & Waters, (1987:55)¹⁰

Tanto “necessities” como “lacks” son “necesidades” de carácter objetivo y “wants” de carácter subjetivo.¹¹ La primera de ellas, “necessities”,

¹⁰ Esta forma de entender la situación término en la que el alumno tendrá que poner en actuación sus destrezas evidencia que para Hutchinson & Waters las “necesidades” que este contexto determina están interconectadas con el contexto educativo y con la metodología que hará posible ir desde este último al contexto laboral, aspecto que será ampliamente analizado en el apartadode las “inconsistencias metodológicas.”

¹¹ Esta distinción entre “necesidades” objetivas y subjetivas creemos que puede fundamentarse en el hecho de que definir las exigencias que el contexto laboral impone y analizar o evaluar el nivel de competencia del alumno, aunque no son tareas fáciles, son más factibles de llevar a cabo que poder descubrir la forma en que el alumno entiende sus “necesidades”.

equivaldría a las únicas “necesidades” a las que Chambers (1980) hace referencia y a las que denomina “needs” —las determinadas por el análisis de la situación término (TSA)— y que Hutchinson & Waters definen de la siguiente forma:

The type of need determined by the demands of the target situation, that is, what the learner has to know in order to function effectively in the target situation. (Chambers, 1980:55)

En cuanto a las segundas, las denominadas “lacks”, son sinónimo de la competencia del alumno y se definen de forma negativa como carencias porque expresan lo que al alumno le falta para contar con las destrezas que el contexto laboral exige. Según el modelo propuesto por Chambers, éstas se corresponderían con las que él define como “constraints”.¹² En este sentido, Hutchinson & Waters hacen referencia a ellas en los siguientes términos:

The target proficiency [...], needs to be matched against the existing proficiency of the learners. The gap between the two can be referred to as the learners lacks. (Hutchinson & Waters, 1987:56)

El último tipo de “necesidades” relacionadas con lo que Hutchinson & Waters denominan las “necesidades” de la situación término, “wants”, expresan la concepción que el alumno tiene de sus propias necesidades:

[...] there is no necessary relationship between necessities as perceived by sponsor or teacher and what the learners want or feel they need... (Hutchinson & Waters, 1987:57)

¹² Cfr. la posición de Chambers (1980:29) con respecto a su consideración del alumno como una limitación del curso para comprobar su coincidencia con las “necesidades” que Hutchinson & Waters (1987) definen como “lacks”.

que, asimismo, se corresponden con la concepción de “constraints” de Chambers.

Con respecto a las “necesidades” que estos autores denominan “learning needs” y que conciben como la ruta entre el contexto educativo y el laboral, éstas serán analizadas en el siguiente apartado, el de las “inconsistencias metodológicas.”

Al principio de esta sección señalábamos que la literatura sobre el *análisis de necesidades* era confusa no sólo porque con el término *needs* se relacionaran otros semánticamente muy próximos, sino, también, porque diferentes autores utilizaban términos distintos que, sin embargo, equivalían al mismo tipo de “necesidades”. Esta situación ha quedado patente a través de la posición de Chambers (1980) y de Hutchinson & Waters (1987). Como, asimismo, indicábamos anteriormente, el hecho de eliminar la terminología ambigua asociada con el *análisis de necesidades*, como hace Chambers, no resuelve el problema porque los nuevos términos propuestos siguen coincidiendo con otros al uso. Por lo tanto, creemos que la postura más positiva que debemos adoptar es una de carácter ecléctico, tomando de cada autor las posiciones que mejor se adapten a nuestra concepción de la enseñanza y del *análisis de necesidades*, ya que, aunque intentemos ser lo más objetivos posible, irremediablemente, según quien realice el análisis, éste siempre será diferente aun llevándolo a cabo con los mismos alumnos. No obstante, es indudable que la ambigüedad terminológica evidencia una concepción del *análisis de necesidades* que adolece de fundamentos metodológicos.

Una vez analizadas las propuestas terminológicas de Chambers (1980) y Hutchinson & Waters (1987), tenemos que justificar en qué sentido concebimos la posición del primero como un avance en el *análisis de necesidades*. En primer lugar, la asunción de inconsistencias en este análisis es condición *sine qua non* para, al menos, intentar despejarlas. Por otra parte, la distinción entre “needs” e “intermediate objectives” es un paso hacia adelante hasta la concepción que Hutchinson & Waters tienen de este análisis. Si el primero defiende que sólo existen un tipo de “necesidades” definidas por las exigencias de la situación término, los segundos completan esta idea adscribiendo las acepciones del campo semántico de *needs* —“necessities”, “lacks” y “wants”— a los im-

perativos de las “necesidades” de este mismo contexto, además de destacar la importancia de un segundo tipo de “necesidades”, las que Hutchinson & Waters llaman “learning needs.” Por último, el término “Target Situation Analysis” aporta precisión a la concepción del *análisis de necesidades*, como veremos a continuación.

Para concluir con este primer tipo de inconsistencias del *análisis de necesidades*, tenemos que analizar las relacionadas con la primera palabra de este término, *análisis*. En primer lugar, hay que señalar que Chambers es el único autor que ha planteado la ambigüedad de ésta y, de aquí, la razón por la que definimos su posición de “innovadora.” Si bien es cierto que nunca habíamos descubierto la imprecisión de este término, las palabras de Chambers nos hicieron evolucionar con respecto a nuestra concepción del mismo y, en consecuencia, lo hemos adoptado en nuestra particular visión del *análisis de necesidades*¹³. Chambers plantea que si el término *análisis* implica, utilizando sus propias palabras, exactitud científica, la profusión de términos relacionados con este análisis traban la posibilidad de precisión:

If the needs cannot be accurately established they cannot be analysed. [...] Apparently until needs are accurately established then the analysis cannot begin, and until the analysis is carried out the needs cannot be determined. [...] The obvious countersuggestion is that if needs analysis does not mean the analysis of needs, then it must refer to analysing in order to establish needs, i. e., what one needs to know.
(Chambers, 1980:25-28)

Por todo ello, Chambers propone el término “Target Situation Analysis” en lugar de *análisis de necesidades*.

¹³Aunque utilizamos el mismo término con el mismo significado que Chambers le atribuye, nuestra concepción del mismo no es tan restrictiva, como veremos con posterioridad.

Inconsistencias metodológicas

Las dudas que nos plantea el *análisis de necesidades* no son sólo terminológicas, sino que éstas se despliegan hasta alcanzar el terreno metodológico. Como señalábamos en las primeras páginas de este artículo, hablar de “necesidades” en el área de ESP y, por extensión en el *análisis de necesidades*, siempre ha sido sinónimo de las “necesidades” determinadas por el contexto laboral o académico de nuestros alumnos¹⁴. En consecuencia, el contexto educativo se limitaba a copiar de forma mimética las “necesidades” por aquél determinadas y el programa del curso era una copia de éstas. Por lo tanto, el contexto educativo era un simple receptor sin ninguna función principal o secundaria y el *análisis de necesidades* suponía un camino de ida hacia el contexto laboral, un viaje determinista obsesionado con la llegada, sin medios para hacer el camino de vuelta y sin conocer el punto de partida.¹⁵

Si tomamos como ejemplo la concepción que Chambers (1980) tiene del *análisis de necesidades* y utilizamos la terminología que él propone para describir el viaje con el que hemos asociado este análisis, tenemos que la característica principal de éste es el destino, el análisis de la situación término (TSA) y que la razón principal de este viaje son las que Chambers define como “needs”. Por otra parte, los objetivos a corto plazo son de naturaleza pedagógica, pero son puntos de referencia imprecisos de este viaje:

These will be established by the course designer as critical stages that the learner must attain as he proceeds towards the defined needs [...] (Chambers, 1980)

¹⁴ Las palabras de Widdowson (1983:20) corroboran esta idea: [learner needs] can refer to what the learner has to do with the language he has learned: in this sense it has to do with aims.) [...] Needs analysis for ESP has generally been concerned with the specification of aims in this sense, and methodological modification has not been very much in evidence. In practice in ESP, however, learning needs as defined by pedagogic objectives have generally been demoted in favour of learner needs as defined by eventual aims.”

¹⁵ Hutchinson & Waters (1987) comparan, asimismo, el *análisis de necesidades* con un viaje, como se verá más adelante.

Y, finalmente, el resto de circunstancias que puedan intervenir en el viaje son imprevistos del camino, “constraints”. Aunque bien es cierto que Chambers afirma que además de la definición de las “necesidades” determinadas por el análisis de la situación término hay que tener en cuenta otros aspectos, no es menos cierto que éstos no reciben tan siquiera la categoría de “necesidades” y, asimismo, su relevancia está únicamente determinada por la preponderancia de la situación término, el único destino del viaje:

It is, for instance, appropriate to determine from the employer the designation of the relevant target situations. Likewise, information must be sought from the student to establish appropriacy and priority amongst the needs specified by TSA. Such information is vital. (Chambers, 1980:30)

Sin embargo, nosotros entendemos el *análisis de necesidades* como un viaje de ida y vuelta que tiene como primer destino el análisis del contexto laboral del alumno y, una vez establecidas las “necesidades” que definen este contexto, hay que volver al punto de partida, el contexto educativo. En este sentido, proponemos tomar como referencia las posiciones de Widdowson (1983) y de Hutchinson & Waters (1987) como únicos exponentes de esta concepción del *análisis de necesidades* y, asimismo, iremos progresivamente completando nuestra idea de este análisis como un viaje.

En lo que a Widdowson respecta, tenemos que señalar, como punto de partida, que la primera muestra de su proximidad a una concepción del *análisis de necesidades* no exclusivamente fundamentada en las “necesidades” que el contexto laboral impone es su conocida y no menos radical oposición a la relación entre ESP y su carácter instructivo. Uno de los aspectos en los que este autor fundamenta el proceso instructivo del inglés para fines específicos es en su relación con “aims” en lugar de con “objectives”, estando los primeros determinados por el contexto laboral del alumno y los segundos por el contexto educativo. En consecuencia, esta oposición binaria “aims”/“objectives” justifica su concep-

ción del *análisis de necesidades* como la suma de “learner needs”/“learning needs” respectivamente.¹⁶ En consecuencia, el primer tipo de “necesidades” sería, utilizando palabras de Widdowson, el primer paso, el destino del viaje, para definir, posteriormente, el segundo tipo de “necesidades”, las denominadas “learning needs”, el punto de regreso de este viaje, el contexto educativo.

Por otra parte, Hutchinson & Waters, tras asociar el *análisis de necesidades* con un viaje, adscriben la terminología propuesta y relacionada con este análisis —“necessities”, “lacks”, “wants” y “learning needs”— a las diferentes partes constituyentes de este viaje:

[...] is to consider the starting point (lacks) and the destination (necessities), although we have also seen that there might be some dispute as to what the destination should be (wants). What we have not considered yet is the route. How are we going to get from our starting point to the destination? This indicates another kind of need: learning needs. (Hutchinson & Waters, 1987:60)

Como hemos podido comprobar a lo largo de estas páginas, las posiciones de Chambers (1980), Widdowson (1983) y Hutchinson & Waters (1987) son diferentes a nivel terminológico. Sin embargo, las de Widdowson y Hutchinson & Waters coinciden a nivel semántico y metodológico. No obstante, la primera de ellas supone el inicio de la evolución del *análisis de necesidades* y las dos últimas la esencia de este último, tanto terminológica como semánticamente.

¹⁶ La concepción que Widdowson (1983:20) tiene de estos dos tipos de “necesidades” es la siguiente. En cuanto a las primeras, “[...] what the learner has to do with the language he has learned.” ; con respecto a las segundas: “[...] what the learner has to do in order to learn.” Como podemos comprobar, esta distinción es semánticamente idéntica a la de Hutchinson & Waters (1987) cuando hacen referencia a “target needs” y “learning needs.”

Conclusión

Una vez analizadas las inconsistencias terminológicas y metodológicas que a nivel teórico y práctico han invalidado la utilidad que el *análisis de necesidades* puede aportar a la enseñanza y, más concretamente, a ésta en el contexto de inglés para unos u otros fines, pasamos a describir nuestra propuesta terminológica y metodológica de este análisis.

Desde un punto de vista terminológico, hemos adoptado términos de diferentes autores y, aunque creemos que lo esencial no son éstos en sí, sino nuestra concepción de este análisis, pasamos a señalar nuestra elección de los mismos. El primer término del que partimos es *análisis de necesidades* “needs analysis”, en el sentido de descubrir cuáles son éstas y de definir las. Estas necesidades coexisten en el contexto educativo “learning needs” y en el contexto laboral “target needs”. Otros términos utilizados son, análisis del contexto laboral “target situation analysis”, análisis de necesidades del contexto laboral “target needs analysis” y análisis de necesidades del contexto educativo “learning needs analysis”, los cuales se definirán a continuación.

Por otra parte, desde un punto de vista metodológico, entendemos el análisis de necesidades como un viaje de ida y vuelta. Es decir, partiendo del contexto en el que se desarrolla nuestra docencia tendremos que dirigir nuestro primer destino a un contexto laboral determinado y, ante el desconocimiento de las necesidades que éste determina, llevaremos a cabo un análisis del contexto laboral “target situation analysis”, considerando los puntos de vista del contratante de nuestros alumnos, del patrocinador del curso y de nuestros alumnos (siempre que estos últimos compaginen el curso de ESP con un puesto de trabajo o éste sea inmediato). Una vez conocidas las necesidades que definen este contexto, tendremos que llevar a cabo un análisis de necesidades del contexto laboral “target needs analysis”¹⁷ para sopesar los distintos puntos de

¹⁷ Si bien tomamos el término “Target Situation Analysis” propuesto por Chambers para la descripción de nuestra concepción del *análisis de necesidades*, entendemos éste como la primera fase para la determinación de las “necesidades” que la situación término exige, siendo la segunda el *análisis de necesidades* de la situación término en la que los puntos de vista de las diferentes fuentes intervinientes en el *análisis de necesidades* no son limitaciones, sino concepciones complementarias e imprescindibles del mismo.

vista involucrados, decidir la supremacía de unos sobre otros y, así, hacerlos coincidir u operar. Con esta información, volveríamos a nuestro segundo y último destino, el contexto educativo. Con respecto a éste, sí conocemos las necesidades que lo conforman y, por lo tanto, llevaremos a cabo un análisis de necesidades del contexto educativo “learning needs analysis”. Éstas son: 1) Evaluar el nivel de competencia actual de nuestros alumnos; 2) Contrastar el punto de vista de los alumnos (siempre que éstos trabajen o conozcan su contexto laboral) con respecto a las necesidades definidas tras el análisis del contexto laboral; 3) Elegir la metodología más idónea para conseguir que la competencia actual de nuestros alumnos sea equiparable a la exigida por el contexto laboral. En este sentido, creemos que el alumno tiene, también, un papel activo y debe intervenir aportando su visión con respecto a la metodología utilizada por el profesor y 4) Seleccionar el material. Al igual que en el caso anterior, el alumno tiene un papel activo al respecto.

En consecuencia, el profesor y el alumno intervienen en el contexto laboral y educativo y las restantes partes involucradas en el *análisis de necesidades* sólo en el contexto laboral.

Para concluir, tenemos que destacar que el *análisis de necesidades* no debe tener un carácter instructivo y determinista con respecto a la situación término sino pedagógico, siendo este análisis un viaje de ida con retorno. En definitiva, un medio para mejorar la enseñanza de ESP y no el fin en el que ésta se fundamente.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Chambers, F. 1980. “A re-evaluation of needs analysis”. *The ESP Journal* 1/1: 25-33.
- Hutchinson, T. & A. Waters. 1987. *English for Specific Purposes. A Learning-Centred Approach*. Cambridge: Cambridge University Press.

- Mackay, R. 1978. "Identifying the nature of learner's needs" en Mackay, R. & A. Mountford (1978) *English for Specific Purposes*. London: Longman.
- McDonough, J. 1984. "Analysis of learner's needs" en McDonough, J. (1984) *ESP in Perspective*. London: Collins ELT.
- Cowie, A. 1992². *Oxford Advanced Learner's Encyclopedic Dictionary*. Oxford: Oxford University Press.
- Richterich, R. & J. Chancerel. 1978. *Identifying the Needs of Adults Learning a Foreign Language*. Strasbourg: Council for Cultural Cooperation of the Council of Europe.
- Robinson, P. 1980. *English for Specific Purposes*. Oxford: Pergamon Press.
- Sinclair, J. 1978. "Issues in Current ESP Project Design and Management. *ESP-MALS Journal*.
- Webster, N. 1983². *Webster's New Universal Unabridged Dictionary*. (Edition by J. McKechnie). New York: Dorset & Baber.
- Widdowson, H. 1983. *Learning Purpose and Language Use*. London: Oxford University Press.

D. H. LAWRENCE, TRANSGRESOR DE TRANSGRESORES UNA PROPUESTA RADICAL Y REVOLUCIONARIA

Susana Lozano

Abstract

D. H. Lawrence has always been a subject of controversy. He has been hardly censured by the most conservative ones who considered him a pornographer, a corrupting subverter. And not only treated with anger by the right, but also with contempt by the left. Many progressive circles called him and his works reactionary, accusing them, among other issues, of being an exaltation of masculinity. He has been taken by many as a writer with a clumsy style with exhausting descriptions, a novelist guided by a disordered sensualism, chaotic and incoherent, unclassifiable, without any tradition or sphere, with no precursor or successor, a deep individualist regarded as an upstart who traded with sex and human misery, with scandal and romance.

But this believed lost misfit has been judged in very different terms by some other readers, some as Anthony Burgess, Robert Montgomery, Harry Steinbauer, Kingsley Widmer, Daniel J. Schneider, Colin Milton, F.R. Leavis, J.I.M. Stewart, who in many ways are retrieving Lawrence from misunderstanding when not from plain prejudice or trivial reading. In Lawrence's roots we find the most radical clues of modernism: Nietzsche, Schopenhauer, Wilde... Sensualism and pathos in Lawrence's

writing are nothing but the clay wherewith he approaches the philosophical debate, i.e., speculation on human condition.

LAS RAÍCES REVOLUCIONARIAS DE D. H. LAWRENCE

Malcolm Bradbury y James McFarlane en su libro *Modernism* incluyen un subtítulo en el que acotan cronológicamente la modernidad: 1890-1930, convención mayoritariamente aceptada. David Herbert Lawrence nació en 1885 y murió en 1930. El paralelismo es excesivo para no ser significativo. ¿Pero qué es el modernismo? ¿Qué es ser “moderno”?

Las raíces del modernismo inglés las hallamos en el grupo de escritores que se encontraron en Londres en torno a los años noventa del siglo pasado: Walter Pater, William Morris, John Ruskin, Joseph Conrad, Oscar Wilde, Stephen Crane, Bernard Shaw, Yeats... Un período en el que los valores de la sociedad victoriana se diluyen para dar paso al decadentismo finisecular y a todos los “-ismos” que con él concurrieron. Bradbury recuerda

... as writers tended to move toward the alternative claims of naturalism and aestheticism, and as they tended to lose confidence in their power or willingness to act at the centre of English cultural life, the transactions between London and Paris especially multiplied. It became commonplace for English writers and painters to spend an apprentice phase in Paris. [The Paris] of bohemianism, art nouveau and Symbolism, of schools, garrets and movements [...] —Naturalism, Symbolism, Decadence, Aestheticism, Impressionism, Post-Impressionism, Fauvism, Cubism— [which] acquired English adherents... (Bradbury, 1991:174)

Este grupo de hombres —intelectuales, artistas, viajeros, cosmopolitas, progresistas, revolucionarios, profetas, visionarios, modernos— con sus respectivas ideologías, sus obras artísticas, su influencia social, su

ejemplo (a veces desde el escarnio y la victimización, como es el caso de Oscar Wilde) contribuyeron a propiciar un cambio social que apelaba a lo más profundo del *establishment*: a la mentalidad individual y colectiva. Con este cambio de mentalidad se produjeron, lenta pero eficazmente, una serie de transformaciones en las costumbres, la moral y, cómo no, en la estructura socio-económica del sistema.

A este caldo de cultivo que tan fructíferamente germinó se vino a añadir en torno a 1910 un segundo grupo de emigrantes que también vinieron a parar a Londres: Ezra Pound, T. S. Eliot, James Joyce, Whyndham Lewis, Keats... que se “unieron” a Virginia Woolf, Ford Madox Ford, Aldous Huxley, E. M. Forster, Bertrand Russell y muchos otros. Todos con diferentes propuestas artístico/vitales, pero con un elemento en común: el deseo de cambio, de renovación. Una búsqueda que afectaba tanto a los conceptos como a las formas, una búsqueda que suponía la asunción de un nuevo código, de un nuevo entramado, en muchos casos de un auténtico nuevo orden, radicalmente diferente del anterior.

Pero este talante, esta efervescencia, no era patrimonio inglés, en muchos otros lugares otros hombres se aguijoneaban y aguijoneaban a sus semejantes con similares requerimientos. Nietzsche, Freud, Marx, Ibsen, Strindberg, Pirandello, O'Neill, Beckett, Faulkner, Valle Inclán, Baroja, Azorín, Unamuno... Todos “modernos”, al borde del abismo, del absurdo, de la nada. Era ésta una necesidad de cambio que no se circunscribía a un grupo nacional o a una clase social, sino que correspondía a una voluntad que ya se venía gestando en todo el orbe, con precursores como Schopenhauer en Europa y Emerson en América, en la primera mitad del siglo XIX, y que en sí misma constituía una auténtica propuesta revolucionaria.

Estos aires de cambio finiseculares —y la resistencia inmovilista y reaccionaria que provocaban— lo impregnaban todo, hasta el pequeño mundo de maestros y mineros de las Midlands, y, claro está, al mismo David Herbert Lawrence. En él la necesidad de cambio, de absoluta destrucción y reconstrucción del mundo en que vive, es perentoria y radical. Al principio es sólo “incomodidad”, “desajuste” lo que el escritor en ciernes siente. Con los años se dará cuenta de la verdadera dimensión de su “incomodidad”, lo que le llevará a posiciones tan extremas, que ni

los más “modernos” de sus contemporáneos, en muchos casos, pudieron admitir o entender. En este mundo “moderno” es en el que Lawrence se educa, echa raíces. Si tuviéramos que encontrar una identidad, unas coordenadas en las que situar a Lawrence —apátrida, desclasado, eterno itinerante sin hogar— precisamente sería en este mundo, el mundo de la modernidad, el del cambio y la revolución (¿pues qué es una revolución sino la destrucción de los valores vigentes para crear otros nuevos?).

Lawrence es moderno y revolucionario. Pero el carácter revolucionario de Lawrence —explícito en su obra escrita, como veremos posteriormente— no tiene sus orígenes en su clase social originaria. Él no es un autor social en la acepción actual del término. Su conciencia de clase es más que dudosa. El hecho de que su padre fuera minero no hizo que él se sintiera parte de la clase social a la que, sin embargo, indudablemente pertenecía su padre. La movilidad social le caracterizó a lo largo de toda su vida, el desarraigo, la huida de cualquier forma de gregarismo o posible agrupación. Así, el aguijón que le acuciaba no provenía de la vivencia de unas circunstancias sociales desfavorables. Ni él se sentía *lumpen proletariat* ni abogaba por la lucha de clases y la revolución social que proponían los socialistas fabianos. La revolución que Lawrence nos planteó con su obra es mucho más profunda. Su mentalidad “moderna” se va configurando intelectualmente, desde la teoría, con sus contemporáneos letrados, modernos, y sus inmediatos antecedentes, entre los que descubre a sus verdaderos “compañeros de viaje” cuando no a sus auténticos maestros. Aunque el desmembramiento, la heterodoxia y la independencia le caracterizarían toda su vida, convirtiéndole en uno de los más arriesgados transgresores de su época, una época de transgresores por excelencia. Como a David, rey de reyes, a Lawrence podríamos llamarle transgresor de transgresores.

COMPAÑEROS DE VIAJE Y MAESTROS: NIETZSCHE Y SCHOPENHAUER

Entre los autores mencionados hasta ahora, algunos presentan coincidencias tan fuertes con Lawrence que probablemente no sean ca-

suales sino causales, y en cualquier caso nunca inconscientes. Esto no significa la más mínima alusión a plagio o falta de originalidad en el escritor de las Midlands. Y, además, como ya señalara Eugenio D'Ors, donde no hay tradición hay plagio. Lo que estamos intentando demostrar es que Lawrence no es un escritor desordenado y atípico de imposible calificación, perdido o ensimismado. Para nada. Lawrence enraiza en una tradición de escritores/pensadores paradigmáticamente revolucionarios, los más radicales. Cuyo sistema de pensamiento es esclarecedoramente coincidente. Nos referimos a Schopenhauer y a Nietzsche, y, en tanto que a estos dos, a Oscar Wilde.

Esta identidad —que tras la lectura de varias obras de Lawrence a mí me pareció tan evidente— ya ha sido destacada anteriormente. Con respecto a Nietzsche y Lawrence, por ejemplo, Robert E. Montgomery escribió un artículo titulado “The Passionate Struggle into Conscious Being: Lawrence and Nietzsche” (Montgomery, 1994:73-131). Harry Steinhauser (1949:225) afirma que Lawrence “takes over the Nietzschean ‘system’ in its entirety”. Kingsley Widmer (1985:121) describe a Lawrence como “an English Nietzsche”. Daniel J. Schneider (1986:57) asevera que “Lawrence’s thought corresponds so closely on so many counts to Nietzsche’s that it is obvious the German philosopher was one of Lawrence’s greatest passions”.

Por su parte, la relación entre Schopenhauer y Lawrence ha sido analizada por Daniel J. Schneider, Allan R. Zoll, Mitzi M. Brunsdale, Eleanor H. Green, Michael Bell y Robert E. Montgomery, entre otros.

El vínculo con Oscar Wilde es menos directo. Las concomitancias vienen dadas por el carácter nietzschiano de la ideología wildeana, como claramente se ha estudiado en sus ensayos —especialmente en *The Decay of Lying*, “The Truth of Masks” y *The Soul of Man Under Socialism*—. La relación entre Wilde y Lawrence es una cuestión de afinidades electivas, no de influencias.

Existen datos que prueban que Lawrence leyó a Nietzsche y a Schopenhauer en su adolescencia y juventud. Esto no es de extrañar, pues, como ya dijo Jessie Chambers (1965:123), Lawrence “seemed to read everything”. Pero especifica Chambers:

... he advised one of my brothers to give me Schopenhauer's Essays for my birthday, and read *The Metaphysics of Love* aloud to us. He translated the Latin quotations in pencil in the margin [...] This essay made a deep impression upon him [...] He followed the reasoning closely, as always applying it to himself, and his own case [...] Schopenhauer seemed to fit in with his mood. He thought he found there an explanation of his own divided attitude... (Chambers, 1965:111-112)

La misma Chambers nos informa de que Lawrence descubrió a Nietzsche en la biblioteca de Croydon. Un estudio de Rose Marie Burwell (1982:69) da cuenta de los libros de Nietzsche que en aquel momento había en la biblioteca: *Beyond Good and Evil*, *Thus Spake Zarathustra*, *Twilight of the Gods*, *Human, All-Too-Human*, *Will to Power* y *Joyful Wisdom*. Que una biblioteca local tuviera esta cantidad de volúmenes del filósofo alemán nos da una ligera idea de la importante presencia e influencia que éste tenía en todos los ámbitos. Patrick Bridgewater (1972:13) llama a este período “the Nietzschean decade in English literature” y David Thatcher (1970:3) afirma que entonces Nietzsche “was a tremor in the atmosphere”.

Cuando Lawrence sale por primera vez de Inglaterra se dirige a Alemania, con Frieda, introduciéndose en el círculo intelectual de las hermanas von Richthofen. Martin Green en su libro titulado *The von Richthofen Sisters* muestra cómo Nietzsche era un semi-dios en este círculo, especialmente para Otto Gross, uno de los primeros amantes de Frieda, y para la misma Frieda. Esto, lejos de satisfacer a Lawrence, hizo más conflictiva su “relación” con el filósofo alemán. En la biografía que Edward Nehls escribió sobre Lawrence, Middleton Murry recuerda auténticas disputas entre la pareja cuando Frieda invocaba “a su héroe Nietzsche”. Y Ottoline Morrell describe a Frieda “as having educated herself on Nietzsche”. Por lo que con el tiempo Nietzsche pasó de ser casi un maestro a convertirse en un rival. Y un rival en más de un sentido, pues ya no sólo era que fuera el “héroe” de su mujer, sino que también era “su propia mujer” sometiéndolo, a través de un proceso de identi-

ficación. Así, probablemente llegó un momento en que el alemán debió de resultar alguien *non grato* como individuo para el escritor inglés. De ahí que nunca Lawrence en vida rindiera ningún reconocimiento explícito a Nietzsche.

