TESIS DOCTORALES

Ana Alonso Alonso

IAN FLEMING: LICENCIA PARA VIAJAR. LA UTILIZACIÓN DE TEXTOS LITERARIOS COMO ACTIVIDAD EN LA CLASE DE INGLÉS TURÍSTICO

COLECCIÓN VÍTOR

Ediciones Universidad Salamanca

Ana Alonso Alonso

IAN FLEMING: LICENCIA PARA VIAJAR. LA UTILIZACIÓN DE TEXTOS LITERARIOS COMO ACTIVIDAD EN LA CLASE DE INGLÉS TURÍSTICO



EDICIONES UNIVERSIDAD DE SALAMANCA

COLECCIÓN VITOR
206
c
Ediciones Universidad de Salamanca
y Ana Alonso Alonso

1ª edición: Junio, 2007
I.S.B.N.: 978-84-7800-368-6
Depósito Legal: S. 1055-2007

Ediciones Universidad de Salamanca
Plaza de San Benito, s/n
37002 Salamanca (España)
Página en internet: http://webeus.usal.es
Correo-e: eus@usal.es

Realización:
Nemática, S.L.

Impreso en España – Printed in Spain

Todos los derechos reservados.
Ni la totalidad ni parte de este libro
puede reproducirse ni transmitirse
sin permiso escrito de
Ediciones Universidad de Salamanca

CEP. Servicio de Bibliotecas

IAN FLEMING: LICENCIA PARA VIAJAR. LA UTILIZACIÓN DE TEXTOS LITERARIOS COMO ACTIVIDAD EN LA CLASE DE INGLÉS TURÍSTICO

La finalidad de esta investigación consiste en valorar la utilización de las novelas de Ian Fleming, cuyo personaje principal es James Bond para las clases de inglés turístico en la Diplomatura de Turismo.

A priori podríamos decir de forma generalizada —sopesando el material de esta obra desde una primera impresión o apreciación como meros lectores— que estas novelas son accesibles desde el punto de vista de la comprensión, tienen un carácter motivador pues suscitan un claro interés en la mayoría de los alumnos por su talante, difusión y popularidad; integran varias destrezas; representan variadas situaciones propias del área turística que nos ocupa y aportan matices socioculturales enriquecedores a la hora de la adquisición idiomática; y todo ello en un contexto actual o, si se quiere, reciente. Sólo a priori, porque no será hasta que acabemos nuestro trabajo de investigación con un cuerpo teórico y un diseño metodológico, que podamos llevar a cabo de una manera científica esta afirmación.

Desde el punto de partida de este trabajo de investigación nos planteamos básicamente la consecución de dos objetivos.

El primero consiste en la adecuación de las novelas de Ian Fleming para la adquisición de estructuras gramaticales.

El segundo consiste en la adecuación de dichas novelas para la adquisición de la competencia léxica.

Ambos en el marco de la especialidad de inglés para estudios de Turismo.

Para la consecución de dichos objetivos, como decíamos anteriormente, hemos establecido un cuerpo teórico y un diseño metodológico.

Por tanto este trabajo de investigación está estructurado en dos partes fundamentales:

La primera engloba los fundamentos teóricos que sustentan la investigación y presenta diversas aportaciones teóricas que enmarcan el estudio del aprendizaje de una lengua extranjera, con especial énfasis en el concepto de competencia comunicativa.

La segunda parte consta del diseño y la metodología de la investigación propiamente dicha. Aquí se exponen los objetivos proponiendo los aspectos idiomáticos a tener en cuenta y se perfilan las características de la muestra; finalmente, se procede a integrar aquellos elementos con el Programa informático Nudist 6.

En el colofón de este trabajo de investigación y con la exposición de resultados diagnosticaremos si la saga novelística de Ian Fleming con James Bond como protagonista y después de la analítica de datos comentada, es de utilidad y en qué medida para la enseñanza de estructuras gramaticales y léxico específico a los alumnos de la Diplomatura de Turismo.

IAN FLEMING: LICENSE TO TRAVEL. THE USE OF LITERARY TEXTS AS A CLASSROOM TASK IN COURSES ON ENGLISH FOR THE TOURISM INDUSTRY

This research project seeks to examine the novels by Ian Fleming, the creator of the fictional character James Bond, and determine how useful they may be for coursework within the three-year degree program for training tourism industry professionals (in Spanish, *Diplomatura de Turismo*).

The following a priori assessments led us to hypothesize that Fleming's novels would be appropriate for this teaching context: they are easy for students to understand; they are good motivators, as the novels' tone, wide availability and popularity account for high students' interest in them; they are representative of the kind of situations students may come across in the tourism industry; they offer enriching sociocultural material suitable for skills practice and language acquisition; and they offer all of this in a current, even recent, context. Though these general impressions stem from our a priori assessments as readers, our research project consists of establishing a theoretical corpus and research method in order to assess this scientifically.