Colin Milton en su libro *Lawrence and Nietzsche* llega a la siguiente conclusión:

... the German philosopher did indeed profoundly affect Lawrence's whole vision and with it, the character of the fictional world he created [...] and it is only because of the profundity of Nietzsche's influence that it is only rarely evident in direct references or obvious borrowings. Instead it tends to appear in that more subtle and pervasive fashion which we might expect when ideas have been thoroughly assimilated and creatively used. (Milton, 1987:70)

UN DENSO ENTRAMADO DIALÉCTICO

La obra de Lawrence —como la de aquel otro inglés, Shakespeare— adquiere su dimensión en su totalidad—. Esto ocurre en mayor o menor medida con todos los escritores, pero en unos más que en otros. Así, la mayoría puede leer *El Quijote* o *La Regenta* y darse cuenta de que detrás hay un genio sin necesidad de acceder a ningún otro texto. Esto no ocurre con las obras de D. H. Lawrence. Hay que leer varias de sus largas novelas para aprehender su significado, pues una primera lectura de una sola de ellas produce en la mayor parte de los casos, cuando menos, extrañeza. Su lectura no es fácil, aunque aparentemente así pudieran pensarlo muchos por el lenguaje claro que utiliza, la cantidad de explicaciones que da y las referencias concretas que hay por todas partes. El grado de dificultad que tiene lo demuestra la cantidad de malinterpretaciones que se han hecho de sus obras, así como las innumerables polémicas que han despertado pues donde unos veían “claramente” una cosa, otros veían otra. ¿Por qué no se entienden? ¿Es inca-

pacidad del autor? No. La inaprehensibilidad del contenido de la obra de Lawrence proviene de la materia que las conforma. El contenido de la obra es tan difícil, tan sutil, tan intangible que resulta ininteligible para la mayoría. El material es tan nuevo, tan revolucionario, que sólo es lugar común para unos pocos, y como ya señaló Freud, el ser humano sólo ve lo que reconoce.

Sus personajes forman un entramado dialéctico que plantea todas las preguntas y da todas las respuestas, y sus contra-respuestas. Están presentes todas las voces, todos los puntos de vista. Todos los seres humanos y todos los aspectos de un ser humano, lleno de todas las contradicciones que la pretensión de honestidad supone. Es una crítica de la modernidad en su forma más hipócrita, del progreso alienante y materialista que aleja al hombre de sí mismo. Una crítica de una sociedad que cree que tiene la panacea de todos los males y que lo que en verdad hace es avanzar hacia el vacío, hacia la nada.

Se le achaca a Lawrence que su discurso esté lleno de contradicciones. Pero, ¿qué contradicciones, si él, con Heráclito, afirma que un hombre no puede bañarse dos veces en el mismo río, si la realidad como tal, no existe? La realidad es algo mutable, contradictorio. Por tanto, la honestidad supone la conciencia de que la verdad no existe. ¿Qué es entonces ser coherente?

Friedrich Nietzsche en 1885 en su libro *Jenseits von Gut und Böse. Vorspiel einer Philosophie der Zukunft* (Más allá del bien y del mal) ya señalaba la necesidad de hacer “una crítica de la modernidad” (Nietzsche, 1971:107), alertando del peligro de la voluntad de verdad, aparentemente desinteresada y contemplativa, que siempre queda desenmascarada como voluntad de poder, siendo la verdad en el mejor de los casos sólo fe. Afirma Nietzsche:

¡Tened cuidado, vosotros los filósofos y amigos del conocimiento, y guardaos del martirio! ¡De sufrir “por la verdad”! [...] ¡Cómo si “la verdad” fuese una persona tan indefensa y torpe que necesitase defensores!, ¡y precisamente vosotros, caballeros de la trisísima figura! [...] ¡... bien sabéis que no debe impor-

tar nada el hecho de que seáis precisamente vosotros quienes tengáis razón [...] y que sin duda hay una veracidad más laudable en cada uno de los pequeños signos de interrogación que colocáis detrás de vuestras palabras favoritas y detrás de vuestras doctrinas favoritas [...] que en todos los solemnes gestos y argumentos invencibles... (Nietzsche, 1988:48-49)

En el aforismo 34 de *Más allá del bien y del mal*, Nietzsche señala: “La certeza en ‘creencias inmediatas’ es una ingenuidad *moral*”. Y en el 39: “... la fortaleza de un espíritu se mediría justamente por la cantidad de ‘verdad’ que soportase o, dicho con más claridad, por el grado que *necesitase* que la verdad quedase diluida, encubierta, edulcorada, amortiguada, falseada”. Y en el 43: “¿Son, esos filósofos venideros, nuevos amigos de la ‘verdad’? Es bastante probable: pues todos los filósofos han amado hasta ahora sus verdades. Más con toda seguridad no serán dogmáticos. [...] Hay que apartar de nosotros el mal gusto de querer coincidir con muchos”.

¿QUÉ VERDAD? ¿LA DE AGAMENÓN O LA DE SU PORQUERO?

Decía Machado que estando un día Agamenón en su palacio, dijo éste de forma contundente: “La verdad es la verdad, la diga Agamenón o la diga su porquero”. A lo que su porquero respondió: “No estoy de acuerdo”. Ignoramos lo que le pasó al porquero de Agamenón después de semejante respuesta (probablemente Agamenón le arrojaría descuartizado a los cerdos, por insolente), pero con su negación demostró que hasta de las verdades más evidentes y sencillas puede decirse lo contrario sin faltar a la verdad.

La pretensión de verdad supone la pretensión de un absoluto inmutable que va contra la esencia de la propia vida, del ser vivo, del hombre. La vida, lo orgánico, es movimiento, cambio, frente a la muerte, lo inorgánico, que supone la quietud, lo estático. Así, en última instancia, la pretensión de verdad supondría una pretensión de muerte. Pero con esto no queda más que demostrado, una vez más, que las palabras son

mentirosas. En la naturaleza, en la vida, la mutación es constante, y con ella la verdad también está en continuo cambio, y “deja de ser” apenas “ha sido”. La verdad, de esta forma, es antinatural, inmovilista, y, por tanto, reaccionaria.

Pero esta renuncia al dogma por parte de Lawrence resulta de lo más desconcertante para sus lectores, a los que les cuesta entender cómo Lawrence les dice lo que no les dice y viceversa. Ante la rabia de la incompreensión muchos se ciegan con la literalidad del texto y su carácter ocasionalmente herético (herético para “modernos” y reaccionarios), por lo que no es de extrañar que le prohibieran, le atacaran y le despreciaran. Y le sigan atacando y muchos despreciando. Algo hemos avanzado, por lo menos ahora no lo prohíben.

TENTADOR

En la obra de Lawrence se puede observar la presencia constante de ciertos temas. O, más concretamente, la presencia de un debate que se va desarrollando con los años y a lo largo de todos sus escritos. El objeto de debate es el ser humano en sí. Su esencia (¿racional?, ¿animal?, ¿espiritual?, ¿material?, ¿individual?, ¿social?), sus vínculos (matrimonio, trabajo, nación), sus relaciones (amor, amistad, familia), sus deseos, sus mentiras, su lucha por el poder, su soledad, sus recursos y sus miserias.

Lawrence es lo que Nietzsche llamó un “tentador”. Así se explica Nietzsche en el aforismo 42 de *Más allá del bien y del mal*:

Un nuevo género de filósofos está apareciendo en el horizonte: yo me atrevo a bautizarlos con un nombre no exento de peligros. Tal como yo los adivino, tal como ellos se dejan adivinar —pues forma parte de su naturaleza el querer seguir siendo enigmas en algún punto—, esos filósofos del futuro podrían ser llamados con razón, acaso también sin razón, tentadores. Este nombre mismo es, en última instancia, sólo una tentativa y, si se quiere, una tentación.

Lawrence es un tentador que como un ciego *tienta* con su bastón, tantea, profundiza en el lado más oscuro de la naturaleza humana, ahondando en niveles que muy pocos han vislumbrado siquiera.

Y también *nos tienta*, nos provoca, y nos llama para que le sigamos, perdiendo el miedo, y nos atrevamos a mirar de frente lo que no entendemos, lo que quizá no nos atrevemos a entender, lo que quizá es ininteligible. Nos propone nuevos métodos de aproximación al conocimiento, rechazando la lógica, apostando por el instinto (lo que no supone una reivindicación de la tosquedad o de la brutalidad como forma pura de ignorancia).

El escritor de *Sons and Lovers* apenas si se atreve a describir lo que le rodea. Tantea a los que le rodean y se tantea a sí mismo, como si fuera un hámster en un laboratorio. Siente, piensa... y se ve a sí mismo sentir, pensar, interpretar lo que los demás sienten y piensan. Esta obra es precisamente un *Bildungsroman*, como lo fuera el *Portrait of an Artist as a Young Man* para Joyce.

LA PROPOSICIÓN DE D. H. LAWRENCE

El escritor sigue su camino, descubriéndose a sí mismo y el mundo en el que vive, plasmándolo todo a retazos aquí y allá en diferentes relatos, ensayos, poesías, hasta que escribe *The Sisters*, y arranca de sus entrañas *Women in Love*. Con esta novela consigue tocar fondo, profundizar y construir un microcosmos que arranca del caos.

Su argumentación precisa de la tesis y de la antítesis, para que el debate sea rico, honesto. De ahí la necesidad de dos mujeres y dos hombres. Como el título del ensayo de Nietzsche, este libro es “humano, demasiado humano”. Los personajes se debaten en un mundo de confusión, lleno de estímulos, pero donde en realidad no pasa nada, donde nada se “materializa”. “Don’t you find, that things fail to materialize? Nothing materializes!”¹ Everything withers in the bud”, le dice Gudrun a su hermana al comienzo de la novela, a lo que Ursula responde: “It does frighten one” (p. 55).

¹ El subrayado es de Lawrence.

Todos los personajes sienten miedo. Miedo al vacío. A la nada. Al absurdo. A estar ahí, viviendo en el vacío, sin sentido, sin objeto. Sienten una angustia que les paraliza y, en la mayor parte de los casos, les lleva al desastre. Sólo cuando son capaces de sacudirse de encima esa conciencia y son impulsivos, consiguen, recurriendo a lo más irracional y espontáneo que aún queda en ellos, sobreponerse y acceder a un cierto grado de paz, de felicidad, de *fulfilment* (siguiendo literalmente al autor).

Gerald en cierto momento se da cuenta con horror que no tiene nada que hacer, que lo que hace habitualmente no significa nada para él, concluye “... there was nothing to do but to bear the stress of his own emptiness” (p. 344). Y cuando Birkin le aconseja: “One has to wait”, responde Gerald desesperado: “Ah, God! Waiting! What are we waiting for?” (p. 345). Nos recuerdan a Beckett, y sus personajes esperando a Godot. Toda la angustia vital, existencialista, devastadora. Y propone irónicamente Birkin para combatir al *ennui* tres soluciones: dormir, beber o viajar. Para poco después añadir dos más: trabajar a destajo o estar enamorado. Toda una tesis. Simple, pero contundente.

Este vértigo ante la nada lo sienten los más dotados: nuestros cuatro protagonistas, pero también Hermione y el padre y la madre de Gerald. Sólo los simples son ajenos a él: la hermana y su marido que perecen ahogados, felices mientras viven como niños crecidos, juguetones e inconscientes. O el padre de las hermanas, con un rígido código de comportamiento que no le permite la más mínima vacilación a lo largo de su vida, que es un mero obedecer automáticamente a su decálogo. O “la Pussum”, que se cree libre y moderna como todos sus amigos, y vive aturdida y sumergida en sus pequeñas y mezquinas trifulcas particulares. Sin ningún objeto ni planteamiento que alcance más allá del presente inmediato, del hedonismo cotidiano. Un polvo, un sablazo, un techo donde cobijarse, ¿qué más?

En el fondo Lawrence, como Hemingway —así se definía a sí mismo el autor de *París era una fiesta*—, era un puritano, al que le indignaba más un pretendido “moderno” que un recalcitrante conservador. Pero un puritano —como Machado diría de la palabra “bueno”— en el buen sentido de la palabra. Un puritano que quería cambiar el mundo. Un

hombre libre donde los haya, un “puritano” sin prejuicios que no se encandalizaba ante lo humano, ante el sexo, ante la libertad. Anthony Burgess dijo de Lawrence: “Necesitamos su paganismo atemperado por su puritanismo” (p. 231).

Gudrun y Gerald se engañan a sí mismos, no son lo suficientemente humildes y valientes como para enfrentarse consigo mismos y mostrarse a los demás. De ahí surge su fracaso. Mientras que Birkin y Ursula arremeten contra sí mismos. Se la juegan. Varias veces están a punto de perder el equilibrio. Los dos son “tentadores” como el mismo Lawrence. Pero, de momento (hasta el momento en que acaba el libro), logran “salvarse”. Su grado de *fulfilment* es satisfactorio, suficiente, aunque sea a duras penas. ¿Y qué caracteriza a estos dos seres humanos? La libertad, la independencia. Su vínculo es diferente, inventan una forma de relación. Desprecian la propiedad, los medios de producción, el *establishment* y la sociedad que les ha tocado vivir. Rechazan la hipocresía y la ceguera del sistema, lo que les lleva a renunciar a sus respectivos trabajos —y hasta a renunciar a la posesión de una silla (capítulo XXVI)—. Con ello están reinventando el mundo, incluso redefiniendo la anarquía. Están demoliendo el sistema para buscar y crear otro nuevo. Una nueva forma de relación. Primero entre ellos como pareja. Éste será el núcleo de la revolución, la célula originaria del cambio. La forma de vida de esta pareja de ficción es la misma que la del mismo Lawrence y su mujer; teoría y praxis aunados en el papel y en la vida, ¿quién hablaba de incoherencia en Lawrence?

El valor de Lawrence es tremendo. No sólo se atreve a utilizarse como hámster para su producción filosófico-literaria, no sólo se atreve a mostrarse al mundo y a sus vituperios, no sólo se atreve a intentar *materializar* su utopía, sino que encima se atreve a dudar de sí mismo. El final de *Women in Love* es el desacuerdo. La fricción. Dice Ursula: “You can’t have it, because it’s wrong, impossible”, a lo que Birkin responde: “I don’t believe that”.

Women in Love es en cierta forma una tragedia desoladora en la que se hace un canto a la vida, a la naturaleza, al ser natural, al instinto. A la posesión y a la entrega, sin que ambos menoscaben un ápice de la libertad individual, en un difícil equilibrio entre el placer y la paz. Parece imposible que alguien pueda hablar de todo esto, tanto, y no se equi-

voque. Que lo afirme todo y lo niegue, y con esa aparente contradicción lo esclarezca.

Es el mundo de Lawrence, como el de Nietzsche, un mundo dionisiaco. Tan cerca como es posible de *El nacimiento de la tragedia* y *La caída de los dioses*. Nietzsche define lo dionisiaco como “el corazón eterno de las cosas, la cosa en sí misma”, lo más profundo e intangible. Dionisio es la naturaleza, el instinto, el amor, frente a Apolo que es la cultura, la razón, la ley. Ambos en continuo conflicto, un conflicto que puede conducir al vacío, a la negación absoluta de todo.

El pesimismo de *Women in Love*, con sus protagonistas atrapados en este dilema esencial —to be or not to be, that is the question—, es aparentemente superado en *Lady Chatterley's Lover*. En tanto que superación —¡ese dilema es insuperable!— para muchos la novela es inferior, y siendo una obra de madurez es considerada por muchos más *naïve* que la anterior. Y, sin embargo, es una vez más absolutamente coherente con el autor y su trayectoria. *Lady Chatterley's Lover* es un canto al amor, a la lucha por el auténtico *fulfilment* y a su consecución. Si en *Women in Love* el espíritu libre impulsor del cambio es un hombre (Birkin), ahora lo es una mujer (Connie). El cambio entendido como revolución, como lucha por inventar una nueva forma de relación, auténtica y satisfactoria, honesta. Y Lawrence a estas alturas de su vida cree firmemente en su propuesta revolucionaria. Cree que es una solución. Su unión con Frieda —a pesar de las dificultades, crisis, etc.— persiste. Su trabajo fructifica: las críticas, prohibiciones, descalificaciones, son como el viento al fuego, sólo hacen crecer su fuerza. Si con *Women in Love* todavía tenía sus dudas (de ahí, que siguiendo, paradójicamente, la estricta lógica —la utopía es un imposible—, la novela fuera tan pesimista, tan terrible —y no por ello menos magnífica y estimulante—), con *Lady Chatterley's Lover* Lawrence muestra que él, como persona y como demiurgo, ha alcanzado un cierto grado de *fulfilment*, por lo que sugiere que otros sigan sus huellas. ¿Cómo, así, no ser optimista? Por eso el final de su última novela no es inquietante ni desolador como el de *Women in Love*. Sus motivos se desprenden por sí mismos, pero si hubiera alguna duda al respecto sólo hay que leer el pequeño ensayo *A Propos of 'Lady Chatterley's Lover'* donde Lawrence se pronuncia con precisión:

There are many ways of knowing, there are many sorts of knowledge. But the two ways of knowing, for man, are knowing in terms of apartness, which is mental, rational, scientific, and knowing in terms of togetherness, which is religious and poetic. [...] When the great crusade against sex and the body started in full blast with Plato, it was a crusade for "ideals", and for this "spiritual" knowledge in apartness. Sex is the great unifier [...] it is the warmth of heart which makes people happy together, in togetherness. (Lawrence, 1983:356)

Y se queja:

... "kindness" is the glib order of the day —everybody must be "kind"— underneath this "kindness" we find a coldness of heart. [...] The sense of isolation [...] The so-called "cultured" classes are the first to develop "personality" and individualism. [...] This, again, is the tragedy of social life today. (Lawrence, 1983:357)

Y continúa afirmando que:

Vitally, the human race is dying. It is like a great unrooted tree, with its roots in the air. We must plant ourselves again in the universe. [...] To rituals we must return. [...] Man has little needs and deeper needs. We have fallen into the mistake of living for our little needs till we have almost lost our deeper needs in a sort of madness. (Lawrence, 1983:354)

Pero aclara que cuando él escribe sobre sexo, no se refiere a:

... treat [the body] as a sort of toy to be played with, a slightly nasty toy, but still you can get some fun out

of it, before it lets you down. These people scoff at the importance of sex, take it like a cocktail [...] Why make a fuss about it? Take it like a cocktail! [Pero así, no son dionisíacos, se desnaturalizan, incluso, este tipo de persona] loses his mind in the process. (Lawrence, 1983:334)

Love today is counterfeit. It is a stereotyped thing. [...] The sex, the very sexual organism in man and woman alike accumulates a deadly and desperate rage, after a certain amount of counterfeit love. [...] When there is real sex there is the underlying passion for fidelity. [...] Now this question of sex and marriage is of paramount importance. Our social life is established on marriage, and marriage, the sociologists say, is established upon property and stimulating production. [...] But is it? We are just in the throes of a great revolt against marriage, a passionate revolt against its ties and restrictions. In fact, at least three-quarters of the unhappiness of modern life could be laid at the door of marriage. There are few married people today, and few unmarried, who have not felt an intense and vivid hatred against marriage itself, marriage as an institution and an imposition upon human life. Far greater than the revolt against governments is the revolt against marriage. (Lawrence, 1983:338)

Y, sin embargo, Lawrence afirma:

Marriage is the clue to human life. [...] But marriage is no marriage that is not basically and permanently phallic. [...] The phallus is a column of blood that fills the valley of blood of a woman. [...] showing the supreme achievement of the mystic marriage. And this is the meaning of the sexual act: this Communion, this touching of one another... (Lawrence, 1983:348-349)

Y concluye:

Word-perfect we may be, but Deed-demented. Let us prepare now for the death of our present "little" life, and the re-emergence in a bigger life, in touch with the moving cosmos. (Lawrence, 1983:354)

LAWRENCE, JOYCE Y ELIOT

A pesar del profundo desprecio que Eliot sentía por Lawrence y de las múltiples críticas negativas que de él hizo, no pudo evitar el que el tiempo le fuera dando la razón a Lawrence, auténtico subvertidor social. F. R. Leavis se queja amargamente de las repetidas descalificaciones que Eliot hizo de Lawrence, y no duda en afirmar la superioridad del escritor de Eastwood sobre el anglo-americano:

Nuestra época, en literatura, podría con justicia ser llamada la época de D.H. Lawrence y de T.S. Eliot: retrospectivamente se verá que estos dos escritores han dominado nuestra época en el terreno del creador; aún cuando a mí me parezca que Lawrence es inmensamente más genial que Eliot. (Leavis, 1974:438)

Por otro lado, Anthony Burgess al buscar, a los adalides de la modernidad de nuestro siglo, los encuentra en las personas de D. H. Lawrence y James Joyce. Y señala cómo el modernismo de ellos radica en el

estrechamiento de la brecha entre las formulaciones de la poesía y de la prosa, en imponerle al criterio de la novela un enfoque hasta entonces reservado al poema lírico. [...] la manera que tiene Lawrence de

explotar las frases mal construidas (un contenido muy poético realzado por una forma deliberadamente descuidada). (Burgess, 1989:229-230)

El catedrático J. I. M. Stewart, comprometiendo su opinión en el volumen dedicado al período contemporáneo con el que colaboró en la gran *Cambridge History of English Literature*, afirma que “*Women in Love* es el definitivo revulsivo de la narrativa de nuestro siglo”, situándola por encima del *Ulysses* de Joyce.

Muchos son los que ya aceptan que la cabeza de la modernidad es tricéfala: Joyce, Eliot y Lawrence. ¡Sí, Lawrence, el marginal, el heterodoxo, el escandaloso y zafio, junto a los dos popes oficiales! Y, quizá, podríamos ir más lejos, quizá la cabeza tricéfala tenga una estructura jerárquica, y la cabeza de la cabeza no sea otro que D. H. Lawrence.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Fuentes Primarias:

- Lawrence, David H. 1989. *Sons and Lovers*. London: Penguin Books.
- . 1960. *Love Among the Haystacks and Other Stories*. London: Penguin Books.
- . 1979. *The Virgin and the Gipsy*. London: Penguinbooks.
- . 1983. *Lady Chatterley's Lover*. New York: Bantam Books.
- . 1985. *The Lost Girl*. London: Penguin Books.
- . 1987. *Mr. Noon*. New York: Penguin Books.
- . 1989. *Women in Love*. London: Penguin Books.
- . 1993. *The Rainbow*. London: Everyman.

Fuentes Secundarias:

- Baudrillard, Jean. 1979. *De la séduction*. Paris: Editions Galilée.
- Bentley, Eric. 1991. *The Life of the Drama*. New York: Applause Books.
- Bradbury, Malcolm & McFarlane, James. 1991. *Modernism 1890-1930*. London: Penguin Books
- Bridgewater, Patrick. 1972. *Nietzsche in Anglosaxony*. London: Leicester University Press.
- Burgess, Anthony. 1989. *La vida en llamas. Biografía de D.H. Lawrence*. Barcelona: Ediciones B.
- Burwell, Rose M. 1982. "A Checklist of Lawrence's Readings" en *A D.H. Lawrence Handbook*. New York: Barnes and Noble.
- Chambers, Jessie. 1965. *D.H. Lawrence: A Personal Record*. London: Cass.
- Dijkstra, Bram. 1986. *Idolos de perversidad*. Madr id: Debate.
- Eliot, T. S. 1986. *The Waste Land*. Penguin Books.
- Finney, B. 1990. *D.H. Lawrence 'Sons and Lovers'*. London: Penguin Books.
- Ford, Boris. 1990. *From James to Eliot*. London: Penguin Books.
- Forster, J. B. Jr. 1981. *Heirs to Dyonisus: A Nietzschean Current in Literary Modernism*. Princenton: Princenton University Press.
- Habermas, Jurgen. 1985. *Poets, Prophets and Revolutionaries*. Oxford: Oxford University Press.
- Huysmans, Joris-Karl. 1986. *Al revés*. Madrid: Bruguera.
- Joyce, James. 1986. *Ulysses*. London: H. Gabler.
- Kalnins, Mara. 1986. *D. H. Lawrence. Centenary Essays*. Exeter: Bristol Classical Press.
- Kerr, Philip. 1993. *The Penguin Book of Fights, Feuds and Heartfelt Hatreds*. London: Penguin Books.
- Leavis, F. R. 1974. *D. H. Lawrence, novelista*. Barcelona: Barral Ed.

- Milton, Colin. 1987. *Lawrence and Nietzsche: A Study on Influence*. Aberdeen: Aberdeen University Press.
- Montgomery, Robert E. 1994. *The Visionary D.H. Lawrence. Beyond Philosophy and Art*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Moore, H.T. & ROBERTS, W. 1988. *D.H. Lawrence*. Hampshire: Thames and Hudson.
- Nietzsche, Friedrich. 1971. *Ecce Homo*. Andrés Sánchez Pascual (ed.). Madrid: Alianza Editorial (El Libro de Bolsillo, núm. 346).
- . 1988. Más allá del bien y del mal. Andrés Sánchez Pascual (ed.). Madrid: Alianza Editorial (El Libro de Bolsillo, núm. 406).
- Rolph, C. H. 1990. *The Trial of Lady Chatterley*. London: Penguin Books.
- Schneider, Daniel J. 1986. *The Consciousness of D.H. Lawrence: An Intellectual Biography*. Lawrence: University Press of Kansas.
- Steinhauer, Harry. 1949. "Eros and Psyche: a Nietzschean Motif in Anglo-American Literature". *Modern Language Notes* 64.
- Thatcher, David. 1970. *Nietzsche in England 1890-1914: The Growth of a Reputation*. University of Toronto Press.
- Twain, Mark. 1927. "Sobre la decadencia en el arte de mentir". *El narrador y su tiempo* 5. Madrid: Ediciones Caldén.
- Widmer, Kingsley. 1985. "Lawrence and the Nietzschean Matrix", *D.H. Lawrence and Tradition*. Amherst: University of Massachusetts Press.
- Wilde, Oscar. 1986. "The Decay of Lying". *De Profundis and Other Writings*. Hesketh Pearson (ed.). London: Penguin Books.
- . 1985. *The Picture of Dorian Gray*. London: Penguin Books.

EFFECTO DE LA ENSEÑANZA BILINGÜE EN LA VELOCIDAD LECTORA DE LOS ALUMNOS MONOLINGÜES Y BILINGÜES. ESTUDIO DE UN CASO

Natalia Martínez León

Abstract

This paper provides the results of a study carried out with 9-year-old students of bilingual and monolingual programs through the third and the fourth years of Primaria. In addition to a description of the investigation, critical comments and insights are included to present advantages of the program. In this bilingual program students learn in Spanish and English in a setting that fosters literacy and fluency in two languages, high academic achievement, bilinguality and biculturalism, but does this kind of program affect their Spanish reading speed?

INTRODUCCIÓN

La lectura es una actividad básica en el aprendizaje de la lengua que está íntimamente relacionada con la escritura. Existen numerosos estudios sobre las relaciones entre la lectura y escritura. Las relaciones entre ambas habilidades varían en el proceso de aprendizaje, sí sabemos que hay alumnos que dominan bien los aspectos mecánicos de la lectura, pero tienen dificultades para escribir determinados textos. Normalmente, pobres lectores son pobres escritores. La práctica lectora conlleva el desarrollo de determinados procedimientos y estrategias: aten-

ción selectiva, traducción, deducción e inferencia de significados, relación de los acontecimientos, localización de detalles específicos... La lectura es la mayor fuente para la obtención y mejora del vocabulario, para deletrear, para la adquisición de un estilo de escritura y el aprendizaje de la gramática (Goodman, 1982; Smith, 1982; Krashen, 1985).

Entendemos la lectura como un proceso interactivo y de formación de hipótesis y de intento de verificación de las mismas. El lector intenta descubrir el significado apoyándose en capacidades de decodificación pero también en los esquemas de conocimiento que posee, en la información que ya tiene sobre el contenido del texto.

Cuanto más reconocen los lectores el contenido de la lectura, más fácil les resulta leer y comprender el significado del texto. Es fundamental darles materiales culturalmente relevantes y adaptados al nivel de su competencia lingüística y conceptual.

La lectura ha de ser motivante; hay que crear condiciones positivas para la estimulación de hábitos lectores, conseguir una actividad lectora continuada, estimular la crítica ante el texto, hacer que la lectura sea placentera, y tener en cuenta la influencia de una actividad lectora continuada en la capacidad expresiva por escrito de los sujetos.

Las investigaciones sobre el aprendizaje de la lectura y la escritura en la L2 confirman también la importancia de las prácticas instructivas en la efectividad con que aprenden los alumnos.

Nosotros hemos estudiado la lectura desde los tres aspectos siguientes :

Velocidad

Exactitud

Comprensión

Las pruebas que se presentan pretenden, pues, aportar conclusiones sobre el nivel de velocidad lectora de alumnos de Primaria de la misma edad (9-10 años) que siguen un programa bilingüe en comparación con otros de parecida clase social que siguen un programa monolingüe.

Entendemos por velocidad lectora el número de palabras leídas según un parámetro temporal. La velocidad lectora es un aspecto de la lectura supervalorado en relación con los otros dos.

SUJETOS. MUESTRA UTILIZADA

Nuestra investigación se ha llevado a cabo en tres centros escolares, de ambiente socio-económico similar en dos años consecutivos. En los tres centros se imparte la Educación Infantil, la Educación Primaria y la Secundaria. Los sujetos de la muestra son alumnos del tercer año de Educación Primaria. En el curso 1994/95 contábamos con 153 alumnos y en el curso 1995/96 con un total de 163.

Grupo experimental: Colegio privado situado en una zona residencial de clase alta, que sigue un programa educativo bilingüe. En el año 1994/95 seguían un currículum en el que las asignaturas de Lengua Española y Conocimiento del Medio se dan en español (8 períodos de 35m. semanales), y Matemáticas, Lengua Inglesa, Humanidades, Ciencias, Arte, Música y Educación Física se dan en inglés. Las clases están estructuradas en períodos de 35 minutos. Cada profesora es nativa en la lengua que enseña, de modo que cada profesora tiene asignada una lengua.

En el curso 1995/96 los grupos se dividen de distinta forma. El grupo de SFL (Spanish as a Foreign Language) recibe las clases de Conocimiento del Medio y Lengua española en español (11 períodos y medio semanales, 4 horas semanales) y el resto en inglés (33 períodos y medio). El otro grupo, más numeroso, recibe también las asignaturas de Conocimiento del Medio y Lengua Española en español (4 horas semanales) y el resto (Matemáticas, Humanidades, Educación Física, Lengua Inglesa, Música, Ciencias, Arte) en inglés.

Los grupos de control son de colegios concertados, regidos por órdenes religiosas de clase media y media alta. Siguen un currículum en español, y reciben en lengua inglesa la asignatura de lengua inglesa, un total de 2 horas semanales.

GRUPO CONTROL	1994/95	1995/96
Asignaturas en inglés	Lengua Inglesa 2 horas/semana	Lengua Inglesa 2 horas/semana
Asignaturas en español	Resto de las asignaturas	Resto de las asignaturas
GRUPO EXPERIMENTAL	1994/95	1995/96
Asignaturas en inglés	Lengua Inglesa Matemáticas, Arte Humanidades Música, Educ. Física Ciencias	Lengua Inglesa Matemáticas, Arte Humanidades Música, Educ. Física Ciencias
Asignaturas en español	Lengua Española Conocimiento Medio	Lengua Española Conocimiento Medio

OBJETIVOS

Esta investigación, realizada durante dos años consecutivos con alumnos de tercer curso, pretende resolver cuestiones como :

¿Tiene la enseñanza bilingüe repercusión positiva o negativa sobre la competencia lingüística de los escolares que siguen este tipo de programas al compararlos con alumnos que siguen un programa mono-lingüe?

¿Qué efecto tiene este tipo de enseñanza sobre la capacidad lectora en español de los alumnos?

¿Afecta de algún modo a la capacidad escritora en español de los alumnos que siguen un programa bilingüe?

PRUEBAS DE LECTURA

La primera prueba aplicada fue la de exactitud lectora, es decir, la fidelidad en la reproducción fonética de los grafemas escritos del tex-

to. Este aspecto lector está muy relacionado con el aprendizaje ortográfico.

En la segunda se empleó un texto para medir la velocidad lectora. La prueba consistió en leer durante un minuto en voz alta un texto. Se contabilizó el número de palabras leídas en ese tiempo. Los textos fueron seleccionados de entre los que existen en el mercado para estos niveles de Primaria.

La tercera prueba es de comprensión lectora y se propone medir la captación del sentido último del mensaje contenido en el texto. Como instrucción se les dijo que leyesen con atención el texto proporcionado para después responder a las preguntas que se les hacía. Se les suministró un texto y se les dio 15 minutos, tiempo suficiente para hacer varias lecturas, pasado ese tiempo, se les retiró la lectura y se les proporcionó la hoja de respuestas con 14 preguntas (15 en el caso de la primera prueba) referidas al texto para responderlas en 20 minutos.

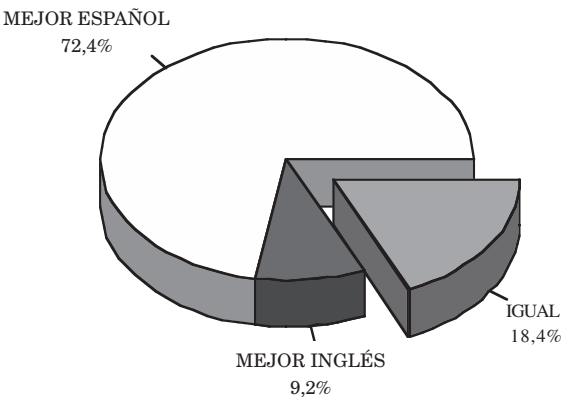
Las pruebas aplicadas nos aportan datos sobre:

- a) El nivel de velocidad lectora de los alumnos.
- b) La capacidad de los niños para leer.
- c) Las diferencias entre los grupos: pérdidas, deficiencias, etc.
- d) Los efectos del programa bilingüe sobre la velocidad lectora del español y del inglés.

RESULTADOS

Las pruebas se aplicaron sobre un total de 163 alumnos, de ellos, 135 españoles, 13 británicos, 5 holandeses, 7 alemanes, 1 finlandés y 2 rusos (9 niñas y 94 niños).

Al preguntarles si leen con la misma facilidad español e inglés, 15 respondieron que sí (9,8%), y 138 dijeron que no (90,2%). De éstos que contestaron negativamente, un 80,4 % leen mejor en español.



Idioma que mejor dominan en lectura

La frecuencia de lectura en casa es alta, siendo un 41,8% del alumnado los que leen más de 5 horas semanales; con una media de una hora semanal hay 14 alumnos (9,2%); dos horas semanales, 16 alumnos (10,5%); tres horas semanales, 22 alumnos (14,4%); cuatro horas semanales, 15 alumnos (9,8%); cinco horas semanales, 22 alumnos (14,4%).

HORAS	ALUMNOS
1	14 (9,2%)
2	16 (10,5%)
3	22 (14,4%)
4	15 (9,8%)
5	22 (14,4%)
> 5	64 (41,8%)

Este factor es importante dado que la lectura es la mayor fuente para la obtención y mejora del vocabulario, la adquisición de un estilo de escritura y para el aprendizaje de la gramática.

El 96,1% del total de los alumnos (147) respondieron que sí les gustaba leer en casa, y tan solo seis (3,9%) dijeron que no les gustaba.

Al 78,45% les gusta leer libros en casa, al 60% tebeos, al 30,1% revistas y al 69,9% cuentos.

En cuanto al idioma en el que leen normalmente, 142 alumnos (92,8%) responden que en español, 10 (6,5%) en inglés y 1 (0,7%) en otro idioma. La frecuencia de lectura en casa es alta, siendo un 41,8% del alumnado los que leen más de 5 horas semanales; con una media de una hora semanal hay 14 alumnos (9,2%); dos horas, semanales 16 alumnos (10,5%); tres horas semanales, 22 alumnos (14,4%); cuatro horas semanales, 15 alumnos (9,8%); cinco horas semanales, 22 alumnos (14,4%).

COMPARACIÓN DE LOS GRUPOS EN LA PRUEBA DE VELOCIDAD LECTORA

Utilizando el test de Kruskal-Wallis comparamos las puntuaciones obtenidas en las pruebas de lectura y escritura de los alumnos de los grupos de control y el experimental.

Cuanto más reconocen los lectores el contenido de la lectura, más fácil les resulta leer y comprender el significado del texto. Es fundamental darles materiales culturalmente relevantes y adaptados al nivel de su competencia lingüística y conceptual.

La lectura ha de ser motivadora y ha de dar al lector oportunidades para actuar de una determinada manera (preparar un proyecto, relatar una historia, trabajar un tema). Leer es algo más que interactuar con un texto, es la interacción del lector con un contexto más global.

Para fomentar la lectura hay que crear condiciones positivas para la estimulación de hábitos lectores, conseguir una actividad lectora continuada, estimular la crítica ante el texto, hacer que la lectura sea placentera, y tener en cuenta la influencia de una actividad lectora continuada en la capacidad expresiva por escrito de los sujetos.

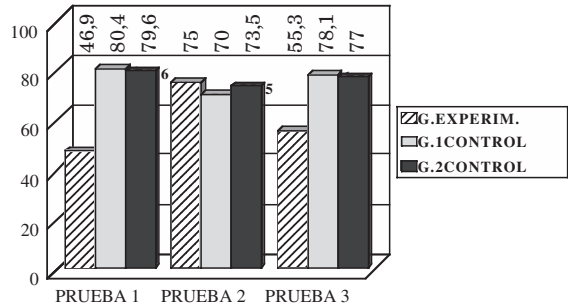
Sí, existe una diferencia muy significativa en la primera prueba de velocidad lectora. La diferencia aparece entre el grupo experimental y los dos grupos de control. El número de palabras leídas por minuto en el grupo experimental es mucho menor que el de los grupos de control.

GRUPO / VELOCIDAD LECTORA	GRUPO EXPERIM.	GRUPO 1 CONTROL	GRUPO 2 CONTROL
1 TM PRUEBA X²=16.10 p=0.0003	46,9	<u>80,4</u>	<u>79,6</u>
2 TM PRUEBA	75	70	<u>73,5</u>
3 TM PRUEBA X²=7.29 p=0.0261	<u>55,3</u>	<u>78,1</u>	77

La segunda prueba de velocidad lectora no refleja ninguna diferencia estadística entre los grupos. La media de palabras leídas por minuto varía entre 70 del colegio 1 de control y 75 del grupo experimental. Sí, cabe resaltar una mejora significativa de la puntuación obtenida por el grupo experimental.

Encontramos diferencias en la tercera prueba de velocidad lectora: hay distintos niveles entre el grupo experimental y los de control (más alto).

Las diferencias en las puntuaciones son importantes: los alumnos del grupo experimental leen con menor rapidez que los de los colegios monolingües. En general, los resultados de las pruebas mejoran, lo que puede explicarse por la adquisición de destrezas lectoras. El descenso experimentado por los alumnos del grupo experimental en la tercera prueba respecto a la segunda puede deberse a que el aumento de la dificultad de las pruebas no está en correlación con el desarrollo de la capacidad lectora del alumno.



Comparación de las puntuaciones medias obtenidas en las tres pruebas de velocidad lectora de los tres grupos

CONCLUSIONES

Una vez analizados, discutidos y comparados los resultados con otros estudios, se concluye que :

A la vista de los resultados obtenidos no hay evidencia de que el desarrollo de la lengua o la actividad académica del grupo experimental se vean ralentizados por la experiencia de inmersión.

El desarrollo lingüístico de los niños, incluso en el mismo entorno social varía debido a la habilidad innata. Influyen múltiples factores como la actitud, inteligencia, motivación, ambiente familiar... Se cree que hay una capacidad general para procesar la lengua que afecta a la habilidad para aprender una primera lengua y subsecuentes.

Existe una estrecha relación entre la habilidad para leer en la primera y segunda lengua. El nivel de competencia lectora en la lengua materna tiene influencia directa sobre el nivel de competencia lectora que el niño alcanzará en la segunda lengua. Cuanto más sólidas sean las bases en la lengua materna, mejores resultados se obtendrán en la segunda lengua.

Los alumnos del grupo experimental obtienen puntuaciones más bajas en los dos primeros años de instrucción mientras desarrollan sus destrezas en la L2, pero según algunos estudios (Fairfax County Public School y George Mason University, 1991; Rhodes, 1991) a partir del tercer y cuarto año recuperan esa diferencia respecto a los grupos de control. El desnivel que se refleja entre los alumnos de programas bilingües y monolingües se ve subsanado con el tiempo, desaparece esa desigualdad y se alcanzan los mismos niveles. Esto no queda demostrado con este estudio por haber sido realizado sólo en los dos primeros años; un seguimiento de estos alumnos nos permitirá comprobarlo.

Los programas de inmersión no tienen efectos negativos a largo plazo en la lectura y escritura. Cada vez es más acuciante la necesidad de que los alumnos alcancen en el ámbito de la escuela el conocimiento de al menos un idioma extranjero, debido a que la Comunidad Europea será por mucho tiempo ámbito de encuentro pluricultural y multilingüe.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Ammon, P. 1985. "Helping children learn and write in ESL: Some observations and some hypotheses". En Freedman, S.W. (ed.) *The Acquisition of Written Language. Response and Revision*. Norwood: Ablex.
- Anderson, N.J. 1994. "Developing active readers". *System* 22: 177-194.
- Carrel, P.L. 1987. "Readability in ESL". *Reading in a Foreign Language* 41/1: 21-40.
- Benton, P. 1995. "Conflicting cultures: reflections on the reading and viewing of secondary-school pupils". *Oxford Review of Education* 21, 4: 457-470.
- Cooper, J.D. 1986. *Cómo mejorar la comprensión lectora*. Madrid: Visor.
- Fairfax County Public School y George Mason University. 1991. *Partial Immersion: Foreign Language Pilot Program. Evaluation Report. Second Language, Second Nature*. Fairfax, Virginia: Fairfax County Public Schools.
- Goldman, S., Reyes, M., y Varnhagen, C. 1984. "Understanding fables in first and second languages". *NABE Journal* 3: 35-66.
- Goodman, K. 1982. *Language and Literacy*. London: Routledge & Kegan Paul.
- Grellet, F. 1981. *Developing Reading Skills*. Cambridge Univ. Press.
- Krashen, S. 1985. *The Input Hypothesis: Issues and Implications*. New York: Longman.
- McLaughlin, B., Gesi Blanchard, A. y Osanai, Y. 1995. *Assessing Language Development in Bilingual Preschool Children*. Washington, D.C.: National Clearinghouse for Bilingual Education.
- Nuttal, C. 1982. *Teaching Reading Skills in a Foreign Language*. Oxford: Heinemann.
- Pérez González, J. 1976. "Evaluación y recuperación de la composición escrita". *Vida Escolar* 35-44: 179-180.
- Rhodes. 1991. *Review of the Fifth Year of Partial Immersion Program at Key Elementary School, Arlington, Virginia*. Washington D.C.: Office of Educational Research and Improvement.
- Smith, F. 1982. *Understanding Reading*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.

UNIVERSITY STUDENTS' EXPECTATIONS OF A TEFL COURSE AND THEIR VIEW OF TEACHING AND LEARNING

Antonio Bueno González
University of Jaén

Abstract

The present article analyses the results of a questionnaire applied to University students at the beginning of the year concerning their experience as learners and —possibly— as teachers and their expectations towards the optional subject they had chosen for their curriculum “Didáctica del Inglés” (TEFL, Teaching English as a Foreign Language). The experience was carried out in the Department of English Philology at the University of Jaén at the beginning of five academic years and the data provide insights which are useful, first of all, for the teacher with regard to the syllabus of the subject and, on a wider basis, in order to improve the teaching and learning of foreign languages.

1. Introduction

We have always been convinced of the usefulness of collecting the students' opinions not only to plan the course but also at different moments during the teaching process. This is the reason why we decided to elaborate a questionnaire to be given at the beginning of the year to the students who had freely chosen the optional subject *Didáctica del*

Inglés in their last university year. Especially because we are dealing with an optional subject, as teachers we were interested in knowing the reasons for their choice and how these reasons were determined by their previous experience both as learners and, in some cases, as future teachers (mostly giving private lessons in the evenings or during the summer). A long-term objective was, at the same time, to get insights useful to improve our teaching and, hopefully, to make the teaching and learning of foreign languages more effective, first of all for the university students answering the questionnaire who would hopefully become teachers the following year.

The questionnaire, which was applied in five consecutive academic years (1992-1996), is open, which means that the answers are going to be analysed in a qualitative way, that is to say, subjectively, globally and, probably the results are not generalisable. The reason for making it open was to be able to get as many data as possible and to use them as the basis to construct a closed-one for the next academic year (1997-98). The type of research underlying the experience can be termed as *applied* (we apply the results of *basic* or *theoretical* research to a specific issue), *practical* (classroom-centred), *primary* (derived from primary sources, the students), *global* or *synthetic* (the open character of the questionnaire will presumably allow us to provide suggestions for improving teaching in general), *heuristic* or *inductive* (trying to derive general principles from inquiring about individual aspects), *qualitative* (because of the type of questionnaire), *quasi-experimental* (natural or slightly artificial classroom conditions), *synchronic* (although in five different academic years, on each occasion the questionnaire was given to a different group of students at a given moment; no longitudinal study of the same students was made) and *interpretative* (subjective).¹

Since the questionnaire was devised as a kind of *needs and wants analysis*, we can start by asserting its usefulness so as to plan the contents

¹ To define the type of research we use the terminology which appears in Nunan (1991: 251-252), where he quotes, among other sources, Reichart & Cook (1979), Chaudron (1988), Grotjahn (1987), van Lier (1988), Brown (1988) and Larsen-Freeman & Long (1991), together with some of the terms which can be found in Seliger & Shohamy (1989: 17-20).

of the subject but at the same time we are also aware of the need for another questionnaire to be constructed and given at the end of the year and check the degree to which the students' expectations at the beginning are fulfilled when lessons finish. This, together with the writing of a closed-ended questionnaire on the basis of the results which are going to be commented on here, as previously stated, is our aim for the next academic year.

2. Rationale

The principles underlying the experience and the present article are to be related to the rationale inspiring *classroom research* or *action research*, that is to say, based on the classroom and oriented towards it. Fortunately, in our field this type of research is the rule rather than the exception. In this vein, we have combined the kind of information obtained from authorised sources with the contributions from students themselves. In some aspects, what they say confirms something we already knew, though not necessarily always; in any case, we all understand that one of the objectives of research is to confirm what common sense tells us. Following the principle “never do anything your students can do by themselves”, which can be a sort of rule in the classroom, we preferred students to express their own feelings instead of trying to guess what we think they think, a dangerous tendency in our profession.

3. Research question

Although primarily centered on the reasons that made them choose the subject and the expectations they have about the course, the questionnaire aims at discovering how they feel about teaching English as a foreign language, since most of them are going to become teachers. Their experience as students, their view of what they liked and disliked in their teachers and the possible experience of some of them as practitioners will eventually allow us to show how the profession can be improved.

4. Data collection instruments

As already stated, we used a questionnaire to collect the data. Seliger and Shohamy (1989: 172) refer to questionnaires as “printed forms for data collection, which include questions or statements to which the subject is expected to respond, often anonymously. (...) In second language acquisition research, questionnaires are used mostly to collect data on phenomena which are not easily observed, such as attitudes, motivation and self-concepts. They are also used to collect data on the processes involved about the research subjects, such as age, background information in language learning, number of languages spoken, and years of studying the language”. In our case, several of these characteristics appear, such as the fact of its being anonymous, the questions related to attitudes (both personal and towards their teachers), motivation and self-concept as a student, together with the background information about their experience as language learners (e.g., the number of years studying the language). We decided to use this research instrument since we are aware of the advantages it has, which are clearly mentioned by Seliger and Shohamy (op. cit.: 172):

a) They are self-administered and can be given to large groups of subjects at the same time. They are therefore less expensive to administer than other procedures such as interviews. b) When anonymity is assured, subjects tend to share information of a sensitive nature more easily. c) Since the same questionnaire is given to all subjects, the data are more uniform and standard. d) Since they are usually given to all subjects of the research at exactly the same time, the data are more accurate.

Ours could be included in the group of *unstructured* questionnaires, with a low degree of explicitness and including open questions to which the subjects answer in a rather personal way. Consequently, data elicited from them are of a more descriptive and open nature and are presented as comments written in the form of essays or narratives (cf. Seliger & Shohamy, op. cit.). This means that no statistical analysis of data is

included and on some occasions we will only refer to “tendencies”. More often than not, open questionnaires provide the basis for more structured ones, that is to say, the range of answers they offer constitute the source from which to make the answers “more closed” and to establish possible scales. As already stated, this is our purpose for the next academic year.

The questionnaire we presented to our students included ten questions, ranging from very general (numbers 3, 4, 9 or 10) to relatively closed ones (numbers 1 —three reasons—, 2 —number of years—, 5 —three things you especially liked—) together with those which really imply two questions, the second one being linked to the answer to the first one (numbers 6, 7, 8). We reproduce the questionnaire here, as presented to students:

INITIAL QUESTIONNAIRE

- 1. State three reasons why you have chosen this subject.*
- 2. How long have you been studying English?*
- 3. How would you rate your experience as a student of English?*
- 4. Give some of the reasons for your previous answer.*
- 5. State three things you especially liked in your English teacher(s).*
- 6. State three things you especially disliked in your English teacher(s). Suggest some improvements.*
- 7. Have you ever taught English? In case of a positive answer briefly mention your experience.*
- 8. Would you like to become a teacher of English? Why (not)?*
- 9. What are the main difficulties in the teaching of English from your personal point of view?*
- 10. What do you expect from this course?*

5. Research procedure

The questionnaire was given at the very first lesson in October 1992, 1993, 1994, 1995 and 1996, before commenting on anything about the

syllabus. Students were told not to write their names and allowed to answer either in English or in Spanish and to use extra sheets if necessary. The voluntary character of the questionnaire was emphasized but no student in any of the courses decided not to do it. They were given forty-five minutes to answer the questions, a time that turned out to be more than enough. After collecting it, the teacher read the answers and took several notes, making a first, tentative, rough analysis of them. From November 1996 to January 1997 the notes of the different years were compared and analysed together; the present article is the result of such detailed analysis. As the contributions from one year to another did not differ considerably we decided to present the results and the comments together. Since sometimes the answers were so many and, more often than not, synonymous expressions were used to describe a particular experience (e.g. “good, positive, interesting, useful”) we grouped the comments under general headings or tendencies, whenever possible, paraphrasing their words but trying to keep as close as possible to the original answers; in most cases we reproduce what students wrote literally. In what follows, apart from providing some information about the subjects, data and results are given and interpreted. On some occasions the results are compared or related to other research experiences. The discussion of those data leads us to some conclusions.

6. Subjects

A total of 121 students studying their fifth and last year of English Philology at the University of Jaén (Spain) answered the questionnaire (19 in 1992-93, 16 in 1993-94, 28 in 1994-95, 29 in 1995-96 and 29 in 1996-97)². As it was completely anonymous, we do not have any other personal details about them, for example sex or age, but in general, bearing in mind the structure of the groups, we could say that the percentage of female (approximately 76%) clearly exceeded that of male

² We are grateful to all of them for answering the questionnaire in such a conscientious and sincere way and for allowing us to make use of their answers in this article. Undoubtedly, their opinions will eventually contribute to better teaching and learning, of which they can be proud. Surely, some of them are now teachers and can ascertain the relevance of their contribution.

students (approximately 24%), aged between 22 and 24. The subject *Didáctica del Inglés* was one out of the four optional ones among which they had to choose —either two or three— in their fifth year. Most of them wanted to become teachers and had studied English for an average of 11 years.

7. Data analysis and discussion of results

For the sake of clarity we will analyse and discuss each of the different questions separately and connections among the answers to different questions will be made when necessary.

Question No. 1. State three reasons why you have chosen this subject

Not surprisingly, most of the answers here refer to their wanting to become (good) English teachers, which confirms the opportunity of including such a subject in their curriculum; this is the reason why in some answers we find the suggestion that the subject should be compulsory. This general answer is made more concrete by adding aspects such as their vocation for teaching; having a global view of methodology and getting familiar with a good method, useful techniques and new possibilities or perspectives in the teaching scene; to know other ways of teaching; to find a job and to solve some doubts about basic aspects when facing teaching; to acquire the necessary knowledge to manage the classroom and to deal with students; to learn how to use materials; to learn to make teaching not boring; to get information about the problems in Second Language Acquisition.

In some answers a clear connection between learning and teaching is made, probably in the same vein Chaucer described the Clerk (*And gladly wolde he lerne, and gladly teche*. “The General Prologue” to *The Canterbury Tales*, line 310). This is a two-fold connection: on the one hand, most of them consider this subject will allow them to put into practice what they have previously learnt, to make use of their existing knowledge; on the other, they deem the subject essential to improve

their knowledge because they are convinced that when you teach you learn as much as students do. Closely connected with the idea of applying their knowledge, some students see the subject as a follow-up or complement of *Lingüística Aplicada*, a subject most of them studied the previous year; the connection between both subjects underlies the curriculum design and in this respect we are grateful to Dr Tejada Molina, who succeeds in introducing them in Applied Linguistics and in encouraging them to be interested in TEFL: when I meet the students, the way is well-trodden.

When trying to justify their liking for the subject they refer to it as a “key subject” and use self-explanatory adjectives such as “practical, essential, interesting, different, useful, amusing, attractive, not very difficult, necessary, agreeable, not boring”; it constitutes a real challenge for us to come up to their expectations. Some of them base the use of these adjectives on what students and friends from the previous year had told them about the subject or even about the teacher (it is just fair to say that I share the teaching of the subject with an excellent colleague, Elizabeth A. Adams, and the merit is surely more hers than mine). Anyway, there are also some answers which simply justify the choice of this subject because they did not feel specially attracted by any of the other options or because the offer was too reduced.

A word must be said about the vocational drive we discover in many of the answers, especially the ideas related to their (prospective) students: “how to get to know them better, how to deal with them, to arouse their interest or how not to repeat what I dislike in some of my teachers”. In this way, they see the subject and, ultimately, the profession, as a sort of challenge; we must admit they are not wrong. For those who have some teaching experience (mainly private lessons), the subject is seen as a support for their teaching practice.

Question No. 2. How long have you been studying English?

Probably this is the only question that really allows quantification. Most of them have been studying English for eleven or twelve years (since they began at the sixth level in Primary Education). There are

some isolated cases who began English earlier (even when they were four or five years old) and have, consequently, studied English for sixteen or seventeen years. Likewise, there are a very few cases who began English just before their University studies and had studied French before. A first comment seems to be in order: it is evident that in the last fifteen years the situation towards the learning of English in Spain has changed considerably, children begin to learn it at an earlier and earlier age and most of them do it instead of French. However true and positive this statement may be, it should be filtered through what many of the students express when answering other questions of the questionnaire: the number of years does not exactly match with the level achieved, a sense of frustration being the rule rather than the exception, especially as for oral skills. Again, a challenging issue for those of us who devote our efforts to teaching and teacher training.

Question No. 3. How would you rate your experience as a student of English?

We are going to comment on the different answers grouping them from the most positive to the most negative ones, including in between those which were of a mixed nature (neither too good nor too bad). From the very beginning it must be stated that the number of positive answers exceeds that of negative ones, although some clarifications have to be made in all the cases.

On the credit side, students term their experience as “quite satisfactory, positive, (very) good, interesting, quite good and satisfactory, enriching, not difficult, very successful, rewarding, fruitful, encouraging”. In most cases, although the reasons are given in the next question, they justify these adjectives here by saying that English has always been their favourite subject. There are some who consider it positive “but hard, quite exhausting”.

A considerable percentage of answers express a mixture of feelings either because the experience was neither bad nor good (“standard, acceptable, not very good, not too bad, so and so, it could have been better”) or because it was good at times and bad on other occasions,

sometimes depending on the level and the place (“bad before University, negative at school but positive in a private centre, positive at school and very hard at University, hard at school but positive afterwards, better at the High School than at University, better at the end than at the beginning”), the type of skills (“bad in the oral skills and not bad in the written ones”) and the teachers. There is also a belief that there is still a long way to go (“still a lot of things to learn, needs improving”). Some other answers clearly denote these mixed feelings: “good but disappointing if it is not mainly practical, a good experience with bad results” (remember the already mentioned *mismatch* between the number of years studying and the level achieved).

On the debit side, an important number of students consider their experience negative and their answers, together with the reasons they give in the following question, are revealing and need some response on our part. These are some of the adjectives they use: “disappointing, deficient, hard, (very) slow, very bad, boring, confusing, cool, horrible, negative, unpractical, passive, mainly theoretical”. Some of them advance here the reasons they are asked in question No. 4: “little time devoted to speaking, I have always been a non-outstanding student, not always did I have committed teachers, I had to teach myself, sometimes it was excessively easy”.

The previous answers are going to be explained and better understood by revising the reasons that made them say so.

Question No. 4. Give some of the reasons for your previous answer

For the sake of clarity we are going to use a somewhat arbitrary but convenient two-fold distinction, depending on whether the experience was a positive or a negative one. A first simple reading of the comments would encourage us to make the positive conditions possible in our classroom and to avoid the negative ones. In fact, the different answers allow us to depict two different pictures: on the one hand, that of the ideal classroom which favours learning and on the other, the one in which the classroom atmosphere prevents learning from taking place.