From this departure point, our research project will have basically two distinct objectives:

1. To select adequate material from Ian Fleming's Bond novels for the acquisition of grammatical structures. This first objective encompasses the theoretical bases of the research project and constitutes a channel for a variety of theoretical viewpoints that guide foreign language learning, in particular the notion of communicative competence.

2. To select adequate material from the novels for the acquisition of lexical competence. This second objective encompasses the research design and method. Here is where the characteristics of the corpus are defined and where exact idioms and lexical items are proposed. Finally, these features from the corpus will be integrated using Nudist 6, a computer application.

After stating our research results and comments, in our conclusions we will stipulate whether the series of James Bond novels by Ian Fleming is useful for the specialized context of teaching English for the tourism industry and to what extent the grammatical structures and specific lexis selected from them are useful for students on the three-year tourism degree program.

Agradecimientos:

A Doña Pilar Sarto Martín y Don Manuel González de la Aleja Barberán que como directores de la Tesis han participado relevantemente en su confección. Doña Pilar Sarto Martín, me introdujo en el área de la didáctica como ámbito general; amablemente me ofreció su colaboración y me dio el empujón definitivo para comenzar. Don Manuel González de la Aleja Barberán influyó en hacerme fijar en la literatura popular como elemento de contraste. Sin ambos no hubiese alumbrado esta Tesis.

Al Profesor Don Fernando Beltrán Llavador por sus oportunos comentarios y sugerencias.

A los compañeros docentes que me han permitido aprovechar las experiencias vividas en sus Tesis.

A los familiares y amigos que con sus gestos cotidianos de cariño y aliento me han permitido perseverar en esta larga y ardua tarea.

«Bond said, 'And I would like a medium Vodka
dry martini—with a slice of lemon peel. Shaken
and not stirred, please. I would prefer Russian or Polish vodka.'
Doctor No gave his thin smile an extra crease.
'I see you are also a man who knows what he wants.'»

(Ian Fleming, *Doctor No*)

Índice

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN 19

PRIMERA PARTE: FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA

Capítulo 1

La enseñanza de lenguas extranjeras

1.1. LA DIVERSIDAD IDIOMÁTICA 35

1.2. BREVE REVISIÓN HISTÓRICA Y DESCRIPCIÓN DE LOS MÉTODOS DE ENSEÑANZA DE IDIOMAS MÁS RELEVANTES E INFLUYENTES ... 39

1.2.1. El método gramática-traducción 40

1.2.2. El método natural 41

1.2.3. El método directo 42

1.2.4. El método del ejército 45

1.2.5. El método medio audiolingual 46

1.2.6. El enfoque comunicativo 49

1.2.7. El enfoque cultural 54

Capítulo 2

La competencia comunicativa y la adquisición de lenguas

2.1. LENGUAJE Y COMPETENCIA COMUNICATIVA 57
2.2. TEORÍAS SOBRE LA ADQUISICIÓN DE LENGUAS 65
2.2.1. El enfoque conductista 65
2.2.2. El cognitivismo 67
2.2.3. El innativismo 68
2.2.4. El constructivismo 69
2.3. LA GRAMÁTICA COMUNICATIVA 69
2.4. LA COMPETENCIA LÉXICA 76
2.5. LA COMPETENCIA LINGÜÍSTICA E INTERCULTURAL 83

Capítulo 3

El inglés concebido como lengua del espacio común internacional

3.1. LA IMPORTANCIA DEL INGLÉS 91
3.2. EL INGLÉS Y LA GLOBALIZACIÓN 104
3.3. EL INGLÉS COMO SEGUNDA LENGUA DENTRO DEL SISTEMA EDUCATIVO ESPAÑOL 113
3.4. EL INGLÉS DE ESPECIALIDAD 116
3.4.1. Clasificaciones del inglés de especialidad 119
3.4.2. Aspectos lingüísticos del inglés de especialidad 129

Capítulo 4

El inglés dentro del contexto turístico

4.1. DEFINICIÓN DE TURISMO 135
4.2. EL FENÓMENO DEL TURISMO 139

4.3. EL PRODUCTO TURÍSTICO Y EL CLIENTE 143

4.4. EL INGLÉS PARA EL TURISMO, EL INGLÉS DE LOS NEGOCIOS 145

4.5. LA IMPORTANCIA DEL INGLÉS PARA LOS FUTUROS PROFESIONALES DEL TURISMO 152

4.6. LA COMPETENCIA INTERCULTURAL EN EL MUNDO DEL TURISMO .. 155

Capítulo 5

La utilización de textos literarios para la enseñanza del inglés

5.1. LA LITERATURA EN LA ENSEÑANZA DE LENGUAS EXTRANJERAS ... 165

5.2. CARACTERÍSTICAS DE LOS TEXTOS 187

Capítulo 6

Los textos de Ian Fleming: Literatura Popular, modelos literarios. Las novelas de James Bond