In a survey carried out some twenty-five years ago (1961) by five foreign language teachers and specialists under the auspices of the Modern Language Association of America (quoted by Altman 1981:16) nine seemed to be the features that characterized a good classroom atmosphere for language teaching (we summarize them): the class is at ease working with the foreign language; high interest and a real desire to learn on the part of students; neither teacher nor student depends on the book; the students do most of the speaking; control of the class is with the teacher at all times; standards of performance are high; from time to time there is a variable, or unusual seating arrangement; the atmosphere encourages students to use the foreign language; the teacher is demanding, yet fair and patient. Not surprisingly, some of these features appear in our students' answers in the nineties (the importance of a positive and encouraging atmosphere in class, using the language, achieving high standards of performance, the teacher's crucial role ...). Altman says that he would change little if anything in the above descriptions for the eighties. Probably we could say the same for the nineties.

Let us revise some of the reasons our students gave to account for positive experience. Many of them had to do with the subject itself, its characteristics and its importance nowadays ("I like the subject and have not too much difficulty with it, I like the English language, literature and culture, it is useful for academic and personal formation, I began to study English when I was very young, a new subject, it is useful for communication, it allows you to know about other people and a different culture, the opportunity to use the language with real people and in real situations, it provides you with good grammar training, practical and useful subject, amusing and entertaining subject, the importance of English nowadays, some exciting topics, learning languages is important and fruitful, it makes you think differently, I am fond of languages"). Other answers were related to the human element ("efficient and qualified teachers, a feeling of improvement, personal motivation, encouragement on the part of teachers"), results ("results similar to expectations, good academic results") and the good atmosphere in class.

In those cases in which their experience as students of English was rated as negative the supporting comments had to do with teachers and

their methodology (“failure to create a relaxing atmosphere, bad methodology, irrational memoristic methods, teachers were always repeating the same things, unskilled teachers, teachers not speaking in English, unclear presentations and explanations, boring teachers, partial teachers, memory-minded teachers, little importance to practical aspects and real communication, little oral practice, I miss phonetics, too much ‘red ink’, excessive difficulty, only grammar and vocabulary aspects”), with lack of motivation on the part of students and the sense of failure after so many years studying the language (“mismatch between effort and results, more importance to exam results than continuous assessment, losing confidence in oneself, not being able to see any improvement”) or aspects related to technical issues (“subjects not related to English in the first years at University —previous Curriculum Design—, scarcity of means”) or to the lesson development (“uninteresting lessons, boring lessons, peer pressure”).

A rather impressive picture about what to do and what not to do. As usual, students become the best judges. Moreover, the picture will be completed in the following questions, in which some of these issues are repeated and others are added.

Question No. 5. State three things you especially liked in your English teacher(s)

So far some comments concerning the teacher, although the questions were not set specifically for that purpose, have appeared. Now, in questions 5 and 6, the teacher’s role becomes crucial. In this respect the results of a study carried out in 1970 (and published in 1977) by Denis Girard (quoted by Harmer 1991²: 5-6) come to our mind, especially because most of the features that students then quoted as essential for the ideal teacher also appear in our students’ answers. The study was carried out with a thousand children between the ages of twelve and seventeen who were asked to put a list of teacher qualities in order of preference. Insistence on making the course interesting, good pronunciation, clear presentations, speaking good English, showing the same interest in all students, allowing participation, patience and insistence on spoken language, which the study showed as some of the

ten top qualities according to the children, are among the results of our own questionnaires. In addition, regarding personal qualities, Girard's subjects mentioned "sympathy, fairness and confidence", which are also deemed essential by our students. In a less formal study, Harmer asked students (EFL and British secondary school children) and English language teachers (in Britain, Finland and —significantly for us— Spain) what they thought "makes a good teacher". His global statement (Harmer op.cit: 6) in the sense that "the two areas that most of the people mentioned were the teacher's rapport with the students and the teacher's personality" can equally be applied to our students' answers. In our case, the repertoire of qualities embraces many aspects, some of them not always easy to achieve. For clearer presentation we will try and group them.

To refer to personal qualities first of all seems to be in order, especially because of the wide range of suggestions. According to our students they especially like teachers who are "enthusiastic, natural, human, accessible, friendly, dynamic, open-minded, objective, responsible, professional, vocation-driven, clear, honest, creative, polite, patient, kind, pleasant, amusing, hard-working, self-confident, experienced, young (!), good-humoured, active, serious, nice, willing to help, imaginative, encouraging, motivating, easy-going, cheerful, strict, practical". As can be seen, "easy-going" qualities do not seem to enter in conflict with being "serious, hard working, strict and exacting", which we deem positive.

It becomes evident that these qualities can be grouped under the umbrella of "good rapport with students", as Harmer (1991²: 6) puts it. In a more concrete way students refer to this quality, which helps to create a positive and encouraging atmosphere in class, in the following terms: "allowing and encouraging participation, being critical with students' performance, getting students involved, motivating them, ability for classroom management, showing interest in all students, transmitting the sense of confidence in students, acknowledging the students' effort, understanding errors and mistakes, showing the subject as accessible and useful, remembering their previous experience as students, good classroom dynamics, paying attention to students, being close to them, showing interest in what students do, preventing boredom, considering you as a person, admitting and encouraging dialogue, showing learning English is not hard".

A great number of answers relate to the teacher's preparation, knowledge of the subject, command of English and disposition to work and improve his/her knowledge; in fact this idea appears in almost all the answers with slightly different wording: "deep knowledge of English, full command in the use of the language, good pronunciation, working hard on the part of the teacher, being familiar with the culture of English-speaking countries".

The teacher's knowledge of the language is closely connected with the ability to teach it, that is to say, students agree that it is not enough with being well prepared, the teacher needs to be able to transmit what he/she knows and in this respect they insist on appropriate methodology; organization and clarity for presentation are commonplaces: "good method, use of games and teaching aids, clear explanations, organization, using English in class, making students talk and read, insistence on oral practice, encouraging students to speak, comparing English with Spanish, fairness in marking, knowing how to teach, ordered and clear presentation, being slower in difficult points, mixing theory and practice, preparing the lessons beforehand, teaching experience, clarity in grammar explanations, emphasis on communication, facilitating learning, clarity and conciseness, systematicity, speaking slowly, loudly and clearly, using new (recent) materials, relating history-culture-language, amusing methodology".

Other aspects which they like in their English teacher(s) and which have not been included before are the following: «their only aim is to teach the language, they use real English, the rate of 'passes'».

Probably the picture seems to be too ideal but this is as they see it. Anyway, it is necessary to contrast it with the answers to the following question, which, not surprisingly, criticize just the opposite features. Some of the improvements suggested coincide with the positive aspects included here.

Question No. 6. State three things you especially disliked in your English teacher(s). Suggest some improvements

It seems convenient, as we did in the previous question, to group the different answers in three broad headings: personal traits, knowledge

of the subject and methodology. We will complete the picture by stating some of the suggested improvements as well.

With regard to the personal features they dislike in their English teacher(s) we can mention the following: “distant, having no vocation, not being human, impatient, not behaving correctly with students, passive, forgetting that they were also students, not being able to put themselves in the place of students, proud, conceited, arrogant, presumptuous, rude (laughing at students or at their mistakes), lack of respect towards students, not flexible, extremely meticulous, lazy, slow, not bearing in mind the different possibilities of students, bad-tempered, partial, subjective, giving more opportunities to better students, irresponsible, too hard and exacting, uninterested in students, cold, having teacher’s pets, ironical, excessively serious, boring, unable to create a relaxed atmosphere, unaccessible, too formal, not being able to attract the students’ attention, unhelpful, authoritarian, unimaginative, making you dislike the subject”. Again an impressive list of “what not to do” or “what not to be like”, where the lack of rapport with students and negative personal characteristics could account for many of the answers.

As for the knowledge of the subject and command of English, students consider the following features as negative: “bad pronunciation, no oral fluency, unskilled teachers, no command of the subject, using little English in class, poor level of English, bad preparation, they did not speak English, lack of knowledge of the subject, reading from notes when explaining, believing only in one book (no updating), not being able to answer students’ questions, they have never been in Britain”.

As far as methodology is concerned, students criticise the opposite features they expressed as positive in the previous question, that is to say, bad methodology, which is made concrete as follows: “focus only on theory, mismatch theory-practice, unclear explanations, lack of organization (disordered presentation and lesson development), unsystematicity, no explanation (only exercises), exacting more than taught, too grammar-minded, error-overconcerned, exam-biased, emphasis only on the written skills and no/little attention to the oral ones, time pressure, their subject seems to be the only one, pressure to finish the syllabus, no connection between language and culture, going

too quickly, grammar-minded, boring and monotonous lessons, wasting time in class, long and difficult exams, forcing you to speak, taking many things for granted, explaining useless things, too much emphasis on memorisation, asking too many questions, not allowing participation, setting home assignments, too many drills, too much vocabulary, the insistence on rules, a traditional way of teaching, not knowing how to teach, poor use of materials, no lesson preparation, concentrating only on some students, to be confusing, overcorrection, overuse of formal English, getting 'prestige' because of the number of students who fail, teacher-centred classrooms". We find some contradictory answers: they miss more participation on the part of students in class and complain about little emphasis on oral skills but at the same time they consider it negative for the teacher to make them speak English in class; some of them quoted slowness as a negative feature of teachers but complain about quick explanations. It is evident that these apparent contradictions can be explained by stating that any positive feature in its extreme degree can become negative.

Although many of the answers did not put forward any improvements, probably thinking —as some of them explicitly say— that this has already been said in answer to the preceding question, these are some of the improvements suggested: "encouraging participation, being more human, preparing lessons beforehand, using extra material, to talk to students about their problems, using a variety of techniques, providing more oral practice, using games and jokes, providing more dictations and listenings (rather surprising an answer, we must admit), travelling and staying in an English-speaking country on the part of teachers to improve their English, knowing students by name, more contact with students, having clearer ideas about the contents and timing of the syllabus, using the blackboard, being better prepared, acquiring better pronunciation, making the subject easier, paying more attention to culture and ideas, combining English and Spanish in class, self-encouragement, being more tolerant with errors". Some of them are rather extreme and suggest the only possible improvement is "to change the teacher".

After this sort of detailed X-ray picture of the English teacher, students are asked to land on their own reality, based on their possible

experience as teachers and their future perspectives. This more personal involvement underlies the rest of the questions of the questionnaire and allows them to feel nearer the teaching profession.

Question No. 7. Have you ever taught English? In case of a positive answer briefly mention your experience

It must be stated from the very beginning that in general their teaching experience is rather poor: some of them have never taught English and most of them have taught it sporadically, not on a regular basis but in some private lessons of reinforcement for weak Primary or Secondary students during the course or in the summer. Very few of them have taught English for the whole academic year in Primary Schools (Primary Teachers studying the career) or private institutions. The comments which follow make reference to those sporadic and limited teaching experiences and we find 'mixed feelings' in them, probably not too far from reality. Again, for the sake of clear presentation we will distinguish between positive and negative experience.

For positive experience these are some of the reasons, very frequently tinged with some 'buts': "a sort of artistic creation, positive but hard, the more I teach the more I like it, good but better with teenagers than with children, positive but students have a very low level, useful, positive because it allows you to know more about the subject and about how to deal with students, good but students do not do their homework, enriching, enjoyable, satisfactory when you see the students' improvement (especially rewarding when they pass the subject with your help), it allows you to understand students' mistakes, it helps you to remember what you learnt, you can put theory into practice, it is a sort of drive to improve your knowledge, good but there are limitations imposed by the syllabus, I discovered I had a lot of things to learn, it forced me to be prepared, rewarding, fruitful, a kind of friendship relation, it allows you to make use of different techniques, it offers you the opportunity to learn and teach at the same time, interesting and amusing, it allows you to help people, one of the best things in life, unforgettable, great, wonderful, fruitful, useful, I learnt a lot". Deep vocational drive can be observed in many of the comments.

Those who consider the experience as not so positive or clearly negative refer to it in the following terms: “I had problems with students, I haven’t much courage, bad at the beginning, so and so, confusing, difficult (especially ‘explanations’), not as easy as I thought, not very positive (lack of interest in students), it depends on students, horrible (I don’t like teaching), disappointing, not very rewarding, horrible (lack of motivation on the part of students and lack of patience on the part of the teacher)”.

The fact that positive comments surpass the negative ones is comforting and promising.

Question No. 8. Would you like to become a teacher of English? Why (not)?

The majority of them provided a positive answer to this question, which is not surprising, especially because this is one of the main objectives —although not the only one— of this career and the fact of choosing this optional subject in most cases was due to their intention of becoming teachers. Six out of the one hundred and twenty-one who filled in the questionnaire are in doubt and seven do not want to become teachers either because they think they are not prepared (“I am not patient, I just can’t”) or because they prefer to do something else with English, such as using it for translation and interpretation.

Let us revise the reasons why they want to be teachers, starting from the very general one, their vocation for the profession: “I like teaching, personal preference, I like English and teaching, a dream from childhood, I love it, I like the contact with pupils, of course (!), I like to deal with people, I enjoy teaching, it is interesting, a flexible and amusing subject, yes but only for a period of time, to teach something you like, I like children, to know other cultures, yes but only when I am prepared, something great, the experience in the classroom with other people may be great, I like teaching or any other activity related to English, it is rewarding, to show that English is not boring, horrible or difficult, my main aim at University, it is a subject that can be used in real life, to solve the mistakes I have seen in my teachers, interesting and pleasant experience”.

It is encouraging and rewarding to see that some of these vocational answers are driven by altruism, a more than necessary condition in our profession: “to see how someone improves with my help, pride and happiness seeing pupils improving, to teach what I have learnt and help, to help people to communicate, to make people enjoy the language, to make students like the language, to share your knowledge, I feel myself useful, I like the improvement of others, to facilitate learning, to be useful to other people”.

Many of the answers agree in the advantages of teaching for personal improvement in a two-fold direction: teaching helps you to continue learning, teaching allows you to put your knowledge into practice. These two ideas seem to underlie the following comments: “a way to keep on studying English, to teach everything I’m learning, to teach a language is to master it, you learn when teaching”.

Other comments make reference to more down-to-earth matters, such as “earning your own living”, “to teach in UK or USA” or “because of holidays”.

Question No. 9. What are the main difficulties in the teaching of English from your personal point of view?

As a start, we will mention those linguistic difficulties existing in English (some of them especially hard for Spanish students). A distinction has to be made between morpho-syntactic-phonological features and particular aspects concerning the different skills. As far as the first ones are concerned our students find the following aspects particularly troublesome: “pronunciation, some grammar issues (particularly, phrasal verbs, prepositions, verb tenses, irregular verbs), vocabulary, mastering the language, difficult concepts in a language which is not yours, the many irregularities and exceptions in English, the differences between your mother tongue and English, the fact of English not being a Roman language”. Some of them explicitly mention an added difficulty not related to English itself, the imperfect knowledge of Spanish grammar. With reference to the different skills students find listening especially difficult together with speaking fluently (not being a native speaker of

English). A few of them mention some aspects of writing as causing problems and none of them mention reading as problematic, although in some cases a reference to “comprehension” in general is made, probably referring to “listening comprehension” but we cannot know for certain if they also meant “reading comprehension”.

As we are concerned with teaching difficulties, the personal element is necessarily present. Subjects mention some difficulties having to do either with the teacher or with students. In the first case, apart from other methodological considerations we will discuss in the next paragraph, the following aspects are mentioned: “organising your teaching, making the subject attractive, how to improve the students’ interest, creating interest and motivation (a commonplace), making students love the subject, dealing with different kinds of students, making yourself understood, being confident, vanishing the fear, changing your role as a student to that of a teacher, adapting yourself to the students’ level, establishing good rapport with students, getting to know students (their level, their mood), what to do when you cannot see any progress, dealing with problematic children, creating a positive classroom atmosphere, embarrassment in front of the audience, convincing students that the subject is not so difficult, making the subject interesting, the many roles the teacher has to adopt, updating your knowledge”. Among the difficulties associated with students, the following appear: “lack of interest and motivation, heterogeneity, shyness on the part of some students, bad preparation in the Spanish language, the tendency to translate word by word, no concern for good pronunciation, some of them seem to be forced to study, they cannot see any future perspective, sometimes they consider that what they study is not useful outside the classroom, negative attitude”.

The difficulties associated with the personal element clearly affect the methodology to teach the language; there are some other aspects that pose some difficulty on a methodological basis: “finding a good method which can be applied to most (all?) students, choosing the best teaching model, classroom management, how to explain clearly, organization, using English in class, testing and evaluation, teaching how to speak, anticipating problems, planning, lesson preparation, not knowing what to teach, not being too repetitive, adapting yourself to

the many and different variables”. Some particular activities seem to be especially problematic such as dictation, ear tests or oral exercises in general (making students speak).

Finally, there are some other difficulties associated with the context in which they are supposed to teach (a non-English speaking one) and other technical aspects we are quite familiar with: “lack of contact with actual English culture, a context where English is not spoken, few teaching hours per week, time pressure to finish the syllabus, the number of students per class (large classes, the “ratio”), insufficient means, lack of facilities”.

Being conscious of these difficulties is a necessary first step to be ready to overcome them. In this sense, we think the questionnaire in general, and, particularly, this question, was useful in helping prospective teachers to build awareness of some issues they can now anticipate for their future profession. An inescapable responsibility on the part of teacher trainers is to provide the means to deal with those issues. And surely this is what they expect from this course, as can be drawn from their answers to the following (and last) question.

Question No. 10. What do you expect from this course?

Answers here range from very general —necessarily ambitious— (to learn how to become a good teacher) to more concrete, concerning particular aspects of teaching. The general ones are expressed in the following terms: “to make the most of the possibilities at my disposal, to be a good teacher in the future, to find the best way —procedures— to teach English, how to be a good teacher and friend, learning to teach English in an effective and interesting way, some directions for teaching (a guide), to learn the basic elements for teaching, how to behave as a teacher, to learn techniques and methods, to discover the subject and love teaching, to get more information about teaching and methodology, gladly learning and gladly teaching, to be able to use this in the future, a clear view of how to teach, a sound theoretical and practical basis, how to teach according to variables, the more prepared the teacher is the better the student learns, to get experience”.

Closely connected with the previous ideas but referring to more particular issues, we can quote some of their answers: “to learn how to be ordered and organized, how to explain, to get practical knowledge, hints to understand students, to get teaching strategies, to learn new experiences to teach (making listening attractive, games ...), to learn how not to repeat my teachers’ mistakes, to get some hints to solve difficulties, to improve my knowledge, how to introduce language to young people, to make students love the language, to gain confidence in myself, to encourage students to learn on their own (learner autonomy), to be my own teacher (teacher autonomy), to get some orientation and practical teaching hints, to learn how to manage the classroom”.

8. Conclusions

According to the previous results and comments, we can discover a vocational vein in our students towards the teaching of English and, consequently, a liking for the subject. Their experience as learners of English has been so far heterogeneous, with “mixed feelings” which make them mention positive and negative aspects and be critical of their teachers and teaching methods. In general, they find a mismatch between the number of years devoted to the study of the language and the level achieved (especially as for their fluency in English). The reasons they give for their experience are revealing and provide a checklist for teachers and teacher trainers. As far as the teacher is concerned the majority of them refer to personal qualities which favour good rapport with students and a positive atmosphere in the classroom, command of the subject and preparation for teaching as the ideal features and criticise the opposite. Again, the improvements they suggest constitute “food for thought”. Their little contact with teaching until now reveals they like it and, consequently, want to become teachers and expect the TEFL course to provide them with the necessary information, strategies, techniques and tools to succeed in the profession. On the whole, their answers provide useful insights and are thought-provoking for teachers and teacher trainers alike. The results of the present questionnaire need to be replicated at least in three ways: by applying a closed questionnaire, which allows statistical analysis (absent here); by checking how the

students' expectations were fulfilled at the end of the year after being taught the subject; and by other studies in similar contexts and conditions.

REFERENCES

- Altman, H.B. 1981. "What is second language teaching?" in J.E. Alatis et al. (eds.) *The Second Language Classroom. Directions for the 1980's*. Oxford: O.U.P.
- Brown, J.D. 1988. *Understanding Research in Second Language Learning*. Cambridge: C.U.P.
- Chaudron, C. 1988. *Second Language Classrooms: Research on Teaching and Learning*. New York: Cambridge University Press.
- Girard, D. 1977. "Motivation - the responsibility of the teacher" *ELT Journal* 31/2.
- Grotjahn, R. 1987. "On the methodological basis of introspective methods" in C. Faerch and G. Kasper (eds.) *Introspection in Second Language Research*. Clevedon Avon, England: Multilingual Matters.
- Harmer, J. 1991². *The Practice of English Language Teaching*. London: Longman.
- Larsen-Freeman, D. & M.H. Long. 1991. *An Introduction to Second Language Acquisition Research*. New York: Longman.
- Modern Language Association of America. no date. *Reports of Surveys and Studies in the Teaching of Modern Foreign Languages, 1959-61*. New York.
- Reichart, C. & T. Cook. 1979. "Beyond qualitative versus quantitative methods" in T. Cook and C. Reichart (eds.) *Qualitative and Quantitative Methods in Evaluation Research*. Beverly Hills, Calif.: Sage Publications.
- Seliger, H.W. & E. Shohamy. 1989. *Second Language Research Methods*. Oxford: O.U.P.
- Van Lier, L. 1988. *The Classroom and the Language Learner*. London: Longman.

SELECCIÓN DEL MATERIAL DE LECTURA EN LA CLASE DE EAP

Francisca Molina Navarrete
Universidad de Jaén

Abstract

A central goal of English for academic purposes courses is to help students to read academic texts in order to study new subjects matter. In this classes, material provides a basis for learning new information, so it should be selected with great care. Teachers can obtain better comprehension results from their students if they select texts that are at appropriate difficulty levels for them. Although it is difficult to assess all the determinants of a text's friendliness, the quality of instruction depends on it and the way a teacher uses the text. Students who know how to identify academic text structure and use organizational signal enhance understanding.

INTRODUCCIÓN

La investigación en el campo de la lectura ha sufrido numerosos cambios en los últimos años, dando lugar a un incremento de esfuerzos para mejorar la instrucción lectora en una segunda lengua en contextos académicos.

La causa de estos estudios no es otra que el reconocimiento de que la lectura es probablemente la destreza más importante en dichos contextos (Lynch & Hudson, 1991).

De acuerdo con los últimos avances en el campo de la psicología cognitiva, la lectura y la comprensión no deben identificarse con la mera formación de una imagen en la mente del lector sino que procede de una confrontación entre el conocimiento previo del lector, que aparece organizado en esquemas mentales, y el texto, generando la formación de significado un continuo fluir entre el texto y los esquemas mentales.

On the one hand, there is a top-down movement which is knowledge based and in which the schematas explain the text; on the other hand, there is a bottom-up movement which is text-based and through which the text modifies the schematas. Hence, as schematas are modified through the construction of the text meaning, we conceive reading as an active process from an interactive point of view.
(Baten & Cornu, 1984)

En el caso de tener que enfrentarse a textos escritos en lengua extranjera que tratan sobre una serie de disciplinas, el proceso es aún mas laborioso e implica un mayor esfuerzo consciente.

De acuerdo con lo anteriormente expuesto, es necesario subrayar la importancia que tiene la selección de un material apropiado para que nuestros estudiantes obtengan los medios necesarios para llevar a cabo una lectura eficaz, de aquí la estrecha conexión existente entre la selección del material escrito en una lengua extranjera sobre una determinada disciplina y la enseñanza en cualquier curso para propósitos especiales (Hutchinson & Waters, 1987).

EL TEXTO ACADÉMICO

El texto académico tiene unas características peculiares que lo hacen diferenciarse de cualquier otro tipo de texto.

Una posible definición de un texto para propósitos especiales es aquella realizada por Baten & Cornu (1984), que basándose en apreciaciones de Searle (1979), hacen una definición básica entre textos de fic-

ción y textos de no-ficción, considerando los textos académicos dentro del grupo de textos de no-ficción y resaltando entre sus características distintivas las siguientes:

1. La esencia del texto está explícita
2. La función pretendida por el autor es única
3. Hay una congruencia entre el propósito del escritor y la experiencia que tiene el lector sobre el mundo real.

Las características de un texto varían de acuerdo con la función y el tipo de texto. De acuerdo con los diferentes modos o formas de estructura podemos distinguir una amplia variedad de textos dependiendo fundamentalmente de si enfatizan la exposición de una determinada materia, el medio de expresión de un escritor o intenta resultar atractivo al lector.

Singer & Donlan (1989:125) basándose en las apreciaciones anteriores distinguen básicamente tres tipos de textos:

1. “Subject” o “expository texts”, que comprenden libros de texto, artículos de revista, resúmenes...
2. “Writer” o “ expressive texts”, es decir, esencialmente periódicos, narrativas personales, manifiestos.
3. “Reader” o “persuasive texts” que comprenden documentos políticos, propaganda, anuncios.

Dependiendo de los propósitos específicos de cada uno de ellos sus características varían considerablemente.

El propósito fundamental de nuestro estudio es la prosa expositiva, caracterizada por tener una estructura eminentemente jerárquica según la cual la idea principal aparece al principio de cada párrafo seguida posteriormente de las ideas de apoyo.

Para que este tipo de texto facilite la comprensión del lector debe reunir una serie de características que lo conviertan en lo que estos autores denominan “a friendly text” o, lo que es lo mismo, un texto que esté al nivel de la estructura de conocimiento del lector y tome este conocimiento primario como base para construir información.

Entre las siete categorías fundamentales que intervienen en las características de este tipo de textos, hay que destacar las siguientes (Singer & Donlan, 1989):

1. Organización del texto

Conocer la organización de un texto facilita encontrar la información que necesitamos en un espacio de tiempo menor, influyendo en los niveles de comprensión de un lector el hecho de percibir las relaciones existentes entre las ideas en un texto aportando consistencia a un discurso mantener el mismo modelo retórico a lo largo de este.

2. Cohesión

Podríamos definir la cohesión como el modo en que la información aparece interrelacionada. Esta se consigue mediante el uso de determinados terminos que incluyen elementos con valor anafórico y catafórico, repeticiones, elipsis y sustituciones de palabras y conjunciones.

3. Explicación

Esta consiste en hacer descripciones generales directamente sin esperar a que el alumno infiera u organice la información por sí mismo.

4. Densidad conceptual

La densidad conceptual de un texto viene determinada por la cantidad de vocabulario y el número de ideas nuevas que aparezcan en dicho texto.

Los escritores pueden favorecer la lectura de textos densos siguiendo la técnica de introducir primero una idea principal, clarificarla y dar diversos ejemplos que favorezcan la comprensión.

5. Metadiscurso

El metadiscurso es una especie de conversación entre el lector y el escritor sobre un determinado texto, en la que el segundo pone de manifiesto sus intenciones al escribir ese texto y da al lector ciertas pistas sobre el modo en que debe acercarse a él para obtener la mayor información posible.

6. Utilizar criterios de legibilidad en la escritura

Esta estrategia es especialmente útil en el caso de lectores que se encuentran en etapas iniciales y consiste en la reducción de la longitud de la frase y la repetición de palabras teniendo en cuenta que las reducciones no deben ir mas allá del punto en que comiencen a entorpecer las relaciones existentes entre las ideas.

7. Diseño de instrucción apropiado.

Los textos deben estar diseñados para favorecer que el lector comprenda su organización.

Entre los elementos que ayudan a la comprensión de los textos debemos destacar los índices, introducciones, epígrafes, sumarios, glosarios, etc...

En definitiva, todos los factores anteriormente expuestos configuran las características de un texto académico, y dependiendo de su utilización facilitan o dificultan la lectura de un pasaje de estas características.

NIVELES DE DIFICULTAD DEL TEXTO ACADÉMICO

Los textos académicos pueden variar en nivel de dificultad de tal forma que aunque éstos en ocasiones pueden estar adaptados al nivel de lectura de la clase, otras veces la mayoría de los textos están muy por encima, siendo necesario adaptarlos o buscar una amplia selección de textos de tal manera que sean adecuados para cada lector, teniendo en

cuenta la importancia que tiene la comprensión lectora en este tipo de aprendizajes.

Por otro lado, no podemos olvidar que, aunque un texto pueda ser apropiado para un lector en particular, es difícil que lo sea para una clase completa y que la comprensión no depende de las características del texto solamente, sino de la interacción entre éste y los recursos del lector:

Although procedures for determining student reading levels and text readability levels have their limitations, they are nevertheless useful for estimating difficulty of reading tasks, for selecting material appropriate to the range of a class's reading abilities, and for understanding problems in teaching and reading and learning from text. We can conclude from information on these problems that ability to read and learn from texts is not only dependent upon a student's reading level and motivation but also upon the difficulty of a text and the instructional demands that are made by the teacher"
(Singer & Donlan, 1989:342-343).

Existen numerosas fórmulas y gráficos que nos permiten determinar el nivel de dificultad de las lecturas en lengua inglesa la mayoría de los cuales han sido evaluados de tal forma que su validez y fiabilidad queden demostradas (Fry, 1977).

Estas fórmulas de legibilidad se elaboran en torno a unos parámetros de dificultad. Entre los parámetros de dificultad específicos a la lectura de un texto para propósitos especiales escrito en lengua extranjera, Baten & Cornu (1984) distinguen dos grupos fundamentalmente, los que afectan a la comprensión de un texto a nivel de macro-estructuras y los que lo hacen a nivel de micro-estructuras,¹ considerando como funda-

¹ Baten & Cornu (1984:193) ofrecen la siguiente clasificación de parámetros que afectan a la dificultad de un texto escrito en lengua materna y puede hacerse extensivo a la dificultad de un texto escrito en lengua extranjera:

mentales aquellos que afectan al nivel léxico y al nivel de estructuras por la repercusión que tienen en los textos escritos en lengua extranjera.

En cualquier clase en que el material de lectura suponga una fuente para aprender nueva información, los instructores deben seleccionar el material cuidadosamente.

El profesor, con independencia de que use o no formulas de legibilidad para asegurarse de la dificultad de un texto, deberá analizar los contenidos de ese texto para determinar su dificultad semántica, así como la densidad de conceptos y el estilo de escritura.

Los instructores obtendrán mejores resultados de sus alumnos en la medida en que seleccionen textos que tengan un nivel de dificultad apropiado para sus estudiantes de tal manera que no les resulten inasequibles, o que dichos textos sean tan simples que no aporten al lector nada nuevo.

En la medida de lo posible, es conveniente empezar con textos que traten temas de mayor familiaridad y con los cuales los alumnos se sientan mas implicados, para pasar gradualmente a temas de mayor dificultad.

The first group consists of those which should help comprehension at the macro-structural level,

- theme-rheme consistency...,
 - sequential and lineal order,
 - cohesive harmony...,
- and at the micro-structural level,
- the number of familiar words,
 - the number of coverage vocabulary items,
 - the number of given and defined concepts.

The second group of parameters are relevant to assessing the difficulty of comprehension of a text at the macro-structural level,

- the number of reorganizations linking propositions which belong together on a higher level,
 - the number of reinstatements linking propositions in subgraphs and in between graphs... in order to make a coherent base,
 - the number of logical reorderings;
- and at the micro-structural level,
- the number of complex outsiders,
 - the number of different arguments in theme position,
 - the number of enumerated clauses to the left of the finite verb

Las lecturas deberían mostrar modelos de organización de los textos que se encuentren normalmente en la prosa académica, haciendo hincapié en que diferentes disciplinas muestran distintas características textuales siendo, Lively y Pressey (1923) pioneros en el campo de análisis de estilo orientados a las medidas de lecturabilidad² en lengua inglesa.

Los distintos componentes de la lectura reflejan una interacción entre el lector y el texto a muchos niveles cognitivos, por lo tanto, si la tarea del lector es leer para construir significado, una lectura en la que se tenga en cuenta solamente un número determinado de componentes a nivel superficial nos proporcionará un proceso de comprensión lectora sesgado.

Cuando el centro de atención del estudiante es la estructura superficial del lenguaje más que su aspecto eminentemente comunicativo, la traducción fomenta la dependencia del diccionario y la lectura palabra a palabra (Swaffar, Arens & Byrnes, 1991).

Determinar la legibilidad de un texto es sólo un paso inicial para determinar la dificultad de un texto, posteriormente hay que tener en cuenta todas las características expuestas en el apartado anterior

EL CONCEPTO DE AUTENTICIDAD

Un concepto fundamental, cuando nos acercamos al estudio de la lengua desde un punto de vista comunicativo, es el de autenticidad, definiendo como material autentico en la mayoría de las ocasiones aquel material que ha sido producido originariamente para un propósito distinto de la enseñanza del lenguaje (Robinson, 1991). Sin embargo esta definición no puede limitar el uso de otro tipo de fuentes porque en definitiva lo que hace que un texto sea auténtico o no lo sea no es tanto la intención primera con la que fue escrito, sino el hecho de que cumpla su

² Rodríguez Diéguez (1989) hace una distinción entre “legibilidad” y “lecturabilidad”, considerando que la primera está relacionada con la identificación de los grafemas y las características tipográficas del texto, mientras que la segunda facilita la comprensión apoyándose en el lenguaje en sí, mediante la utilización de recursos “estilísticos” y al margen de su representación gráfica”.

función de acuerdo con los fines para los que se va a utilizar y establezca una conexión entre el lector y el escritor, resultando incongruente exponer al estudiante a un material que podría responder a la definición de “auténtico” pero ante el cual es incapaz de reaccionar de manera interactiva y establecer esa relación texto-lector esencial para alcanzar el nivel adecuado de comprensión lectora (Widdowson, 1979).

Partiendo de esta perspectiva este autor admite los textos simples y simplificados como material auténticos, prefiriendo en la medida de lo posible los textos simples³ por ser los más próximos desde un punto de vista didáctico a las necesidades del estudiante.

Shih (1992:295), aboga por seleccionar textos completos (artículos enteros o capítulos de libros) en lugar de usar extractos o textos mutilados siempre que sea posible, por considerar que este último tipo de lecturas puede privar al lector de una serie de claves contextuales fundamentales para la comprensión. Por otro lado, la única manera de lograr que el aprendiz se familiarice con este tipo de lecturas y construya un esquema mental en el que esté representada la estructura de la prosa académica, es enfrentar a los estudiantes a la lectura de textos académicos auténticos y completos.

Para llevar a cabo la selección de material para la clase de lectura de EAP, Shih recomienda al profesor de lengua extranjera que se ponga en contacto con los profesores de todas las aéreas que sean objeto de estudio de sus alumnos, de tal manera que aunque a primera vista pueda resultar más fácil, atractivo y asequible seleccionar un recorte de periódico que trate sobre cualquier tema de actualidad, no podemos olvidar que nuestros alumnos, en definitiva, van a trabajar con textos académicos y al exponerlos a la lectura de otro tipo de material, les estamos ofreciendo formatos completamente distintos a aquellos que el estudiante va a encontrar cuando decida abordar el estudio de una determinada disciplina académica.

³ Widdowson (1979b) prefiere los textos simples por ser un material preparado para los estudiantes, teniendo en cuenta sus capacidades y limitaciones e intentando potenciar todo lo que pueda resultar útil al aprendiz y suprimir cualquier estructura que pueda suponer un obstáculo, mientras que los textos simplificados son textos adaptados de versiones originales a los cuales se suprimen los términos léxicos y semánticos que puedan causar dificultad.

Esta serie de observaciones no implican que solo sean considerados “auténticos” y se adapten al formato denominado académico las lecturas completas —sin simplificar— extraídas de libros de texto y revistas científicas.

En nuestra opinión, aunque no podemos olvidar que en este tipo de cursos todos las características del texto son relevantes para obtener una mayor o menor comprensión, debemos tener en cuenta que un texto podrá ser considerado auténtico siempre que sea útil para conseguir aquello para lo que ha sido seleccionado, creado o adaptado y que el uso que le demos a ese texto y la capacidad que tenga el profesor para implicar al alumno son factores igualmente fundamentales para conseguir que un estudiante explote un texto de un modo adecuado.

CONCLUSIÓN

Aunque la lectura en lengua materna y la lectura en lengua extranjera son procesos que, tienen ciertas características en común, no debemos olvidar que la segunda, en ciertos aspectos puede generar dificultades debido en gran parte a cuestiones de tipo léxico o semántico.

En el caso concreto de la lectura de textos académicos escritos en inglés, la selección del material que se va a emplear en clase es un elemento crucial para enseñar a nuestros alumnos a comprendexr y aprender de esos textos.

Los textos que poseen un nivel de dificultad apropiado y adecuado a las situaciones personales de la clase, así como aquellos que presentan una modelo de organización que posibilitan que se activen los recursos cognitivos del lector, ayudan a construir significado.

En una prosa académica expositiva las ideas deben ser presentadas de acuerdo a cierto modelos organizativos generales, y los factores que determinan que un texto pueda resultar familiar a un lector deben ser tenidos en cuenta.

No podemos olvidar que, si la lectura es un proceso en el que se ven involucrados el lector y el texto, cada una de las partes aporta un cincuenta por ciento al proceso que da lugar a la comprensión, de ahí la importancia de la selección de material. Esto no implica que el texto sea

tan simple que no aporte nada nuevo al lector, sino que más bien la dificultad de un texto debe ser tal que, aportando nuevos conocimientos no impida la comprensión.

Este debe ser un objetivo a lograr por el profesor de EAP, para lo cual deberá seleccionar el material de lectura con tiempo suficiente.

Esta selección se puede llevar a cabo realizando una elección entre el material que existe en el mercado o en bibliotecas, si el instructor considera que el alumnado está preparado para enfrentarse a ese tipo de material, e incluso puede adaptarlo, si en su opinión ese tipo de material presenta dificultades insalvables en su estado primario, o escribir él mismo los textos, si los aprendices están en estadios iniciales de instrucción, hasta que éstos adquieran los recursos necesarios para enfrentarse a otro tipo de material mas complejo.

En definitiva, y a modo de resumen, podemos destacar que es al profesor a quien corresponde seleccionar el material de lectura “ideal” para sus alumnos, y que este material podrá ser considerado válido y auténtico en la medida en que facilite la comunicación y cubra los objetivos para los que ha sido elegido o creado.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Baten, L. & Cornu, A.M. 1984. “Reading strategies for LSP texts: a theoretical outline on the basis of text function, with practical application” en A.K. Pugh & J.M. Ulijn (eds.) *Reading for Professional Purposes*. London: Heineman Educational Books.
- Fry, E. 1977. “Fry’s Readability Graph: Clarifications, Validity, and Extension to level 17”. *The Journal of Reading* 21: 242-252.
- Hutchinson, T. & Waters, A. 1989. *English for Specific Purposes*. Glasgow: Cambridge University Press.
- Lively, B.A., & Pressey, S.L. 1923. “A method for measuring the “vocabulary burden” of text-books”. *Educational Administration and Supervision*. 9: 389-398.

- Lynch, B., & Hudson, T. 1991². "EST Reading". En M. Celce-Murcia (eds.) *Teaching English as a second or foreign language*. New York: Newbury House. 216-232.
- Robinson, P. 1991. *ESP Today: A Practitioner's Guide*. New York: Prentice Hall.
- Rodríguez Diéguez, J.L. 1989. "Predicción de la lecturabilidad de textos en castellano: una propuesta y sugerencias" en Fundación Germán Sánchez Ruipérez (eds.). *Leer en la escuela*. Madrid: Ediciones Pirámide, S.A.
- Searle, J.R. 1979. *Expressions and Meaning. Studies in the Theory of Speech Acts*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Shih, M. 1992. "Beyond Comprehension Exercises in the ESL Academic Reading Class". *TESOL Quaterly* 26/2: 289-318.
- Singer, H. & Donlan, D. 1989. *Reading and Learning from text*. Hillsdale, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.
- Swaffar, J., Arens, K. & Byrnes, H. 1991. *Reading for meaning. An integrated approach to language learning*. Englewood Cliffs, New Jersey: Prentice Hall.
- Widdowson, H.G. 1979a. "The authenticity of language data" en Widdowson, H.G. *Explorations in Applied Linguistics*. Oxford: Oxford University Press.
- . 1979b. "The simplification of use" en Widdowson, H.G. *Explorations in Applied Linguistics*. Oxford: Oxford University Press.

CONSTRUCCIÓN TEXTUAL Y COMPONENTE RETÓRICO: UNA APLICACIÓN ESTILÍSTICA

Jesús-Manuel Nieto García
Universidad de Jaén

Abstract

In this paper we will analyse the use of such specific textual aspects as lexical reiteration, ellipsis, elegant variation, thematization and the principle of end focus from a purely stylistic perspective. We will see how the intentional use of all these expressive resources helps an author to emphasize concrete elements in a text, so that a given rhetorical construction is attained and that the content and form of a brief narrative text are connected in as effective a way as possible.

1. INTRODUCCIÓN

El fenómeno que en su día Leech & Short definieron como “retórica del texto” (1981, capítulo 7), está relacionado ante todo con la disposición jerárquica de un texto como tal, es decir, con los componentes lingüísticos que lo constituyen y el orden en que se presentan, para, por medio de esta jerarquización, llegar a un grado máximo de efectividad comunicativa que conjugue de forma idónea el contenido y la forma de un mensaje verbal, hasta el punto de que no se pueda deslindar de for-

ma clara dónde acaba uno y empieza la otra.¹ La existencia de este componente claramente retórico en cualquier texto se ha obviado con demasiada frecuencia, olvidando que el lenguaje es ante todo un instrumento de comunicación y que por lo tanto, especialmente en aquellos usos no regidos por la inmediatez, o sea, en el medio escrito ante todo, el emisor del mensaje tiende a sacar el máximo partido de las posibilidades que le ofrece el lenguaje para adecuar al máximo la forma del mensaje a sus intenciones comunicativas. De esta manera, Leech & Short relacionan la retórica del texto con una serie de principios básicos que están íntimamente relacionados entre sí, y entre los cuales podemos citar los de linealidad, jerarquía, segmentación, secuenciación, iconicidad, coherencia y cohesión, todos ellos relacionados con la presentación de un texto y su división en unidades. El estudio detallado de la forma retórica de un texto nos puede ayudar a descubrir algunas de las características estilísticas del mismo que lo diferencian de otro texto en apariencia igual o similar, y precisamente ésta es la labor que pretendemos desarrollar con una aproximación ante todo práctica, más que teórica, a un texto escrito por Bertolt Brecht y posteriormente traducido al inglés. Para la selección de este texto concreto hemos tenido presentes una serie de consideraciones básicas. En primer lugar, consideramos que puede ilustrar de manera fehaciente los principios básicos de la retórica del texto, sin por ello resultar en modo alguno extraño ni, en principio, tener aparentemente una estructura retórica excesivamente marcada. En segundo lugar, porque se trata de un texto narrativo completo con una estructura clásica de planteamiento, desarrollo y desenlace, y, al mismo tiempo, resulta fácilmente reproducible en un espacio limitado. Por último, y aquí ya entramos en lo puramente subjetivo, por una inclinación estética y afectiva del autor de estas líneas hacia la historia narrada.

El procedimiento seguido para el análisis del texto fue el de su “normalización”, para el cual nos regimos ante todo por dos principios.² El

¹ El presente texto es una versión revisada de una comunicación presentada en el XII Congreso Nacional de la Asociación Española de Lingüística Aplicada (AESLA), celebrado en la Universidad Autónoma de Barcelona entre el 20 y el 22 de Abril de 1994.

² Al final del artículo aparecen reproducidos dos textos, el original, señalado como “Texto 1”, y el adaptado después del proceso de “normalización”, al que nos referiremos como “Texto 2”. En ambos se

primero fue el principio señalado por Givón (1984:190) por el cual el inglés es uno de los idiomas cuya estructura básica es SVO, es decir, se tiende a colocar el sujeto al principio de la oración, seguido del verbo y, por último, el objeto —nótese, por cierto, que en la primera oración la “normalización” del texto 2 se establece en función del sujeto lógico, o sea, el agente, más que del sujeto gramatical, que ya aparecía en la voz pasiva del Texto 1. El segundo principio está relacionado ante todo con la máxima de “manera” de H.P. Grice (1975), que indica que nuestro mensaje no debe contener información redundante ni ambigua, y de ahí que, a modo de ejemplo, en la cuarta oración se haya sustituido la referencia a “person of great power and authority” por “intruder”, más breve y concreta. Indudablemente, este proceso de “normalización” se podría haber realizado de muchas otras formas, dando como resultado un número prácticamente ilimitado de textos posibles, pero en cualquier caso se ha tendido a mantener un número similar de palabras —167 en el Texto 1 por 169 en el Texto 2—, exactamente el mismo número de oraciones —seis en ambos casos—, con los mismos signos de puntuación en la medida de lo posible, para no establecer diferencias notables en los principios de segmentación y secuenciación, y, por último, también hemos de reconocer abiertamente que algunos de los cambios realizados se han llevado a cabo de manera totalmente intencionada para con ello poder ilustrar posteriormente una serie de características estilísticas propias del texto 1.

El resultado de las transformaciones aplicadas afectan ante todo a dos campos a los que vamos a dedicar el resto de nuestro análisis: en primer lugar, lo que podríamos denominar la “creación textual”, relacionada ante todo con el principio de jerarquía, mencionado con anterioridad, y dependiente en gran medida del orden de los elementos en cada oración; en segundo lugar, la utilización de recursos cohesivos concretos diferenciadores en términos estilísticos.

sitúan entre paréntesis, al principio de éstas, los números de las oraciones de las que hablaremos con posterioridad. Con respecto al propio proceso de “normalización”, y sin menoscabo de las apreciaciones generales en las que se basa, es curioso señalar que una persona cuya primera lengua es el inglés, y a la que se consultó sobre la corrección del texto 2, indicó que era totalmente correcto, aunque le resultaba “raro”. Tal extrañeza puede tener su origen en la excesiva regularidad de dicho texto, que llega a convertirlo en monótono.

2. CREACIÓN TEXTUAL

En este apartado nos vamos a centrar en una serie de características concretas del Texto 1 que emergen en gran medida de nuestra re-creación del mismo, que podemos apreciar en el Texto 2. Para ello, tratando de hacer una aproximación lo más clara y metodológica posible, y teniendo en cuenta que la longitud del texto lo permite, vamos a ir señalando oración por oración las conclusiones que hemos podido extraer en relación con el principio de jerarquía, centrándonos ante todo en la división textual en tema y rema y la informativa en dado y nuevo. Para ambos conceptos hemos seguido básicamente a Halliday (1985, capítulo 3), que hereda en gran medida la tradición de la Escuela de Praga pero con respecto a la cual presenta sensibles diferencias, como podemos comprobar, por ejemplo, en Firbas (1992, capítulo 5). El principal motivo para tal decisión ha sido el de considerar que el primero es mucho más sistemático que el segundo y que, además, se adapta mucho mejor a cuestiones relacionadas con los componentes interactivos y referenciales de un idioma,³ con lo cual se presta mucho más al posterior análisis del componente retórico, y por lo tanto interactivo y referencial más que puramente textual, del texto a analizar. Junto con la referencia minuciosa a la división en tema/rema y dado/nuevo, también vamos a ver casos concretos de elementos focalizadores que aparecen al final de la oración, centrándonos ante todo en aquellos casos en los que la ruptura del orden habitual de los elementos de la oración lleve a una focalización en un componente distinto del señalado por la “norma”.

Para empezar, en la primera oración, se utiliza la voz pasiva, lo que marca que el tema de la oración, y por extensión de la historia, no va a ser el agente, el invasor, sino por contra, la casa, es decir, junto con los dos participantes activos, las dos personas mencionadas, se empieza mencionando la casa como un participante, en esta ocasión, pasivo y tematizado. Por otra parte, la utilización de un posmodificador indicando posesión como parte del sujeto (“of an ordinary, peaceable man”), nos muestra que el uso del artículo determinado (“The home”) aparece como

³ Recuérdese a tal respecto que Halliday llega a hablar de hasta tres componentes esenciales diferentes en el tema de una oración, el textual, el interpersonal y el ideacional (1985:53-56).

no marcado, ya que, de no aparecer posmodificador alguno, se trataría de un principio “in medias res”. En cuanto a la estructura informativa de la oración, todos los elementos se pueden considerar nuevos por ser el principio de un texto sin título.

En la segunda oración la estrategia comunicativa que se va a seguir va a ser distinta, ya que en este caso se produce un fenómeno de tematización en lo que podríamos denominar la ausencia de respuesta del invadido, ya que en vez del tema natural no marcado que hemos reproducido en el Texto 2 encontramos un mayor énfasis precisamente en la (no) respuesta, pasiva en cualquier caso, a la pregunta anterior. Más adelante comprobaremos que esta falta de respuesta es esencial para entender el punto climático de la historia. Este elemento, además, aparece doblemente marcado porque en términos informativos, además, es nuevo, mientras que “the man” no lo es.

El caso de la tercera oración es, si cabe, aún más interesante que los dos anteriores, y ello por varios motivos. En primer lugar, se produce una tematización de las acciones realizadas por el invadido, lo que, además, lleva consigo la utilización de un elemento nuevo, o al menos no dado, ya que solamente había habido una referencia explícita a la comida en la oración anterior, mientras que “the man of the house” es claramente el elemento dado y, al igual que en la oración anterior, el tema natural, no marcado. Esto permite al mismo tiempo al autor abrir una lista de acciones que parece implicar que no está completa y que hay más acciones que no se mencionan,⁴ mientras que podemos comprobar que en el Texto 2, debido a su posición final en la oración, la posibilidad de dejar la lista abierta no resultaría del todo natural. Este rasgo al mismo tiempo nos remite a otra característica que vamos a mencionar en el apartado próximo, concretamente, la condensación de contenido, ya que, con tan sólo mencionar tres acciones podemos imaginar muchas

⁴ A esta sensación de secuencia inacabada contribuye en gran medida su propia estructura prosódica, que en el Texto 1 está constituida de forma natural por tres unidades tonales con un tono ascendente mientras que en el caso del Texto 2, aunque también está constituida por el mismo número de unidades, debido a su posición final en la oración y el uso de la conjunción “and”, la tercera tendría naturalmente un tono descendente. Estas series de tres elementos han sido estudiadas por Nash (1980:80), quien las describe como “stylistically a very attractive pattern”, señalando la posibilidad de cerrar la serie asindéticamente (Nash, 1980:79).

otras. En segundo lugar, otra posibilidad que nos abre la presencia de esta serie en posición inicial es la de situar al mismo tiempo la expresión temporal (“for seven years”) como el foco final de la oración, enfatizando de esta manera el largo período de tiempo transcurrido, ya que de lo contrario esta expresión adverbial de tiempo ocuparía la posición natural que tiene en el Texto 2, en medio de la oración, con lo que, por la naturaleza jerárquica de la misma, pierde por completo el componente enfático.

En la cuarta oración nos gustaría enfatizar dos ideas que pensamos son el centro retórico del mensaje contenido. En primer lugar, de nuevo encontramos un proceso de tematización, en este caso de un adverbio de tiempo (“At the end of this time”), que nos sirve para marcar cuál es el punto de inflexión de la historia, es decir, algo tan simple como marcar qué pasa una vez que los siete años mencionados en la oración anterior, y a los que se había dedicado todo el texto previo, han transcurrido. De esta forma, la secuenciación cronológica que aparece como permanente a lo largo de toda la historia está aún más marcada en este caso concreto —recuérdese al respecto la utilización de otra expresión temporal como foco en la oración anterior y, como veremos más adelante, la presencia de un conector temporal posteriormente. Por contra, pensando ahora en cuál es el elemento que no aparece tematizado, como así debería ser de forma natural y como se ha hecho en el Texto 2 (“the person of great power and authority”), nos encontramos de nuevo un proceso similar al que ya nos encontrábamos en la primera oración, es decir, indirectamente, el protagonista de la historia no es en ningún momento el invasor, desplazándose los temas hacia otros referentes, ya sean la casa o el tiempo transcurrido. Irónicamente, sólo hay un momento en el que se le da a este personaje un cierto protagonismo textual, lo que nos lleva a lo que consideramos es el segundo punto de interés en esta oración, y se trata precisamente del momento de su muerte. En este caso concreto, evidentemente no ocupa la posición de tema, pero por contra sí aparece como foco final. No quiere esto decir que tal posición sea poco natural o rompa el proceso de “normalización” empleado para el Texto 2, ya que aquí no se ha aplicado ningún tipo de transformación, sino más bien que de todas formas la oración tiene un componente retórico natural muy marcado, de forma que nos encontramos una larguísima frase

introdutoria compuesta (“so... and so...”), que incluso se hace más larga por la utilización de una expresión parentética (“as fat... Egypt”) sin una clara funcionalidad textual puesto que se trata de una referencia exofórica, contextual (¿de qué rey de Egipto se nos habla, siendo tan famoso?), mientras que la oración consecutiva final es escueta, puntual y está compuesta solamente por tres palabras. De esta forma no se puede hablar de un proceso de focalización puro como el que nos encontrábamos en la oración precedente, pero indudablemente tendemos a centrar nuestra atención en este punto por la evidente falta de equilibrio entre las dos partes de la oración en el que un inicio con tanto peso lingüístico nos hace esperar un desenlace con un peso similar, aunque sea sólo conceptualmente.

Por último, en las dos oraciones finales, como podemos comprobar en una comparación rápida entre el Texto 1 y el Texto 2, no tenemos elementos que aparezcan marcados ni que rompan la estructura habitual de la oración, ya que nos encontramos el sujeto como elemento temático en la primera (“The man”) y un conector lógico temporal (“Then”) en la segunda,⁵ que se incluye dentro de los posibles temas naturales en Halliday (1985:50). Por lo tanto, al menos dentro de lo que es la creación textual, no se puede hablar en este caso de elementos marcados estilísticamente.

EL ENTRAMADO COHESIVO

En el estudio de los elementos cohesivos relevantes no vamos a seguir el mismo procedimiento empleado para la construcción textual, es decir, no vamos a realizar un análisis oración por oración, sino que nos

⁵ A tal respecto, habría que mencionar que si habíamos entendido en la cuarta oración que el elemento temporal aparecía como tema marcado y aquí como no marcado, ello se debe antes que nada a la aportación léxica que proporcionan una y otra expresiones temporales, es decir, que si bien “then” no añade nada nuevo al texto ya que de hecho incluso se podría suprimir sin por ello afectar mucho al contenido del texto, el caso de “at the end of this time” es distinto por incluir un elemento léxico de peso, ya que no puede inferirse directamente de la propia secuenciación cronológica del texto, es decir, si en términos informacionales podemos hablar de “then” como elemento dado, en el caso de la otra expresión se incluye un componente no dado concreto, que es la referencia al término de un período de tiempo.

vamos a centrar en una serie de puntos que nos han parecido de gran importancia después de efectuar las transformaciones que han dado como resultado el Texto 2. Para ello nos vamos a centrar en las formas de cohesión mencionadas en su día por Halliday & Hasan (1976), es decir, referencia gramatical, referencia léxica, elipsis y conjunción, dejando al margen la sustitución, de la que no se ha encontrado ni un solo caso en el texto, lo cual tampoco es de extrañar puesto que tiende a aparecer más frecuentemente en el lenguaje hablado que en el escrito.

Si estudiamos los casos de referencia gramatical que aparecen en el texto veremos que quizá el aspecto más significativo sea el de la abundancia relativa de estos recursos, entre los cuales podemos mencionar pronombres personales y relativos (“him”, “he”, “it”, “who”) y determinantes, tales como adjetivos demostrativos y posesivos (“this”, “his”) y el artículo determinado (“the”) con un uso claro de referencia anafórica. De todos estos recursos quizá el más interesante y revelador sea precisamente éste último, tanto por la frecuencia de uso como por ciertas características concretas del texto que en gran medida se deben a su utilización. En concreto, si nos centramos en ciertas expresiones que aparecen en la última oración veremos que se emplea este recurso lingüístico en cuatro ocasiones (“the bedding”, “the bedstead”, “the walls”, “the floor-boards”), pero que curiosamente en ningún caso se habían mencionado con anterioridad estos objetos, ya que lo más cerca que habíamos estado de ello había sido en la referencia de la segunda oración a “room”, “house” y “bed”. La única explicación a este uso podemos encontrarla en lo que podríamos denominar “referencia implícita” o “inferida”, es decir, que puesto que existen lazos concretos de superordenación entre los elementos léxicos de la segunda oración y los de la última, no había necesidad inicialmente de mencionar de nuevo que se trataba de la cama o de la habitación que había ocupado el invasor.⁶ De hecho, y aunque se trate de los casos más significativos por encontrarse en serie, algo similar ocurre con las referencias a “his clothes”, en la tercera ora-

⁶ Nótese, por cierto, que aunque tal mención explícita no sea del todo necesaria, después de leer el texto no sabemos si la referencia léxica de superordenación de “walls” y “floor-boards” es para con “room” o con respecto a “house”, es decir, si las acciones mencionadas se realizan sobre las paredes y el suelo de la casa o los de la habitación. Este punto ha de quedar abierto a la interpretación personal de cada lector puesto que el texto no nos da la clave en ningún momento.

ción, y “the body”, en la quinta, que tampoco se habían mencionado explícitamente con anterioridad pero que se relacionan respectivamente con “person” y “died”, por superordenación o colocación. Todo esto se debe a que los términos referenciales, tanto los gramaticales como, de forma más significativa, los léxicos, en gran medida dependen de unos marcos estructurales difíciles de concretar que estarían relacionados con los esquemas mentales de expectativas del hablante y el oyente y sin los cuales la comunicación lingüística sería, como mínimo, tediosa y repetitiva hasta la extenuación.

Dentro del estudio de los casos de referencia léxica, y dejando al margen el caso que acabamos de mencionar, que es en parte gramatical, por el uso de los determinantes con referencia anafórica, y en parte léxica, por las relaciones de superordenación o colocación entre los términos, nos gustaría centrarnos a continuación en los términos empleados para referirse a los dos protagonistas, el invasor y el invadido. Si analizamos muy rápidamente los medios empleados, veremos cómo, aparte de los casos de referencia gramatical, muy económicos en cualquier caso y empleados siempre cuando no hay lugar para la ambigüedad referencial, nos encontramos el siguiente resultado: para el invasor se utiliza “person (of great power and authority)”, en las cuatro primeras oraciones, e “intruder” en la tercera, mientras que el invadido siempre es “man (of the house)”, en la primera, segunda, tercera y quinta. Hay una serie de efectos bastante interesantes que habría que analizar en cierto detalle con respecto a este punto. En primer lugar, hay que mencionar que el autor se sirve de un recurso muy económico para caracterizar a los personajes y evitar una posible ambigüedad referencial, y es el de, aunque los dos son hombres (nótese el uso de “him” y “his” para referirse a “person”), emplear sistemáticamente el término más global (“person”) para el invasor y el más concreto (“man”) para el invadido, sin mezclarlos en ningún momento; en segundo lugar, el uso de la variedad elegante (“intruder”) para evitar la excesiva reiteración léxica y para proporcionar cierta diversidad; por último, la utilización innecesaria de “great power and authority” en la cuarta oración, en la que se establece cierta conexión implícita entre dicho poder y su muerte, es decir, por un lado, hemos de pensar que de nada le ha servido ante la inminencia de la muerte y, por otro, que, irónicamente, ésta ha sido la causa remota, ya

que si no hubiera ejercido su poder hasta sus últimas consecuencias tampoco habría fallecido. Contrasta en este sentido la actitud del invadido, que realiza una actividad física continua, con la del invasor, que no realiza ninguna.

Un último punto que se puede mencionar en relación con el uso de la referencia léxica está relacionado con la tercera entidad significativa en la historia, la casa. Si observamos los términos empleados para hablar de ella, veremos que se utiliza la palabra “home” en dos ocasiones (primera y sexta oraciones) y la palabra “house” en otras dos (segunda y tercera oraciones). Independientemente de las construcciones gramaticales en las que suelen aparecer una y otra, que siempre son susceptibles de modificaciones, como en realidad se ha hecho en el Texto 2, podemos observar cómo el término en este caso más marcado afectivamente, “home”, se utiliza precisamente cuando el invasor no está presente, ya sea antes de su llegada o después de su muerte. Este dato resulta significativo en lo que tiene de representación de una relación de dos personas, entre sí y con respecto a su entorno físico.

Una tercera forma de cohesión está relacionada precisamente con la ausencia de marcadores cohesivos externos, es decir, con los casos de elipsis en los que se infiere del texto anterior un lazo cohesivo que está ausente. Con respecto a este punto, nos gustaría centrarnos en tres datos significativos concretos. El primero ya se ha mencionado con respecto a la secuencia asindética inicial de la tercera oración, en la que observamos la elipsis de la conjunción “and” y cómo ésta afectaba al contenido del mensaje. En segundo lugar, también nos encontramos un caso significativo de elipsis en la última oración, en la que tenemos un total de seis acciones sucesivas realizadas con un solo sujeto inicial. Por supuesto, la elipsis del sujeto en estas cinco ocasiones es una opción gramatical aceptable, pero precisamente el hecho de que se opte por esta posibilidad puede implicar una elección estilística concreta, en este caso, que el ritmo de la narración es tan rápido como la realización de las acciones mencionadas —obsérvese en este sentido que en el Texto 2 sí se ha utilizado el sujeto en todas las frases y que el efecto estilístico conseguido es bien distinto, siendo más bien de énfasis en el agente que de presteza en las acciones. El último caso de elipsis sobre el que nos gustaría incidir es precisamente el que señala el clímax de la historia, cuan-

do finalmente el invadido da una respuesta aunque su interlocutor ya no está presente. En este caso, la concisión en la respuesta aparece doblemente marcada si recordamos que su (no) respuesta anterior había aparecido tematizada, en la segunda oración. Irónicamente, la respuesta implícita representada en sus servicios no coincide con la explícita que da cuando ya no se siente amenazado, y el efecto negativo se refuerza con el uso de una palabra tan significativa como “no” en el punto culminante de la narración. Sin la elipsis, este efecto se pierde en gran medida.

Una última forma de cohesión está representada en la unión entre oraciones o frases, que resulta en general muy sencilla, siendo asindética, es decir, por medio de signos de puntuación, o bien porque se utiliza para ello la conjunción más simple y general, “and”, excepto en los casos de “so... that” en la cuarta oración y “then” en la sexta, ya mencionados. El efecto general es de sencillez y concisión en la expresión por la falta de variedad de recursos expresivos en este terreno, pero al mismo tiempo, en el caso concreto de la última oración, permite agrupar acciones en vez de plantear una simple lista con el uso de la conjunción para unir las dos últimas, que es lo que nos encontramos en el Texto 2. De esta forma, el autor da pie a pensar que las acciones que se suceden tras la vuelta a casa del invadido se han de entender como un todo compacto y relacionado, es decir, de un lado se produce la llegada a la casa y por otro, a continuación, lleva a cabo todas estas acciones, produciéndose la respuesta como el punto culminante a todas ellas.

4. CONCLUSIONES

A modo de conclusión podríamos señalar una serie de hechos que emergen en gran parte de la comparación entre los dos textos reproducidos en el apéndice 1, y que ya se han mencionado de alguna manera hasta este momento. De un lado, con respecto a la estructura informativa y retórica del texto, tenemos una parte inicial, hasta el punto de inflexión de la historia al final de la cuarta oración, con elementos temáticos y focalizadores distintos de los propios participantes, con la única excepción de la muerte del invasor. De esta forma, ninguno de los dos personajes se puede considerar el protagonista de esta parte de la ac-

ción, sino que el punto de atención se desplaza hacia otros elementos, mientras que en la parte final el elemento temático es fundamentalmente el invadido, que se convierte en el protagonista de su propia historia —véase a este respecto el apéndice 2, en el que se ofrece un resumen de los elementos temáticos y focalizadores en el texto—. Por otra parte, con respecto al entramado cohesivo del texto, hemos observado cómo se dan una serie de recursos que ayudan a desarrollar una narración completa en tan sólo 167 palabras, mientras al mismo tiempo se produce un proceso de énfasis en elementos aislados, caracterización de entidades concretas y un cierto tono irónico fácil de justificar en función de usos muy definidos del lenguaje —para un resumen de todos estos aspectos, véase el apéndice 3—. A modo de conclusión final, nos gustaría enfatizar que el proceso de normalización empleado, como probablemente cualquier otro proceso de normalización, puede pecar en un momento dado por exceso más que por defecto, es decir, el celo en reproducir un esquema lingüístico determinado una y otra vez, puede llevar a que el resultado final sea en sí mismo más atípico que el texto que se había tratado de “normalizar”. Esto se debe a que, afortunadamente, cualquier idioma, dentro de unas tendencias o principios generales, tiene sus propios mecanismos que permiten al usuario adaptar la forma del mensaje a su contenido y, de forma más significativa, a las circunstancias y a sus objetivos comunicativos finales.

APÉNDICE 1

Texto 1

(1) The home of an ordinary, peaceable man was entered one day by a large and violent person, a person of great power and authority, who asked the man: “Do you agree to serve me?” (2) Without saying a word the man prepared food and drink for this person, and gave him the best room in the house and the best bed to sleep on. (3) Washing and mending his clothes, cooking his meals, cleaning up after him, the man of the house served the intruder assiduously and without a word of complaint for seven years. (4) At the end of this time the person of great power and authority had grown so fat, as fat even as the famous king of Egypt, and so unhealthy from lack of exercise that he died. (5) The man wrapped

the body in old sacking and threw it on a rubbish tip. (6) Then he returned home, and burnt the bedding, washed the bedstead down with disinfectant, whitewashed the walls, scrubbed the floor-boards, and answered: "No".

Texto 2

(1) A large and violent person of great power and authority entered the house of an ordinary, peaceable man one day, and he asked the man: "Do you agree to serve me?" (2) The man prepared food and drink for this person without saying a word, and he gave him the best room in the house and the best bed to sleep on. (3) The man of the house served the intruder assiduously and without a word of complaint for seven years, washing and mending his clothes, cooking his meals and cleaning up after him. (4) The intruder had grown so fat at the end of this time, as fat even as the famous king of Egypt, and so unhealthy from lack of exercise that he died. (5) The man wrapped the body in old sacking and threw it on a rubbish tip. (6) Then he returned to his house, he burnt the bedding, he washed the bedstead down with disinfectant, he whitewashed the walls, he scrubbed the floor-boards, and he answered: "No, I don't".

APÉNDICE 2

Creación textual

Elementos tematizados y focalización:

Oración 1: Tema marcado, voz pasiva ("The home...")

Principio de texto, nuevo + nuevo.

Foco natural.

Oración 2: Tema marcado, adverbio de modo ("Without...")

Nuevo (elemento tematizado) + dado (sujeto) + nuevo.

Foco natural.

Oración 3: Tema marcado, frases no finitas ("Washing...")

Nuevo (elemento tematizado) + dado (sujeto) + nuevo.

Focalización en elemento temporal.

- Oración 4: Tema marcado, adverbio de tiempo (“At the end...”)
Nuevo (elemento tematizado) + dado (sujeto) + nuevo.
Foco natural mediatizado por estructura sintáctica.
- Oración 5: Tema no marcado, sujeto (“The man...”)
Dado (sujeto) + nuevo.
Foco natural.
- Oración 6: Tema no marcado, conector discursivo (“Then...”)
Dado (conector y sujeto) + nuevo.
Foco natural.

APÉNDICE 3

El entramado cohesivo

Recursos “económicos” (condensación del contenido):

- Elipsis.
- Referencia gramatical y léxica implícita.
- Referencia léxica distintiva.
- Conjunción asindética o sindética elemental (“and”).

Recursos estilísticos puntuales:

- Énfasis en elementos concretos aislados por reiteración léxica.
- Caracterización de elementos concretos con palabras casi sinónimas.
- Ironía por contraste: referencia léxica y elipsis.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Firbas, J. 1992. *Functional Sentence Perspective in Written and Spoken Communication*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Givón, T. 1984. *Syntax I. A Functional-typological Introduction*. Amsterdam: John Benjamins.

- Grice, H.P. 1975. "Logic and Conversation" en Cole, P. & J.L. Morgan (eds.) *Syntax and Semantics, 3. Speech Acts*. New York: Academic Press.
- Halliday, M.A.K. 1985. *An Introduction to Functional Grammar*. London: E. Arnold.
- Halliday, M.A.K. & R. Hasan. 1976. *Cohesion in English*. London: Longman.
- Leech, G.N. & M.H. Short 1981. *Style in Fiction. A Linguistic Introduction to English Fictional Prose*. London: Longman.
- Nash, W. 1980. *Designs in Prose*. London: Longman.

A THEORETICAL APPROACH TO THE ROLE OF AFFECT IN INTERLANGUAGE FOSSILIZATION

Ana María Ortega Cebberos

Universidad de Jaén

Abstract

The aim of this article is to present a survey of the phenomenon of fossilization in language acquisition / learning in the light of the different theories that have been set forth in order to account for this phenomenon. Taking the definition of the concepts of interlanguage and fossilization as the point of departure, we shall proceed to analyze the contributions that three different theoretical models, namely the Pragmatic-Interactive Model, the Neurofunctional Model and the Acculturation Model, have made to the understanding of the factors involved in interlanguage fossilization and we will pay special attention to the comparative importance of the affective factors in the process. The conclusions derived from the previous analysis will also lead to the suggestion of some pedagogical implications for teaching foreign languages in the classroom milieu.

1. INTERLANGUAGE AND FOSSILIZATION

Previous to any definition of the phenomenon of *fossilization* it is necessary to understand the language learning/acquisition process as a continuous progression or replacement of approximative systems or

temporary stages towards the target language (TL). These approximative systems or temporary stages that characterize *interlanguage* were first conceived of in the 1970's when some evidence was found that there were certain errors of the linguistic performance of a second or foreign language learner that were not produced by transfer from the Primary Language (PL). Instead, these errors seemed to be due to idiosyncratic strategies of simplification and overgeneralization that the learner brought into play, most probably as a consequence of inductive processes about the TL (Martín Morillas, 1983:115-116). The resulting errors should therefore be considered as marks or tokens of a specific temporary stage of evolution in the *interlanguage* continuum. The problem appears, however, when errors seem to become permanent, that is, when the evolution that interlanguage undergoes due to its permeability to the TL comes to an end. This state of permanent stabilization of interlanguage is known by the meaningful name of *fossilization*.

2. FACTORS INVOLVED IN FOSSILIZATION

Most of the studies on *fossilization* agree that the continuous impetus for the progressive replacement of infrastages of *interlanguage* is triggered by the individual's need to satisfy his/her communicative goals in an efficient way, so that *fossilization* would take place when the current *interlanguage* infrasystem is sufficient to attain the individual's communicative goals. Evidence has brought about also the further consideration that this impetus to replace *interlanguage* infrasystems in a progressive way affects children and adults in a different way so that the *interlanguage* of adults is more likely to fossilize than the *interlanguage* of children. Furthermore, the context appears as an additional intervening factor in *fossilization* since not only does it determine the opportunity the individual has to be in contact with the TL and use it but also involves the social dimension of the degree of objective and psychological integration of the individual in the TL community. The relative emphasis made on these different factors has given way to three different theories on *fossilization*: the Pragmatic- Interactive Model, the Neurofunctional Model and the Acculturation Model.

2.1. The Pragmatic-Interactive Model

The Pragmatic-Interactive Model (Vigil & Oller, 1976) explains the *fossilization* of both errors and correct forms that conform to the target language norms in terms of the characteristics of the feedback the individual receives from his/her interlocutor in the act of communication. According to Vigil & Oller (1976:283-284), the act of communication presents two aspects: (1) a cognitive parameter that consists of information on facts, suppositions and beliefs, and (2) an affective parameter that helps the source of communication to define his/her identity in relation to the audience of the communication and to other groups. Whereas the cognitive side of the information is normally encoded through linguistic devices, the affective side is normally encoded through paralinguistic and kinesic devices.

Apart from this preliminary division in two parameters, Vigil & Oller (1976) make a further distinction in their model between the three types of values, positive (+), negative (–) or neutral (), that both the cognitive and the affective parameters may present. On the basis of this scheme of parameters (cognitive and affective) and their respective values (positive, negative or neutral) in the act of communication, Vigil & Oller (1976) define several probabilities of *interlanguage* destabilization and *fossilization* in terms of the possible combinations that may occur between the values of the cognitive and the affective parameters when the source of communication receives feedback from his/her audience.

According to the Pragmatic-Interactive model (+) affective feedback and (+) cognitive feedback will most probably result in the source's encouragement to make further attempts but it may present the inconvenient of producing the fossilization of errors, provided they exist in the source's performance. On the other hand, the combination of (–) cognitive feedback and (+) affective feedback will create the ideal conditions for making the learner restructure his/her *interlanguage* infrasystem. In general, Vigil and Oller recognize that there is a tendency for (–) affective feedback to override whatever sort of cognitive feedback and to prevent the source from making further attempts.

This model becomes more complicated when a new factor is taken into account: the degree of agreement between the sort of feedback the audience produces and the sort of feedback the source expects. If the

audience's reaction to the message is expected by the source, there will be a reinforcement of the processes and grammatical mechanisms employed in the construction of the message. On the other hand, an unexpected reaction will be more likely to derive into a change of the message and if this occurs often, the speaker might be discouraged from making further attempts to communicate in the second language.

One of the aspects of this model that was criticized by Selinker and Lamendella (1979:365-366) was the pre-eminent position that in their opinion extrinsic feedback conditions hold over internal factors such as motivation and attitudes in determining *fossilization*. However, the role that internal factors of the learner play in Vigil's and Oller's model is quite noticeable inasmuch as it is not mere extrinsic feedback but mainly the way this is perceived by the learner that has bearings on the onset of *fossilization*. The importance of this process of perception by the learner is demonstrated by the inclusion of the affective parameter in the characterization of feedback and moreover by the recognition of the important role of agreement between the audience's reaction and the learner's expectations of this reaction.

Even before starting to explain their model, Vigil & Oller (1976) justify the role of extrinsic feedback in *fossilization* on the grounds that the human being is motivated not only to give and get information but, what is more important, to establish phatic communion, that is to say, "to define one's self and find acceptance in expressing that self in relation to valued others" (Vigil & Oller, 1977:283). Accordingly, it will be the affective aspect of feedback that, depending on its (+) or (–) value, will either encourage the individual to modify his/her *interlanguage* infrasystem or discourage him/her from making further attempts to communicate and therefore to go on learning.

(...) if feedback on the affective dimension is not predominantly as expected, and predominantly positive, the feedback on the cognitive dimension will lose much of its force. Predominantly negative affective feedback whether expected or unexpected is likely to result in abortion of further communication attempts. (Vigil & Oller 1976:281)

Having said this, in response to Selinker & Lamendella (1976) we can conclude that although other internal factors of the learner such as cognitive strategies or level of attention are not accounted for by Vigil's & Oller's model, however, attitude and motivation play a very important role in the Pragmatic-Interactive Model since extrinsic feedback is necessarily internalized through those two channels.

2.2. The Neurofunctional Model

According to the neurological research reported by Lamendella (1977) and Long (1990a), there is some evidence of the existence of natural or biological constraints of a maturational sort operating on language acquisition/learning. These maturational constraints seem to be due to the progressive loss of plasticity of the neurofunctional system responsible for the communication function. Lateralization, the development of a capacity for formal operations and myelinization have all been regarded as possible explanations for the occurrence of a progressive loss of plasticity of the brain that derives into increasing difficulties for both Primary Language Acquisition (PLA) and Non-Primary Language Acquisition (NPLA) by the individual. The clearest evidence of the existence of maturational constraints on PLA has been found in feral children who, after having been kept in isolation and away from normal linguistic interaction during their childhood, present permanent deficiencies in the development of their linguistic competence even after receiving intensive training for that purpose. In both PLA and NPLA, there seems to be a period¹ after which the neurofunctional systems which have failed to become active to develop their linguistic function through being stimulated in time, lose their capacity to carry out those linguistic functions. This period has been known as critical period or sensitive period.

We can find an important difference between Language Acquisition by children and Language Acquisition by adults. In the case of children the neurofunctional system is virgin and can be stimulated by the

¹ This period stretches until puberty in the case of PLA and may present more individual variation in the case of SLA.

interaction with adults to develop a progression of approximative systems of *interlanguage* towards the TL at the same time as the individual goes through cognoscitive development. In contrast, in the case of adults, the neurofunctional system is already mature and tends to create new neurofunctional linguistic infrasystems by analogy with the native infrasystems through the formal operations acquired by the time of puberty. However, there is a further factor to take into account: the use of formal operations of the cognitive hierarchy for the development of a second language infrasystem is determined to a very large extent by the type of language learning situation and the context in which language learning takes place. This contextual factor will ultimately determine the distinction between Foreign Language Learning (FLL) and Second Language Acquisition (SLA) (Martín Morillas, 1983:121).

The exposure to a second language in the artificial context of the classroom, far away from real life needs, will trigger the selection by both children and adults of the cognition hierarchy as the appropriate one to build up second language infrasystems. The Current-Best-Shot principle, according to which individuals try to implement the highest level system in a hierarchy, will determine the use of formal operations for the learning task in the case of adults since this is the highest level of implementation for them. Although children will be worse than adults in that sort of intellectual learning, since they have no access to formal operations yet, however, they will be better than adults in developing communicative competence because formal cognitive operations act to inhibit “natural” language learning. The new infrasystems constructed through formal operations by analogy with the native language will constitute a translation buffer which will require more time to process and produce language than the infrasystem built in SLA (Lamendella, 1977:176-180).

On the other hand, in naturalistic settings, both children and adults will tend to apply the communication hierarchy to the acquisition of a second language since there is a real-world need to communicate using the target language. A naturalistic setting will activate the genetic limbic system similarly to the way it is activated in PLA. Those parts of the linguistic neurofunctional system of adults that still possess some degree

of plasticity can still activate the genetic-limbic system. In this regard, we must take into account that that part of the neurofunctional system that controls the acoustic-articulatory aspects of speech is the most difficult to be activated even by limbic motivation. As evidence of this, we can mention the fact that there are very few individuals who are able to achieve native-like pronunciation in a second language. SLA is not accomplished as a conscious cognitive process and the motivation provided by real-world negative consequences makes plausible the idea that SL infrasystems are derived by the same neurofunctional metasystem as PL infrasystems. This can explain how it is possible that the TL is produced and processed in an automatic way (Martín Morillas, 1983:121-123).

The naturalistic setting encourages also the possibility that the SL infrahierarchy may serve to perform not only interpersonal communication functions but also social functions (Lamendella, 1977:186). Accordingly, the difficulty to find *fossilization* occurring to children acquiring a SL may be due to the fact that children are more prone than adults to desire to use the TL as a means of acculturation and group identification (op. cit., p. 189).

Maybe the most interesting case studies in the neurofunctional model are not those which confirm the existence of SLA maturational constraints that facilitate fossilization in adulthood but those in which adult individuals attain native-like proficiency in a SL even at the level of pronunciation and despite the short amount of time spent in the TL country. The latter cases, in contrast to those which comply with maturational constraints, raise new questions about the role of motivation in SLA and FLL.

Although non-limbic motivation can be supplied by higher level cognitive and linguistic systems to improve learning and performance, it is limbic motivation that can develop a native-like proficiency like that acquired by children in the natural setting. This limbic motivation would be the sort of impetus that is stimulated by low-level or basic needs of the human being. This line of thought is consonant with the hierarchy of human needs devised by Maslow in 1943 (represented below), according to which upper needs are likely to motivate human beings once lower needs have been met.

SELF-REALIZATION	Achievement Psychological growth
EGO	Status Respect Prestige
SOCIAL	Friendship, group acceptance Love
SECURITY	Freedom from danger Freedom from want
PHYSIOLOGICAL	Food, drink, shelter, sex, warmth, physical comfort

Figure 1. *Representation of Maslow’s needs hierarchy*
(McCabe, 1995, after Everard & Morris, 1985).

In an attempt to establish a correspondence between Maslow’s hierarchy of human needs (Figure 1) and the neurofunctional model, we can hypothesize that limbic motivation would be stimulated by the three lower stages of Maslow’s hierarchy whereas intellectual motivation is more likely to correspond to the upper stages of the hierarchy. Whereas the first sort of motivation is naturally elicited in the context of real life, the second is more likely to appear in the FLL classroom context where physiological, security and social needs have already been met.

As we can observe, motivation acquires also quite an important role in the neurofunctional model since its interaction with maturational factors is recognized as one of the factors that determine the existence of a *sensitive period* in SLA. We have already seen that motivation played also a very important role in the Pragmatic-Interactive model. However, we can notice that the Neurofunctional Model differs from the Pragmatic-Interactive Model in the fact that it accounts not only for the age factor but also for the contextual factor as the environment which is likely to elicit different sorts of motivation according to the needs to be met. The underlying idea that there must be an initial impetus to

meet communicative needs triggering the interlanguage development, which was the basic assumption of the Pragmatic-Interactive Model, can also be perceived in the Neurofunctional Model but merged into a greater complexity of factors.

2.3. The Acculturation Model

The Acculturation Model must be understood in connection with the Pidiginization Model (1974, 1978). The revised version of the latter (Schumann, 1978) establishes an analogy between SLA and the decreolization process by taking as a basis for the comparison the process of replacement and restructuring of *interlanguage* towards the TL that takes place in both cases.² According to this model, the progress along different stages of interlanguage towards the most advanced stage will be in the case of both decreolization and SLA fostered by an increasing degree of *acculturation* (social and psychological integration). Consequently, the degree of acculturation will also come to determine the stage of *fossilization*.

The Acculturation Model (1986) was devised in order to account for the SLA of groups of immigrants. Acculturation factors consist of two groups of variables: social variables and affective variables. Within the group of social variables, which relate to language learning by groups of people, Schumann (1986) included social dominance patterns existing between groups, social distance, enclosure (extent to which the groups share the same social milieu), cohesiveness and size of the group, congruence between the cultures of the groups, groups attitudes and length of residence (Schumann, 1986:381). On the other hand, affective variables relate to language learning by individuals and they involve language shock, cultural shock, motivation (instrumental or integrative) and ego permeability.

² In comparison to the first version of the model where SLA was compared to the creolization process, in this revised version, Schumann wants to make clear that the first stage of interlanguage, that is the basilect or the SLA basilect, is the result of a process of pidginization or reduction and simplification of the TL to which the individual is exposed but from this stage onwards, what will occur if the individual establishes increasing degrees of social and psychological contact with the TL group is a process of decreolization or enrichment of interlanguage towards conformity with the TL norm.

To a certain extent, Schumann (1986) related the age factor in an indirect way to affective variables. For instance, as regards the language shock factor, he points out that children are more adventurous when using a new language than adults, who are normally afraid of ridicule when using a second language and who are also more concerned about the possibility that their use of words might not be a clear reflect of their ideas. On the other hand, as regards ego permeability, Schumann (op. cit., p. 384), after Guiora (1972), points out that in the early stages of development, language ego boundaries are permeable whereas later on they become fixed and rigid.

Ultimately, Schumann establishes a remote causal relationship between acculturation and SLA in the following fashion: acculturation brings the learner into contact with TL speakers; interaction with these TL speakers brings about the negotiation of appropriate input which in turn operates as the immediate cause of language acquisition (op. cit., p. 385). Furthermore, in his 1978's review of the research done by others trying to test his model, he also suggests as a possibility that "there is a hierarchical effect among the acculturation variables such that psychological factors are more important than social ones" (op. cit., p. 386).

Some years later, Schumann (1993) reevaluates the role of affect in relation to cognition in SLA at the deeper level of neural analysis. He reconceptualizes Krashen's affective filter (1985) in trying to determine what actual structures of the brain allow affect to influence cognition. In this regard, he argues that in the temporal lobe there is a part of the limbic system called the amigdala which assesses the emotional significance and motivational relevance of stimuli and influences attention and memory. Following Leventhal (1984), he also argues that there are two parallel memory systems: one for events and another one for the emotion that accompany these events.

Emotional memory is conceived of as a feedback system whose record of affective experiences establishes a set of preferences and aversions that govern the individual's emotional response to future experiences. Since the configuration of this emotional record depends on the individual's personal experience, this allows the fact that different

individuals have different emotional responses to the same event. In relation to the Acculturation Model, this also allows the possibility that the same social situation may elicit different psychological responses from the learner, which would ratify Schumann's impression that psychological factors are hierarchically more important than social factors in the Acculturation Model.

The affective filter devised by Krashen (1981) as simply being up or down³ is elaborated by Schumann (1993) into a composite of the learner's history of preferences and aversions that evaluates the target language, its culture, its speakers, and in the school context, the classroom materials, the activities and the teacher according to whether or not they are pleasant, novel, furthering of the learner's goals and needs, compatible with their coping mechanisms and enhancing of their self-and social image. The motivational component is also a product of the brain's stimulus appraisal system.

Apart from reconceptualizing the role of affect and motivation in SLA, the neural perspective also allows Schumann to suggest possible ways to explore these phenomena. Taking as a basis the scientific evidence that emotional memory and its stimulus appraisal system are established, developed and maintained during REM (Rapid Eyes Movement) sleep, he suggests the possibility that the influence of affect on SLA can be studied through the analysis of the learner's dreams.

As regards the interaction between the affective component and maturational factors, Schumann (1993:240) disagrees with the opinion that "the role of affective factors appears to be indirect and subordinate to more powerful developmental and maturational factors" (Long 1990b:657). According to Schumann, affective factors can prevent learners from getting a full development of their SLA capacities, for instance, affect can cause learners to fossilize even when they are young and have exposure to both their parents' language and the language of a wider community. In other words, motivational reasons may produce an unbalanced competence in both languages. In Schumann's view affect

³ The filter is conceived of as a device that may prevent the received input from becoming intake. When the filter is up, input will not become intake and when the filter is down the relevant input will be acquired.

and cognition are distinguishable but inseparable parts of the brain that interact with each other without acquiring a dominant or a subordinate role to one another.

According to the survey presented on the theoretical models that account for the fact of *fossilization* we can derive that, without overlooking the interplay with other factors such as maturational constraints and situational and social factors, affect and motivation play a very significant role in determining the learner's enhancement of interlanguage development or, on the contrary, its stabilization and *fossilization*.

Regardless of the differences of stress existing among the three models, the proposals made are complementary among themselves rather than contradictory so that by putting the three models together we can obtain a comprehensive view of the phenomenon of *fossilization* thanks to the co-fertilization of the behavioural, the psychological and the neural levels of analysis.

3. FOSSILIZATION AND FOREIGN LANGUAGE TEACHING

Although the basic point of reference of *fossilization* models has been the acquisition of a second language in a natural setting and in contact with native speakers of the TL, some of the theoretical proposals of these models could find application in the artificial classroom of a monolingual context and above all in the teaching practice of this specific milieu.

In this regard, by limiting its area of scope to the interaction existing between a source and an audience, the pragmatic-interactive model is probably the easiest to apply to the classroom context and more specifically to the relationship established between teacher and foreign language student. In this sense, the teacher must be aware that, by playing the part of the audience in the interaction between teacher and student, the sort of feedback s/he produces will have a direct effect on the student's desire to go on learning and ultimately on the student's *interlanguage fossilization*.

According to the taxonomy of effects that the Pragmatic-Interactive Model anticipates, the most important point that teachers should take

into account is the negative effect that, regardless of the value of cognitive feedback, negative affective feedback has on the students' desire to make further attempts since this may easily derive into the *fossilization* of the student's *interlanguage*. Therefore we could derive that it is not overcorrection itself as much as the way the teacher corrects the student that discourages the students from going on learning. Inasmuch as affective feedback is (+), the possibility of doing harm to students' self-esteem in their roles of learners is very small. On the other hand, we must also take into account the possibility that giving (+) cognitive feedback when the learner has managed just to make him/herself understood in spite of having made a lot of grammatical errors could have a much more harmful effect on the students' interlanguage than giving (—) cognitive feedback supported by (+) affective feedback.

On the other hand, the Neurofunctional Model may also have quite important implications for carrying out the language teaching practice in the classroom. This model predicted the different sorts of motivation that different sorts of setting might elicit, namely intellectual motivation in the classroom setting and limbic motivation in the natural environment. From the assumption that the latter sort of motivation is more likely to bring about native-like proficiency, we can deduce that teachers must do their best within the limits of the classroom context to prevent students from facing second language learning merely in an intellectual manner. For instance, some procedures are likely to prompt a more unconscious way of language learning: bringing into the classroom the communicative approach, the use of authentic material, the simulation of real-life situations and real-life problems or problems related to students' basic needs to be solved or discussed by the students themselves. All these procedures are likely to trigger an access to interlanguage more automatic than that fostered by guiding the teaching/learning process in an intellectual fashion similar to the way other subjects are taught and learned in the classroom. From this point of view, the Foreign Language Assistant and the native teacher find themselves in a privileged position to simulate a real-life context since in the eyes of the students they constitute real-life sources of speech with whom they can establish interaction. In sum, the ideal aim for the teacher would be to get the student as limbically involved in class as possible.

As regards possible teaching implications derived from the Acculturation Model, Schumann (1986:385) himself stated that the Acculturation Model had been designed to account for SLA under conditions of immigration and that he had therefore no proposal to make concerning language teaching. In fact, it is difficult to speak of acculturation in a situation in which there is no contact between different groups. However, once Schumann conceived of the possibility that psychological variables might play a pre-eminent role in his model in comparison with social variables, and once he sets about exploring the neural processes involved in affect, he devotes some consideration to the classroom setting as an environment which is likely to raise its own preferences and aversions in the language learner as regards materials, activities and the teacher himself.

A lot of classroom research needs still to be done in order to find out what characteristics must be met by materials, activities and teachers, so that they may appear to students as novel, pleasant, furthering of their goals and needs, compatible with their coping mechanisms and enhancing of their self-and social image. Since different groups of students will present different needs according to their characteristics, teachers could definitely profit from classroom research through the administration of questionnaires in their own group of students. This sort of research does not seem to be very effort-demanding or time-consuming in comparison to the benefits that may be gained by the teachers concerned since it constitutes a source of feedback on their own teaching practice and the data could be very helpful in indicating the changes that teachers need to introduce to meet their students' needs.

REFERENCES

- Ellis, Rod (ed.). 1985. "Variability in interlanguage". *Understanding Second Language Acquisition*. Oxford: Oxford University Press.
- Everard, E. & Morris, G. 1985. *Effective School Management*. Paul Chapman Publishing, LTD.

- Guiora, A.Z. 1972. "Construct validity and transpositional research : Toward an empirical study of psychoanalytic concepts". *Comprehensive Psychiatry* 13: 139-150.
- Lamendella, John T. 1977. "General principles of neurofunctional organization and their manifestations in primary and non-primary acquisition". *Language Learning* 27: 155-196.
- Leventhal, H. 1984. "A perceptual-motor theory of emotion" in Berkowitz (ed.) *Advances in experimental social psychology*. New York: Academic Press. 117-182.
- Long, Michael H. 1990a. "Maturation constraints on language development". *Studies in Second Language Acquisition* 12: 251-287.
- . 1990b. "The least a second language acquisition theory needs to explain". *TESOL Quarterly* 24: 649-666.
- Martín Morillas, Jose M. 1983. "El fenómeno de la fosilización en los sistemas de interlenguaje". *Actas del Primer Congreso Nacional de Lingüística Aplicada*. AESLA. Universidad de Murcia.
- McCabe Hidalgo, Anne. 1995. "Motivated management". *Greta: Revista para profesores de Inglés* 3: 17-21.
- Schumann, John H. 1974. "The implications of interlanguage, pidginization and creolization for the study of adult second language acquisition". *TESOL Quarterly* 8: 145-152.
- . 1978. "The relationship of pidginization, creolization and decreolization to second language acquisition". *Language Learning* 28: 367-379.
- . 1986. "Research on the Acculturation Model for Second Language Acquisition". *Journal of Multilingual and Multicultural Development* 7: 379-392.
- . 1993. "Where is cognition?" *Studies in Second Language Acquisition* 16: 231-242.
- Selinker, Larry & Lamendella, John T. 1979. "The role of extrinsic feedback in interlanguage fossilization". *Language Learning* 29: 363-375.

Tarone, Elaine. 1979. "Interlanguage as chamaleon". *Language Learning* 29: 181- 191.

Vigil, Neddy A. & Oller, John W. 1976. "Rule fossilization: A tentative model". *Language Learning* 26: 281-295.

LA COMPRENSIÓN, PASO PREVIO A LA PRODUCCIÓN: UNA PERSPECTIVA DEL DISEÑO CURRICULAR EN TORNO A ENFOQUES QUE ASÍ LO PROPONEN: MÉTODO NATURAL Y SUGGESTOPEDIA

Lourdes Sánchez López

Abstract

This article looks at comprehension as the previous step to production in second language acquisition. To back this up, we analyse the different methods and techniques which demonstrate that we learn an L2 by listening and understanding: the Natural Method (Krashen & Terrell, 1983) gives priority to the Receptive Proceses, the Silent Period and Total Physical Response Techniques (Asher, 1982), and Suggestopedia (Lozanov, 1978) claims that we only acquire if we are in a learning state.

1. Introducción

*Language is best to be taught when it is being used
to transmit messages, not when it is explicitly taught
for conscious learning.*

*“Great paradox of Language Teaching”
Krashen (1983:55)*

Si alguien dice que se encuentra al 100% satisfecho con los resultados de sus métodos de enseñanza del inglés como lengua extranjera, sinceramente, es increíblemente positivo. Siempre hay algo que distorsiona, algo que no nos satisface del todo, algo que nos da la impre-

sión de que se puede mejorar para sacarle más rendimiento a nuestra enseñanza día a día. Afortunadamente, la enseñanza de las lenguas extranjeras ha ido evolucionando con el tiempo y ha pasado, de concentrarse meramente en el conocimiento de la gramática, hasta llegar a buscar la competencia comunicativa como base de todo aprendizaje del inglés. No ha sido un camino fácil de recorrer. Se han necesitado casi cinco siglos de historia para llegar hasta donde nos encontramos, y todavía hay profesores que prefieren no “desafiar” los convencionalismos y continuar trabajando con métodos tradicionales que, al fin y al cabo, aburren y desmotivan al alumno. Esto es lo peor que puede ocurrir, ya que el aprendizaje se bloquea y se hace prácticamente imposible.

Con la reciente introducción del inglés a partir de 3º de Primaria en el sistema educativo español, nos encontramos con una nueva realidad de trabajo: niños de 8 a 10 años con los que el profesor ha de adoptar una actitud diferente de cara a la enseñanza. Si se quiere sacar el máximo rendimiento de ellos, se deben aprovechar dos factores de gran valor: la corta edad de los alumnos y su desconocimiento total de la lengua extranjera. Este último factor es de incalculable valía ya que el alumno no posee conocimientos gramaticales ni de pronunciación que hayan sido adquiridos con anterioridad de forma errónea y que puedan entorpecer el proceso adquisitivo. En cuanto a la edad del alumno, es importante advertir sobre el peligro que se corre si el profesor no es capaz de transmitir a sus alumnos su entusiasmo por la lengua. Nuestra experiencia nos ha enseñado que los niños nunca permanecen impasibles ante tal novedad: o les entusiasma la idea de adquirir una segunda lengua, o por el contrario, la aborrecen. Por todo ello, el profesor debe elegir las técnicas y procedimientos de enseñanza más apropiados a las características de cada grupo de alumnos.

2. El Método Natural: Importancia de los Procesos Receptivos

Detengámonos un momento para enumerar la serie de hipótesis que tratan de explicar el proceso de la adquisición de las lenguas extranjeras según el modelo de Krashen & Terrel (1983:25-35), que sirven de fundamento teórico para el Método Natural:

a) *Hipótesis Adquisición-Aprendizaje*: las lenguas extranjeras se adquieren de forma similar a la lengua materna, de modo subconsciente, requiriéndose un conocimiento implícito frente al aprendizaje consciente y explícito.

b) *Hipótesis del Orden Natural*: las estructuras gramaticales se adquieren siguiendo un orden predecible.

c) *Hipótesis del monitor*: cuando producimos en la lengua extranjera, partimos del sistema adquirido antes de hacer uso del aprendizaje consciente.

d) *Hipótesis del “Input”*: adquirimos una lengua extranjera, sólo si comprendemos la información que se nos da no más allá de nuestro nivel de competencia ($i+1$).

e) *Hipótesis del “Filtro Afectivo”*: ese filtro afectivo impide que la información sea utilizada para la adquisición del lenguaje. Cuanto más baja sea la barrera del filtro afectivo, mejores son las condiciones de aprendizaje.

Como ya conocemos y según estas orientaciones, el modelo dominante en la enseñanza del inglés como segunda lengua da prioridad al desarrollo de las destrezas auditivas y orales, en ese orden, durante el primer año de aprendizaje —de 90 a 150 horas— (Blair, 1982:33). Para ello, tenemos algunas técnicas de enseñanza dentro de un período silencioso hasta entrar en uno de producción oral de forma natural y pausada, relegando la corrección de errores a un segundo plano. Algunas de estas técnicas, como son las de Respuesta Corporal Total o Total Physical Response (TPR) e Incubation Period o Período Silencioso merecen especial atención.

Afortunadamente, el lugar que la comprensión ocupa hoy en en el aprendizaje-enseñanza de las lenguas extranjeras es prioritario y, por lo tanto, los procesos receptivos reciben la misma importancia que los productivos. Sin embargo, parece que hemos llegado a la conclusión, tras años de investigación, de que los procesos receptivos deben, y de modo natural lo hacen, preceder a los productivos (Brown, 1994; Krashen, 1985; Krashen & Terrell, 1983). Según Brown (1994:33), tanto la comprensión como la producción pueden ser aspectos de la competencia y de

la realización (*performance*). En las observaciones de las investigaciones sobre el lenguaje de los niños se concluye que la comprensión es muy superior a la producción: entienden más de lo que son capaces de producir. Recojamos un ejemplo al respecto de W.R. Miller (1963:863) en el que se puede observar el desarrollo fonológico en una niña de 3 años: “*Recently a three-year-old girl told me her name was Litha. I answered ‘Litha?’ ‘No, Litha’ ‘Oh, Lisa’ ‘Yes, Litha’*. Esta niña percibía claramente el contraste entre la *S* y la *TH*, aunque no pudiera producir el contraste. ¿Cómo se puede explicar este lapsus entre comprensión y producción? Sabemos que incluso las personas adultas comprendemos más vocabulario del que realmente llegamos a producir. Brown (1994:34) explica el fenómeno apuntando que es necesaria la distinción entre la *capacidad productiva* y la *capacidad comprensiva*. De forma paralela, Gathercole (1988) informó sobre la habilidad que los niños tienen de producir ciertos aspectos de la lengua cuando ni siquiera los comprenden. De ahí que sea necesaria la separación entre las competencias de producción y comprensión.

Pasemos a continuación a analizar en qué consiste lo que llamamos *Período Silencioso* y qué novedad aporta a la enseñanza de las lenguas extranjeras.

2.1. El período Silencioso: procedimiento didáctico

El Período Silencioso parte de la hipótesis central del Método Natural propuesto por Krashen en la década de los 80, y recoge que la adquisición del lenguaje ocurre sólo si se comprende el mensaje, es decir, si obtenemos información comprensible —*Comprehensible Input*—. Esto lleva a la conclusión de que la adquisición unidireccional se basa en lo que entendemos y oímos y no en lo que producimos. Por lo tanto, el objetivo principal del Método Natural es proporcionar información que pueda ser comprendida por el receptor, y así llevar al alumno a comprender la información dentro y fuera del aula, es decir, en el mundo real. Así, Krashen y Terrel (1984) ven el Método Natural como un acercamiento a la enseñanza de la L2 que es fácil de llevar a la práctica y que se puede adaptar y modificar según la situación:

We do not pretend that the Natural Approach is the only approach to language instruction which is capable of accomplishing this goal (...) However, It is relatively simple to use and it is easily adapted to a variety of situations and can be easily modified to deal with different types of students (Krashen & Terrel, 1984:1).

El principio básico del Método Natural es que la *comprensión precede a la producción*. El segundo principio general es que la *producción aparece en diferentes etapas*:

1. Respuesta mediante comunicación no verbal
2. Respuesta mediante una sola palabra.
3. Combinaciones de dos o tres palabras.
4. Frases.
5. Oraciones compuestas y discurso.

De esta manera y según Krashen (1984:20), “*students are not forced to speak before they are ready*”, y añade que “*speech errors which do not interfere with communication are not corrected*”. El tercer principio básico del Método Natural es que los *objetivos* del diseño curricular son puramente comunicativos. Así, las destrezas se ven como procesos cognitivos y no como una mera formación de hábitos. El último principio recoge que las actividades realizadas en el aula deben proyectar unos filtros afectivos bajos: deben estar enfocadas a expresar sus ideas, opiniones, deseos, emociones y sentimientos: “tal atmósfera no es un lujo sino una necesidad” (1984:21).

Ya que no se fuerza al alumno a producir oralmente en la lengua extranjera hasta que su proceso adquisitivo haya comenzado, las primeras horas de clase se deben dedicar a recibir información comprensible. Esto quiere decir que deben ser capaces de participar en la lengua sin tener que responder verbalmente, lo cual se consigue mediante la utilización de diversas técnicas como las de respuesta no verbal —TPR—, el uso de material real (*realia*) dentro del aula y hablar sobre ello, el uso de apoyo visual ya sea en forma de *flashcards* o de mímica. La compren-

sión de la información se incrementará si el profesor hace uso de la repetición y la paráfrasis.

En conclusión, para *Krashen* el objetivo principal de la primera etapa del Método Natural es, además, conseguir disminuir el filtro afectivo, ya que un filtro afectivo alto entorpece la adquisición. Se aspira a que el alumno se encuentre cómodo realizando las actividades en la clase y se propicia la interacción en la lengua extranjera.

2.2. Técnicas de Respuesta Corporal Total —TPR—

Las Técnicas de Respuesta Corporal Total o *Total Physical Response* —TPR—, tienen antecedentes en las técnicas propuestas por *Harold y Dorothy Palmer* en 1925 y que fueron presentadas por *Asher* en la década de los 60 como alternativa del método audiolingual. Dicho procedimiento consiste en que el alumno debe realizar las instrucciones del profesor. La producción se retrasa de modo natural hasta que el alumno es capaz de comprender lo que escucha (*Asher*, 1982; *Richard-Amato*, 1988).

Asher (1982) ofrece una justificación teórica a su técnica relacionándola con el proceso en el que los niños adquieren su lengua materna. La madre o cuidador dirige al niño a mirar un objeto, a cogerlo o ponerlo en un lugar específico. La producción se retrasa de modo natural, mientras que el niño se va dando cuenta del significado del lenguaje por medio del entorno y de la situación.

En cuanto a la estrategia dentro del aula, *Asher* recomienda mantener el Período Silencioso, al menos, hasta después de 10 horas de instrucción. Al principio los alumnos corren, saltan, andan o hacen cualquier cosa necesaria para demostrar que han comprendido lo que se les pide. Gradualmente, pasan de comprender la lengua en silencio a participar de lleno en ella. Después de algunas semanas de instrucción, una clase puede comprender un 70% de comprensión auditiva, un 20% de actividad oral y un 10% de actividad lectora y escrita (*Asher, Kusudo & de la Torre*, 1974). Las órdenes se dan en primer lugar a todos los alumnos como grupo y posteriormente se realizan individualmente. Cuando están preparados, los alumnos entran en la fase de producción oral dan-

do ellos mismos las órdenes a sus compañeros. Las clases no tienen un enfoque gramatical sino semántico, ya que la gramática elemental que se precisa se va introduciendo para ser descubierta inductivamente. En base a estudios realizados (Asher, 1982; Asher, Kusudo & de la Torre, 1974), se ha llegado a la conclusión de que la utilización de las técnicas de TPR producen mejores resultados que los ejercicios mecánicos del Método Audiolingual. Asher atribuye este éxito al hecho de producirse un aprendizaje implícito. Aunque Asher (1982) ve su técnica como base y no como complemento de la clase, recomienda que se utilice en combinación con otras técnicas como las escenificaciones o juegos, propiciando precisamente la idea de globalidad.

3. Suggestopedia: aprendizaje basado en la relajación y concentración

Uno de los métodos de aprendizaje de L2 más innovadores que se está estudiando en la actualidad es *el de Suggestopedia*, o método de aprendizaje por medio de la sugestión y relajación. Creado por el psiquiatra Lozanov en la Universidad de Sofía en 1960, recoge dos elementos fundamentales:

1. La mente es más receptiva al aprendizaje cuando se encuentra en un estado de relajación y juego.

2. El cerebro humano tiene mucha más capacidad de la que se le reconoce.

Así, Lozanov (1978) aporta las siguientes *innovaciones*:

- El cerebro humano está siempre en funcionamiento (diferenciación entre los hemisferios derecho e izquierdo). Un tipo de enseñanza que atraiga los dos hemisferios es mucho más efectiva.

- Existen diferentes estados de aprendizaje a través de la música, el movimiento corporal, la poesía.

- Se sustituye la energía negativa por positiva: creer en la capacidad innata para el aprendizaje de las L2.

Veamos a continuación cómo se desarrolla una *clase diseñada* por Lozanov (1978):

PRESENTACIÓN: El profesor representa una historia, generalmente teatral, utilizando las estructuras gramaticales y vocabulario dentro de los objetivos marcados. Los alumnos escuchan de forma PASIVA y sólo intervienen si lo desean. El principal objetivo es sorprender al alumno.

PRIMER CONCIERTO: El profesor distribuye el texto con una traducción paralela para niveles iniciales, y lo vuelve a leer acompañado de música clásica, la cual facilita la adquisición subconsciente del texto. El alumno sigue la lectura de forma PASIVA.

SEGUNDO CONCIERTO: El profesor vuelve a leer el acto, esta vez acompañado de música barroca, que propicia un impacto en el subconsciente, mientras que el alumno escucha con los ojos cerrados y en estado de relajación.

ELABORACIÓN: Esta última etapa conlleva la activación de las estructuras gramaticales y el vocabulario mediante multitud de actividades, canciones, juegos y lecturas.

Como hemos visto, el método de *Lozanov* implica la utilización de técnicas corporales y de psicomotricidad, y recoge la música clásica, la poesía y canciones como partes indispensables para un aprendizaje eficaz. *Lozanov* enfatiza el lenguaje oral y niega la enseñanza del lenguaje escrito en la clase. Esto debe aprenderlo el alumno de forma visual y una vez que ha adquirido el lenguaje oralmente. Hoy en día está en plena etapa de investigación, aunque ya se ha extendido por buena parte de Inglaterra, Centro Europa y E.E.U.U.

4. Teoría del Diseño Curricular: enfoque, diseño y técnica

Durante los años 60 y 70 se produjo una separación entre la pedagogía de la lengua y el concepto único de “método” como el acercamiento principal a la enseñanza de las lenguas, como se puede constatar en *Stern* (1983:477). Con ello se pretendía tomar una nueva dirección hacia un campo mucho más amplio y flexible que terminara con la conceptualización tradicional de la enseñanza de las lenguas extranjeras por medio del método exclusivamente, que basaba sus principios en sólo dos variables: qué enseñar —lingüística— y cómo aprender —psicológica—.

El primer acercamiento que se produjo incorporó el método a un campo más comprensivo a través de trabajos en forma de guías (Brooks, 1960, 1964; Lado, 1964; Rivers, 1968, 1981; Grittner, 1969, 1977; Chastain, 1971, 1976). El contenido de estas guías indica cómo se puede conceptualizar la variable lingüística de la enseñanza de las lenguas extranjeras desde el punto de vista de los lingüistas modernos. El concepto de método sigue vigente dentro de la enseñanza de L2, pero aparece en un contexto mucho más amplio. Como se puede constatar en la siguiente tabla, las guías ofrecen una orientación incluyendo variables desde históricas a sociales, políticas y educativas, analizando el lugar que ocupa la lengua dentro del diseño curricular y definiendo los objetivos. Desde Palmer, Gouin y Sweet la enseñanza de lenguas extranjeras justificaba su práctica en base a la interpretación de la naturaleza de la lengua y a una visión psicológica, y después, psicolingüística del aprendizaje de las lenguas. Su principal objetivo era el tratamiento pedagógico de diferentes aspectos de la enseñanza de L2. A partir de los 50, cuando “aprender” es sinónimo de formar hábitos, esto se recogió en términos de “destrezas” —comprender, hablar, leer y escribir—, descartando la tradición de los términos del contenido de la lengua —fonología, gramática, vocabulario, literatura y cultura—. Incluso presentaron una visión de la evaluación de la lengua. Con frecuencia estas guías tratan el material y ayuda técnica como es el laboratorio y aparatos audiovisuales, y el papel del profesor en el aprendizaje de la lengua —LL—. Estas guías reflejan claramente las experiencias de los profesores y su interpretación de los trabajos lingüísticos y psicolingüísticos contemporáneos. Por ejemplo, Brooks (1960/1964) y Rivers (1968) adoptaron el método audiolingual, mientras que Chastain (1971) y (1976), combinó el audiolingual con el cognitivo. Según Stern (1983:478) la importancia de estos autores se concentra en su intento por ofrecer una interpretación coherente y comprensiva de todos los aspectos que ellos consideraban importantes en la enseñanza de lenguas extranjeras, como se puede recoger con claridad en la tabla cuidadosamente realizada por Stern (1983:479-481).

Paralelamente, Bosco y Di Pietro (1970) hicieron un análisis conceptual de los métodos de forma sistemática. Recogieron 11 elementos distintivos, siendo 8 de ellos de carácter psicológico y 3 de carácter lin-

güístico (Stern, 1983:486), enjuiciando las dos variables fundamentales en las que se sustenta el método.

Elementos Psicológicos:

1. Funcional vs. no-funcional: ¿El objetivo es la comunicación o la comprensión de la estructura lingüística?

2. Central vs. no-central: ¿Está el método dirigido psicológicamente a procesos centrales cognitivos o a condicionantes sensomotóricos periféricos?

3. Afectivo vs. no-afectivo: ¿El método enfatiza el campo afectivo o no?

4. Normativo vs. no-normativo: ¿Se enfocan las reglas de la lengua o no?

5. Idiográfico vs. no-idiográfico: ¿El método anima al alumno a desarrollar un estilo de expresión personal y único?

6. Molecular vs. no-molecular: ¿Propone la visión integrativa de la lengua o se presenta como un inventario de “moléculas separadas”?

7. Cíclico vs. no-cíclico: ¿Vuelve periódicamente a ciertos puntos de aprendizaje o, por el contrario continúa linealmente?

8. Divergente vs. no-divergente: ¿Busca la adquisición de destrezas específicas discretas —discriminación fonética, comprensión auditiva o expresión oral— o por el contrario no trata las destrezas de forma diferente?

Elementos Lingüísticos:

1. General vs. no-general: ¿trata la L2 como única y específica o como algo universal?

2. Sistemática vs. no-sistemática: ¿sugiere un orden en el análisis lingüístico o sin ningún orden?

3. Unificado vs. no-unificado: ¿pretende construir una estructura global de la lengua, o pretende estudiar las reglas por separado?

Con la ayuda de este inventario, Bosco y Di Pietro (1970) analizaron los diferentes métodos (Gramática-Traducción –GT– método Directo –DM–, método audiolingual –AL–) por los elementos comunes y los específicos que los caracterizan:

ELEMENTOS PSICOLÓGICOS	GT	DM	AL
1. FUNCIONAL	–	+	+
2. CENTRAL	+	–	–
3. AFECTIVO	–	+	–
4. NORMATIVO	+	–	+
5. IDIOGRÁFICO	–	–	–
6. MOLECULAR	–	+	–
7. CÍCLICO	–	–	–
8. DIVERGENTE	–	+	–
ELEMENTOS LINGÜÍSTICOS	GT	DM	AL
1. GENERAL	+	–	–
2. SISTEMÁTICO	–	–	+
3. UNIFICADO	–	–	–

Bosco & Di Pietro (1970).

Según Stern (1984: 488), este análisis constituye un gran paso hacia la interpretación de la enseñanza de L2, porque aísla un número limitado de criterios con los que describir y analizar cualquier método de la enseñanza de lenguas extranjeras. Bosco y Di Pietro concluyen que una estrategia de enseñanza óptima se puede basar no sólo en las variables lingüísticas y psicológicas, si bien éstas deben tratarse correctamente. Pero lo que sí queda claro es que existe una necesidad imperiosa de aplicar un planteamiento didáctico global a la FLT. Este planteamiento didáctico, cualquiera que sea, debe incluir lo que Richards y Rogers (1986) recogen como:

- _____
- Contenidos

Objetivos

Materiales

Actividades

Evaluación
- _____

En la elaboración de un diseño curricular para niños de corta edad —Primaria—, es necesario formalizar unas bases de apoyo con objetivos muy básicos sobre las que partir e ir evolucionando hacia niveles más completos y complejos, paso a paso (Tejada, 1994). La propuesta funcional que *Gabriel Tejada* recoge en *Me and You: Diseño Curricular de Inglés para Principiantes* parte del entorno escolar del alumno y tiene un *contenido* principalmente de carácter léxico y conversacional. Tejada lo presenta a lo largo de 24 unidades con sentido cíclico en las que las funciones social y discursiva ocupan el primer lugar, introduciendo el resto de las funciones y nociones a través de instrucciones, preguntas y respuestas. Por otro lado, los *objetivos* se fijan en la creación de un Código Comunicativo Básico que le permita desenvolverse dentro de su competencia comunicativa. Las actividades y materiales que se proponen giran en torno a las técnicas de Respuesta Corporal Global, preguntas y respuestas, entrevistas y dictado de símbolos. Por último, la evaluación se plantea como un proceso cíclico en el que se requiere la evaluación continua de tanto el interés en el aprendizaje como del grado de destreza real adquirido por el alumno. Tejada presenta tres tipos de pruebas aplicables a la evaluación de niños principiantes: comprensión de instrucciones, dictado de símbolos y comprensión de preguntas (1994:35-37).

Paralelamente, la metodología en la enseñanza de lenguas extranjeras se divide en tres niveles según podemos constatar en Stern (1992:3-5).

Nivel 3

Actividades de enseñanza-aprendizaje/Observación del comportamiento

Nivel Práctico

Nivel 2

Categorías generales de la enseñanza de las lenguas

Nivel sistemático

Nivel 1

Conceptos fundamentales

Nivel teórico y filosófico

En la base encontramos los conceptos fundamentales en relación a las disciplinas teóricas. El segundo nivel aporta a la enseñanza de L2 su forma y dirección correspondientes. El tercer nivel, el de la superficie, considera las manifestaciones de la enseñanza en la clase, es decir, el comportamiento propiamente dicho de los profesores, alumnos, material, evaluaciones y grabaciones.

Finalmente, nos gustaría concluir este capítulo comentando el enfoque Ecológico y Humanista que Brown (1994:295) realiza sobre la adquisición de las L2. Según el autor, dicho enfoque es el producto de “su espíritu rebelde” y pretende romper con la complejidad de los modelos en forma de cuadros mecánicos sobre la adquisición de L2 con los que estamos acostumbrados a tratar. Brown afirma que el cerebro humano se encuentra “bioprogramado” para las lenguas, quizá de forma similar a la bioprogramación de las semillas de las flores, cuya genética las predispone para proporcionar, en diferentes etapas, raíces, tallos, ramas, hojas y flores. Todo es una gran metáfora de la que se puede sacar partido para crear un mejor *input*, estrategias efectivas y contexto positivo con el fin de obtener un “crecimiento” óptimo.

4. Conclusiones

Por nuestra parte creemos que la creación o el seguimiento de un Diseño Curricular de perfil nocional-funcional es crucial para alcanzar unos objetivos establecidos de comunicación dentro de niveles específicos. La contextualización de conceptos lingüísticos y léxicos se hace imprescindible. Paralelamente, los procesos receptivos se establecen con anterioridad a los productivos y se aconseja un período de comprensión de duración variable, hasta que el alumno está preparado para producir oralmente en la lengua extranjera. Con ello se asegura una mejor pronunciación y una mayor interacción en la comunicación (Krashen, 1982; Krashen & Terrell, 1983).

Por otro lado, podemos concluir que la enseñanza de lenguas extranjeras ya no está conceptualizada en términos de una única prescripción metodológica sin diferenciar (Stern, 1992, 1983). Se puede atisbar

un punto de vista de la enseñanza de lenguas más empírico y más diferenciador que puede ser aplicado con consistencia y comprensión a todas las situaciones de aprendizaje que pueden aparecer en la enseñanza de lenguas extranjeras.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Asher, J. 1982. *Learning another Language Through Actions: the complete teacher's guidebook*. Los Gatos, CA: Sky Oak.
- Blair, R. 1982. *Innovative Approaches to language teaching*. Newbury House.
- Brown, H.D. 1994³. *Principles of language learning and teaching*. San Francisco State University. San Francisco: Prentice Hall Regents.
- Ellis, R. 1994. *The Study of Second language Acquisition*. O.U.P.
- Krashen, S. 1985. *The Input Hypothesis: Issues and Implications*. London: Longman.
- . & T. Terrell 1983. *The Natural Approach*. Oxford: Pergamon.
- Lozanov, G. 1978. *Suggestology and Suggestopedia: theory and practice*. Paris: United Nations Educational, Scientific and Cultural Organizations.
- Palmer, H. & D. Palmer. 1925. *English Through Actions* (reprinted ed. 1959). London: Longman Green.
- Salaberri, S. 1993. "Consideraciones en torno al tratamiento de la lengua extranjera en la etapa de la educación primaria". Granada: GRE-TA, Revista para profesores de inglés.
- Stern, H.H. 1983. *Fundamental Concepts of Language Teaching*. O.U.P.
- Tejada Molina, G. 1994. *Me and You: diseño curricular de inglés para principiantes*. Universidad de Jaén.
- Terrell, T.D. 1980. *The Natural Approach to language teaching: an update*. University of California, Irvine, Mimeo.

Reviews

Martínez López, Miguel. 1995. *Y seréis como dioses. Estudio sobre Christopher Marlowe y Doctor Faustus*. Granada: Univ. de Granada. 210 pp.

Luciano García García
Universidad de Jaén

In this short but characteristically forceful essay the recently appointed Professor of the University of Almería Miguel Martínez López, displays his admirable scholarship and sensible judgment on Marlowe and *Doctor Faustus* (he is the author of a thesis, several books and a great number of articles on this subject) to bring to the Spanish reading audience, in a condensed and agreeable way, his immense knowledge of the subject. This he does through four different sections, which, if perhaps lacking unity and cohesion at first sight, provide four varied and completing facets around the inexhaustible topic of the Marlovian *Doctor Faustus*. These sections are as follows: 1. *Christopher Marlowe*, 2. *La trágica historia del Doctor Fausto*, 3. *Anatomía de la soledad del Doctor Fausto*, and 5. *A modo de Epílogo*. To these are added a very useful *Cronología Fundamental*, a list of the *Ediciones Inglesas and Versiones Españolas de Doctor Faustus*, and a customary but immensely helpful *Bibliografía*, of use for anyone intending to venture into this stimulating subject.

It goes without saying that the first strong point of the book is its style, immediate, fluent and with verve and go which stems out of the eloquence and conviction which are companions to the erudition and capacity for synthesis of the author. This is no mean achievement, since

it is not frequent to find critical works which, independent of their academic or scientific values, are able to catch and maintain the attention and even the excitement of the scholarly reader. No doubt, it forms part of Miguel Martínez's sound humanistic approach which unobtrusively pervades his work and is part of its very interpretation.

For, admittedly, this is the core of Miguel Martínez's treble analysis of Marlowe's life, of *Doctor Faustus* and of the theme of solitude as the key to the understanding of the tragic destiny of the Renaissance (and twentieth-century) man. When, as the author states, we share with the old doctor of Wittenberg "un 'fin-de-siecle', que como el nuestro, tornó la metafísica en ética y la ética en relativismo moral" (p. 18, see also p. 170), it is necessary to go back to sensible explanations, which if not unassailable, as it happens with any other product of human intellect, have, at least, the assurance of relying on rigour, intelligence, hard work and, why not, faith. All this in opposition to the facile responses that irrationalism (either magic, then and today, or some postmodern tendencies) offers as an easy way to self-assertion (and hence power and solitude) presented under the cloak of knowledge. More briefly stated, Miguel Martínez is implicitly proposing and exemplifying in his work the humanistic ideal of science with conscience which is so imperative at the end of our dying century.

And all this is worked throughout with erudition, accuracy and application, which is shown as much in his learned exposition of the life of Marlowe and his scholarly interpretation of *Doctor Faustus* as in his technically impeccable semiotic analysis of the theme of solitude in that work, showing that he is able to link soundly in his study the humanistic and the technical treatments of the subject not as opposites, but as complements.

The first part is requisite in Spain for a first approach to the state of the art of the question of Marlowe's biography. Developed in an agile and energetic style, it puts forward a tentative reconstruction (avowedly, Doctor Martínez states that his Marlowe is both historical and literary, p. 15) of the possible life and the assured biographical facts on the playwright, keeping always clearly and distinctively apart what is documented from what is inferred, and being always mindful of the sources. In this sense, the book is a useful resort for a first contact with

the intrahistory of the time (it is worth commenting on many of the hints on appreciation of everyday things of that period by comparison with ours) and also a first bibliographic guide of books relevant to the topic. In this respect, the footnotes all throughout the book are to be commended as a inexhaustible source of information, without obtruding the main line of argument.

In the second part, and after surveying the textual problems as well as the medieval and Renaissance elements entering into the making up of Doctor Faustus, Professor Miguel Martínez gives us an interpretation of the play “intentando desentrañar cómo quiso Marlowe que leyéramos y entendiéramos su drama” (p. 100). Unachievable as the intent may be, it has the merit, however, of venturing onto the slippery grounds of interpretation (which he had forthrightly defined as “más ortodoxa que heterodoxa”, p. 19) after the attacks on hermeneutics and its ensuing relativization at the hands of Postmodernism, and it comes off well after a careful perusing of the verse lines more reliably accepted as Marlovian with their corresponding story line and surmise of the characters’ motivations, interspersed with comments on the cultural milieu of its time (demonology, Calvinism, theology, the Gospels, humanism, Thomism) and, of course, samples of literary and linguistic analyses. The conclusion, if we should put it in a simplified way, is that the fall of Faustus is due to the degradation of the humanistic ideals of wisdom into insane curiosity (from *studiositas* into *curiositas*, p. 121), of individuality into solitude and from confidence and rebellion into foolery and despair, and all this negative course complicated by the interference of the natural sequels of that degradation, namely, predetermination (pp. 131, 141-142) and diabolic possession (pp. 99 & 136), all this making of Dr Faustus the epitome of the modern man in crisis already anticipated by Petrarch (p. 89).

This very topic of the solitude of Doctor Faustus, which had already been hinted at in the third section as the ultimate cause of his fall (“Es su soledad extrema la que le causa este mal” (V,ii,34-35) p.91), is precisely the core of the fourth section, in which an introductory consideration of the nature of solitude and its connection with modern individualism sets up the context for a detailed and somewhat cumbersome semiotic analysis which amply fulfils Doctor Martínez’s avowed design of “descu-

brir con detalle la presencia, la estructura y el co-texto de la soledad en *Dr Faustus*” (p. 153). On empirical and textual bases it remains well established that Faustus moves on the stage, not only as a solitary and alienated man, but also as a pathetic character. Two short ensuing subheadings dealing with the problem of limit within Italian Renaissance and with the arrival of the Italian Renaissance humanism in England act as a follow-up of the semiotic analysis and its conclusion, throwing into relief the Italian influence of the idea of the overreacher in England, both through the Italian Renaissance in general and through the philosophy of Giordano Bruno in particular.

The *A modo de epílogo* links the archetype of *Dr Faustus* to the author’s more openly individual interpretation of the problem of solitude, ambition and helplessness in the face of infiniteness, basically presenting the lesson of *Dr Faustus* as equally relevant for the scholar of the sixteenth century and for the man of the twentieth century. “Su drama nos habla del fracaso de toda una cultura a la hora de satisfacer y contestar sus propias preguntas” says Doctor Martínez in page 176, and finishes by clearly expressing his opinion that “Doctor Faustus queda, paradójicamente, como el testimonio de la derrota de la inteligencia que aspira a llegar demasiado alto, con sus solas fuerzas, o con la ayuda del mal” (p. 179).

No doubt, Doctor Martínez, with this and other works on the same subject, consolidates himself as a distinguished representative of the orthodox interpretation of *Doctor Faustus*, foremost by his profound erudition on the topic and the period, his textual rigour, and his own intelligent conviction, as a indispensable reference for those (especially for Spanish scholars and students) dealing with the inexhaustible subject of Christopher Marlowe and *Doctor Faustus*.

Thieme, John (ed.). 1996. *The Arnold Anthology of Post-colonial Literatures in English*. London: Arnold. XVII + 936 pp.

Paula García Ramírez
Universidad de Jaén

As a way of expressing the development and success of Post-colonial Literature, John Thieme has written one of the first anthologies on the subject. The outstanding quality of the writers belonging to the countries that were independent from Britain throughout the twentieth century has provoked what Louise Bennet addresses as “colonisation in reverse”, the title of one of the poems of this anthology; that is, the powerful influence that writers from the old colonies are exerting on Contemporary British Literature.

The critical frame which should include this new approach is not enough although we could point out that, in recent years, it has increased widely. Especially relevant is the lack of manuals, anthologies, or introductory texts for students' use. For this reason studies on this matter are very well received. The actual book we are commenting on fills a gap which was opened as most of the old British colonies became culturally independent. As John Thieme points out:

This anthology endeavours to provide student (and other) readers with an extensive cross-section of writing from the 'new' anglophone literatures to illustrate their consanguinities and differences and their richness and varieties (p. 1).

The Anthology is organized following a common scheme; a general introduction which specifies the interest of the work and seven sections (African, Australian, Canadian, Caribbean, New Zealand and South Pacific, South Asian and South East Asian) corresponding to the geographical areas from which the writers come. There is also a last section entitled *Transcultural* devoted to those authors whose writing is difficult to circumscribe into a national or regional label. Wisely the author solves the problem putting them into their regional areas and also in the last section presenting the two viewpoints.

The two hundred writers who totally cover the Twentieth Century and also the Nineteenth Century in the Australian and Canadian sections, allow us to have a wide vision on the question; from the Canadian Frances Brooke (1724-89) to her compatriot Evelyn Lau (1971-). Narrators predominate although there is also space for poetry, plays and extracts from essays.

An ideal tool for a first approach into a type of literature that, except in some isolated cases, is little known; particularly useful for students as it offers a varied and grouped selection of texts readily available. The works of most of these authors are restricted to limited publishing; so only throughout these sorts of books can they be offered to the general public. There are also many cross-references which suggest different reading routes through the anthology. Nevertheless, any anthological work can be criticized as each person will stress one aspect in favour of another. All the authors found in the selection deserve to be there but, particularly, I notice the absence of a number of writers sufficiently significant in clarifying the meaning and value of Postcolonial Literatures. For example, if we centre on the geographical area of Africa one may ask whether twenty writers could represent a whole continent or not. Comparatively, African literature is not well represented in this anthology. From a small country like Sri Lanka the editor includes eight authors and the area represented by Australia, New Zealand and South Pacific Islands total forty-seven; in fact, they triple the number of African writers. Countries like Zimbabwe, Ghana, and Liberia, in spite of their interesting literature, have been forgotten in this book.

Apart from this there is a complete absence of bio-bibliographical references to the authors from whom we only get the full name and

dates of birth and death without even referring to the country of origin in those sections which include more than one country.

Definitely, this book provides a valuable selection of geographical areas filling the gap on the editorial board of Postcolonial studies and, in spite of some limitations, it constitutes a remarkable approach to the subject not only for students but also for those who face Postcolonial Literature for the first time.

Medina Casado, C., y García García, L. (eds.). 1995. *I Jornadas de Estudios Ingleses*. Jaén: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Jaén. 313 pp.

Nieves Pascual Soler
Jesús López-Peláez Casellas
Universidad de Jaén

The research group “Aproximación multidisciplinar al inglés L2 en Andalucía” (Multidisciplinary Approach to English as a Second Language in Andalucía) organized and held its first seminar on English Studies on October 1994 at the University of Jaén, an emergent university which has just recently become independent from Granada. All the contributions to the seminar, i.e., conferences, courses, round tables and short presentations, were compiled by Profs. Medina Casado and García García in book format and published in 1995.

Professor Luis Quereda from the University of Granada opened the seminar with an exercise in historical and descriptive linguistics. In “Modo y modalidad en inglés: un problema descriptivo del inglés contemporáneo” he uses modality as grounds to show the dramatic evolution of the English language, once an inflected and now an analytical system. Due to the levelling of verbal endings during the Middle English period, the contrast between the indicative and the subjunctive modes —he assures— has lost its validity. Likewise, modal verbs have undergone a grammaticalization process that has converted them into auxiliary forms. But none of these processes has been complete. Prof. Quereda then turns to examining archaic formal distinctions and grammaticalized forms with lexical behaviour that still persist in modern English. In any

description of modality in English, he concludes, the conflation of two often contradictory systems, the old and the new, cannot be ignored.

Contradictory are also the reactions to a major classic of modernism, *Ulyses* by James Joyce. Recognized as a representative text, compiled in anthologies and taught at our university institutions, it is, however, hardly ever read due to the intimidating difficulty it is renowned for. Professor García Tortosa, from the University of Sevilla, tries in “*Ulises* de James Joyce: clásico contemporáneo” to make the book accessible to a non-initiated readership willing to sift through it. Its canonical status, he argues, is grounded on aesthetic values that transcend time and language. The text, committed to creating the effect of inward significance and psychological depth without effacing the level of the signifier, forces the reader to a continuous shifting of gears and strategies to adapt to different styles and modes of telling that reflect a particular vision of the world. The pleasure of its reading derives from the challenge and, he concludes, the game is obviously worth the candle.

Professor Patricia Shaw from the University of Oviedo lectured on English humour in several literary instances. In her paper, “English Humour in English Literature” she made a thorough diachronic study ranging from *The Second Shepherd Play Pageant* to Joyce, Bradbury and Lodge through Shakespeare and Fielding. Dr. Shaw presented “some of the situations, subjects and linguistic devices which have lent themselves to exploitation in English literature for humorous effect over the centuries,” and these included the author laughing at himself, the use of parody, and what is known as topseyturveydom. The analysis is profusely documented with both canonical and non-canonical texts, and ends with a delicious joke at the expense of the author herself as part of the academy.

Professor Daniel Madrid, from the University of Granada, presented the paper “Internal and External Factors Affecting Foreign Language Teaching and Learning.” The basic aim of the lecturer was that of offering a framework suitable for the study of phenomena related to second language learning and teaching. An important contribution of the lecture was that of presenting “some of the most frequent teaching practices in

the Andalusian Primary and Secondary L2 classes,” proposing “the action-research paradigm as a useful approach to analyze, study and improve L2 teaching.” Dr. Madrid studies the figure of the student taking into account notions of gender, social context, beliefs and experiences, and analyzes that of the teacher focusing on what are called “presage variables” and “process variables.”

The book also includes a lecture on “2LA Theories: Some Neurolinguistic and Psycholinguistic Issues. Recent Developments and the Elusiveness of a Big Theory” in which Professor J. M. Martín Morillas (University of Granada) presents several hypotheses in the field of Second Language Acquisition. Dr. Martín Morillas underlines the elusiveness of dominant paradigms in the field. Among many other topics, his paper examines the differences between many 2LA theories, the ascription of 2LA to either the natural or the social sciences, the opposition between representational and processing approaches, the relation between 2LA and development, and the role of the two hemispheres, to conclude with the denial of the existence of a normative paradigm in 2LA.

Professor and novelist Gordon Henry, from the University of Michigan, shifts to another contemporary topic, Native literatures. Native American authors, he says, combine in their writing the knowledge of the oral traditions of their particular tribes with the understanding of the forms and techniques of the European/American traditions. For the sake of brevity, Prof. Henry limits his discussion to a historical overview of Native autobiographies and then proceeds to a summary of the advent and rise of the Native American novel. He addresses issues related to language, bicultural tensions, tradition, survival and identity, and examines themes, characters, narrators and styles in the works of four of the most celebrated Indian novelists, N. Scott Momaday, Leslie Marmon Silko, Louise Erdrich and Gerald Vizenor. He carefully fulfills the aim intended, i.e., “to give... a general sense of the wealth and depth of American Indian literature as a whole.”

The second part of the book is devoted to round-table talks on linguistics. “El papel de la lingüística en los estudios ingleses” —coordinated by Professor Serrano— includes contributions from Professors Alcaraz Sintés, Medina Casado and Rizo Rodríguez (University of Jaén).

Dr. Serrano (University of Granada) in “Lingüística en los estudios ingleses o reivindicación de la Filología” elaborates a defense of philology focusing on the role of linguistics in English studies. He vindicates its use to solve problems related to areas other than linguistics, since this discipline, he says, elaborates new perspectives for diverse subjects. Professor Alcaraz in “La lingüística histórica y los estudios ingleses” refers to historic linguistics in the context of English studies, highlighting its relevance and relatedness to other disciplines. In order to study language scientifically and so as to solve the problems derived from its complexity, it is necessary —assures Dr. Medina— to split it up into different levels and it is convenient to start at the phonic level. In “Lingüística: niveles fonético y fonológico” he undertakes a brief analysis of the physical production of sounds, their transmission and their perception. Dr. Rizo also underlines the role of descriptive linguistics in the acquisition of foreign languages. In “Lingüística descriptiva sincrónica y los estudios ingleses,” he claims that the teacher’s task is to explain the internal structure of the language to the students so as to facilitate their understanding the intricacies of its behaviour. Descriptive linguistics is, to him, both an end in itself and a means to a better comprehension of other subjects in the syllabus.

The round-table conference “Literatura: el papel de la literatura en la enseñanza del inglés.” includes talks by professors León Sandra (University of Córdoba), who focuses on literary texts as acts of communication that relate reader, text and external world; Prof. García García (University of Jaén), who analyzes in “The Dramatic Text and the Teaching of English” the use of dramatic texts for literary and linguistic purposes; Prof. García Ramírez (University of Jaén), who vindicates the importance of narrative discourse in general linguistic communication and claims that “narrative texts are a means of teaching a new language as they are of great benefit in the understanding of the culture and society of the language we learn,” and Prof. Nieto García (University of Jaén) who highlights the advantages of the use of poetic texts in the EFL classroom and provides a choice of poems and possible activities to exploit.

Different approaches to the use of texts is the topic of the next round

table. Some of the implications of “text” in philological studies in Spain are considered in “Reflections on some of the uses of text in English for academic purposes” by Prof. Neil McLaren, from the University of Granada. He concentrates on two aspects: genre and register; he further specifies the text-types a university student may encounter, and he concludes by analyzing the kind of skills to develop so as to operate on them. Prof. Elizabeth Adams (University of Jaén) concentrates on poetic texts and looks at the various ways in which they can be used in language teaching. Also for classroom purposes, Prof. Almagro Esteban (University of Jaén) examines the efficiency of authentic texts when teaching Business and Commerce English and concludes that they are no remedy for all the students’ needs. Prof. Bueno González (University of Jaén) focuses on the integration of reading and writing, and Prof. Molina Navarrete (University of Jaén) highlights the importance of cohesive devices or textual markers during reading processes. They help us, she says, pick up the key words and consequently increase our speed in reading and comprehending a text. For Prof. Soto Palomo (University of Jaén) reading in different styles can be used in a foreign language class as help to language learning. She proposes a variety of problem-solving tasks as a way of motivating students to read and think about reading. Prof. Tejada Molina (University of Jaén) reflects on the differences between written and oral codes, in order to concentrate on communicative competence, and selects a sample of textual practice tasks for developing oral interaction.

The third part of the book consists of workshops on various topics, all related to EFL teaching. Prof. Elizabeth Adams analyzed the possibilities offered by the language laboratory and enumerated its advantages. Professor Bueno González directed the workshop “Reading Techniques” where he focused on “reading for meaning” and suggested a wide range of forms of exploitation. Prof. Lallena Passas in “Computer Assisted Language Learning” subscribed to the use of computers in class as tool towards a bettering of the learning process. He offers in the volume a useful guide to the different programmes available. Prof. Medina Casado examines the physical properties of speech sounds as they are transmitted through. Basic concepts and the use of instrumental techniques are analyzed in clarifying terms.

The last part of the book is dedicated to the late Professor Rafael Martínez Haro, who laid the foundations of the current Department of English and to whose memory the Language Laboratory was dedicated. Prof. García García, former student of his, pays a tribute to his humanity and his work in a short talk that closes the volume.

This is a practical volume for professors concerned with the exploitation of texts for classroom purposes and becomes a useful guide for readers interested in general linguistic and literary issues.

A RUBA 'I BY OMAR KHAYYAM

The Moving Finger writes, and, having writ,
 Moves on; Nor all your Piety nor Wit
 Shall lure it back to cancel a line,
 Nor all your Tears wash out a Word of it.
 (From *The Rubaiyat of Omar Khayyam*)

Omar Khayyam was a Persian poet, philosopher and mathematician of the 11th century. The *rubā 'i* (plural *rubā'iyat*), is a two line stanza of Persian poetry, each line of which is divided into two hemistichs, making up four altogether. The force of this form of poetry lays in its capacity to make a short and telling statement. The above stanza is taken from a translation by Edward Fitzgerald, a Victorian, whose translations were often regarded as very free and not always precisely accurate, but nevertheless capturing the essentially sceptical and unorthodox nature of the Persian poet's thought.

MAY HAIKUS

1.

Silver green aspens
 Tremble against my window.
 Wild weather in May.

2.

In a child's magic painting book
 A broad brush stroke converts the pristine page
 Swirls of watery colour.

 As in a magic painting book
 A broad brush stroke changes the bare earth canvas.
 Tapestries of living colour.

(Elizabeth Adams, May 1996)

Haiku is a Japanese verse form consisting of seventeen syllables in three lines of five, seven, and five syllables respectively. Such a poem expresses a single idea, image or feeling. Translations from Japanese attempt to preserve the idea and the image, although it is not always possible to preserve the strict form in English. The form can, of course, be achieved when writing in English, although writers do not always restrict themselves to the pure form and rather focus on conveying the idea and the image clearly and simply. One of the most famous Japanese writers of haiku was Matsuo Kinsaku (1644-94) who later changed his name to Basho in honour of the tree given to him by a disciple. Here is one example by Basho translated by Lucien Stryk.

From the heart
 of the sweet peony,
 a drunken bee.

REQUIREMENTS FOR THE PRESENTATION OF ORIGINAL PAPERS FOR PUBLICATION IN *THE GROVE*, *WORKING PAPERS ON ENGLISH STUDIES*

1. Original contributions to *The Grove* should be submitted to the Editor, at the following address: Editor de *The Grove*. Departamento de Filología Inglesa. Facultad de Humanidades y CC. de la Educación. Universidad de Jaén. Paraje Las Lagunillas, s/n Edificio 2. 23071 Jaén.
2. Contributions should be on soft disks (3.5 format) for PC (compatible IBM) in Microsoft Word, Winword or WordPerfect (DOS or Windows). The surname of the author should be used to name the files on the disks (where there are two surnames the first should be used, plus the first letters of the second surname). As the articles will appear in alphabetical order, this facilitates the process. The adhesive label attached to the disk should indicate the name of the author, the word processing programme and the version used.
3. A hard copy of the article in DIN A-4 format should also be submitted.
4. Contributions should be of 10 pages maximum, typed with single spacing.
5. The first line, giving the title of the article, should be centred and in CG Times Bold type and in upper case letters. Three lines below should appear the name of the author, also centered, in lower case letters. On the following line the name of the institution where you work (if any) should be entered also in lower case letters.
6. Three lines should be left blank, then a summary or abstract in *italics*, written in English regardless of the language in which the article is written, of 200 words maximum, should be included. The heading entitled **Abstract** should be in bold types.
7. Three more lines should be left blank between the abstract and the article itself, which will be organised in sections with headings as necessary.
8. Subtitles or headings of the numbered sections, should be in bold type and lower case. Tabulations should not be used nor have a final punctuation mark.
9. Between a subtitle or heading and its corresponding section a line should be left blank.
10. After each section two lines should be left blank before the heading of the next section.
11. At the end of each subsection, and before beginning another subtitle or heading, a line should be left blank.
12. The beginning of each paragraph should be indented.
13. The side and upper margins should be 3,54 cms.
14. The pages should not be numbered.
15. The letter type of the body of the article should be CG Times 12.
16. Foot notes should be in CG Times 10, with a tabulation and the number as a superscript.
17. The Bibliography or references included at the end of the article should be entitled REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS if the article is in Spanish, or REFERENCES if in English. The A.P.A. (American Psychological Association) model should be followed as in this publication.
18. When making references or quoting from works listed in the REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS or REFERENCES, we also recommend that the A.P.A. style be followed, as exemplified in this publication.

ÍNDICE

BRAZIL: JOHN UPDIKE'S CONTEMPORARY RENDITION OF ROMANCE AND MEDIEVAL MYTH <i>Dr. Laura P. Alonso-Gallo</i>	7
INCONSISTENCIAS TERMINOLÓGICAS Y METODOLÓGICAS DEL ANÁLISIS DE NECESIDADES <i>Ana Almagro Esteban</i>	19
D. H. LAWRENCE, TRANSGRESOR DE TRANSGRESORES. UNA PROPUESTA RADICAL Y REVOLUCIONARIA <i>Susana Lozano</i>	41
EFFECTO DE LA ENSEÑANZA BILINGÜE EN LA VELOCIDAD LECTORA DE LOS ALUMNOS MONOLINGÜES Y BILINGÜES. ESTUDIO DE UN CASO <i>Natalia Martínez León</i>	61
UNIVERSITY STUDENTS' EXPECTATIONS OF A TEFL COURSE AND THEIR VIEW OF TEACHING AND LEARNING <i>Antonio Bueno González</i>	71
SELECCIÓN DEL MATERIAL DE LECTURA EN LA CLASE DE EAP <i>Francisca Molina Navarrete</i>	95
CONSTRUCCIÓN TEXTUAL Y COMPONENTE RETÓRICO: UNA APLICACIÓN ESTILÍSTICA <i>Jesús-Manuel Nieto García</i>	107
A THEORETICAL APPROACH TO THE ROLE OF AFFECT IN INTERLANGUAGE FOSSILIZATION <i>Ana María Ortega Cebreros</i>	123
LA COMPRENSIÓN, PASO PREVIO A LA PRODUCCIÓN: UNA PERSPECTIVA DEL DISEÑO CURRICULAR EN TORNO A ENFOQUES QUE ASÍ LO PROPONEN: MÉTODO NATURAL Y SUGGESTOPEDIA <i>Lourdes Sánchez López</i>	139
REVIEWS: Martínez López, Miguel. 1995. <i>Y seréis como dioses. Estudio sobre Christopher Marlowe y Doctor Faustus</i> <i>Luciano García García</i>	155
Thieme, John (ed.). 1996. <i>The Arnold Anthology of Post-colonial Literatures in English</i> <i>Paula García Ramírez</i>	159
Medina Casado, C., y García García, L. (eds.). 1995. <i>I Jornadas de Estudios Ingleses</i> <i>Nieves Pascual Soler & Jesús López-Peláez Casellas</i>	163



Servicio de Publicaciones
e Intercambio Científico