6.1. LITERATURA POPULAR 205

6.2. PRECEDENTES DE LA SAGA BOND 206

6.3. IAN FLEMING 211

6.4. LA OBRA DE IAN FLEMING 213

6.5. LAS NOVELAS DE JAMES BOND 214

6.6. LAS NOVELAS DE JAMES BOND COMO TEXTOS LITERARIOS EN LA ENSEÑANZA DEL INGLÉS COMO LENGUA DE ESPECIALIDAD EN TURISMO 219

SEGUNDA PARTE: DISEÑO METODOLÓGICO

CAPÍTULO 7
PROCESO DE LA INVESTIGACIÓN

7.1. FASES DE LA INVESTIGACIÓN 223
7.1.1. FASE PREPARATORIA 224
7.1.1.1. *Reflexión* 225
7.1.1.2. *Diseño* 226
7.1.1.2.1. El planteamiento clave teórico 226
7.1.1.2.2. Cuestiones de investigación y objeto de estudio 230
7.1.1.2.3. Fiabilidad y validez 230
7.1.1.2.4. Muestra 232
7.1.1.2.5. Técnicas e instrumentos de recogida de información 236
7.1.2. FASE DE TRABAJO DE CAMPO 239
7.1.3. FASE ANALÍTICA 240
7.1.4. FASE INFORMATIVA 240

CAPÍTULO 8
ANÁLISIS DE LOS DATOS. EL PROGRAMA NUDIST 6

8.1. ANÁLISIS CUALITATIVO 242
8.1.1. REDUCCIÓN DE LOS DATOS: LAS CATEGORÍAS 245
8.1.2. DISPOSICIÓN Y TRANSFORMACIÓN DE LOS DATOS 277
8.1.3. RESULTADOS: TABLAS Y GRÁFICOS 279
8.1.3.1. *Categorías principales del mapa conceptual* 281
8.1.3.2. *Presencia o ausencia de las categorías en los documentos analizados* 285
8.1.3.3. *Análisis de los datos mediante el operador UNION* 294

8.1.3.3.1. Categorías de la muestra más representativas 297

8.1.3.4. *Análisis de datos mediante el operador NOT-IN* 365

OBTENCIÓN Y VERIFICACIÓN DE LAS CONCLUSIONES 369

ANEXOS 385

BIBLIOGRAFÍA 467

Introducción

Gracias se escribe en ucraniano äÿêóϕ. La trascripción fonética de su pronunciación sería «dyakuyu». Para un español, incluso de alto nivel cultural, salvo por un contacto expreso con ese país y su idioma, esta palabra que será de las de uso más corriente para los ciudadanos ucranianos resulta absolutamente ininteligible tanto en su forma escrita como su sonido —y eso que pese a utilizar el ucraniano básicamente el alfabeto cirílico, como reconocibles, aquí contamos con cuatro letra latinas y sus respectivos signos ortográficos de acentuación—. En las mismas circunstancias un erudito rumano no podrá hacerse entender en su lengua por un portugués cultivado y viceversa, esto es así ya entre culturas e idiomas del mismo ámbito geográfico incluso cultural o hasta de raíces idiomáticas comunes. Hemos tomado ejemplos de diferenciación que podemos calificar de «medianos»; la incomprensión llega a extremos inimaginables, si cabe, cuando establecemos la comparación alejándonos geográfica y culturalmente como sería entre Europa Occidental con Asia, África, Oceanía...

El lenguaje, siendo la primera, más inmediata e importante herramienta en la comunicación humana se revela con una gran paradoja al mostrarse en los diferentes y variados idiomas que llegan a hacer incapaz, en la mayor parte de los casos, el más mínimo entendimiento entre los hablantes de unos y de otros.

La inteligencia colectiva o conocimiento humano global, pero también la propia capacidad individual en cada momento es, sobre todo, un fenómeno de experiencia transmitida. El lenguaje permite acopiar la experiencia y transmitirla en su totalidad y pormenorizadamente a la siguiente generación que parte de todo lo anterior para avanzar. Los chimpancés tienen que repetir

todo el proceso de aprendizaje de «la pajita para atrapar hormigas» en cada generación; si un individuo descubre una variante o mejora, difícilmente podrá comunicarlo al resto, a lo sumo a algún otro, pero sin un lenguaje tan potente como el de los humanos no pueden acceder a una cadena eficiente y rápida de progreso. La capacidad humana de hablar está, sin duda y por tanto, en la base fundamental que justifica su habilidad intelectual diferenciada y superior respecto al resto de especies animales.

En un primer estadio, como caminar y otras actitudes básicas, el lenguaje es adquirido por el niño del modo más natural y espontáneo; o, como nos diría el Diccionario de la Real Academia de la Lengua Española para la segunda y tercera acepciones de este adjetivo: «Que se produce sin cultivo o sin cuidados del hombre; Que se produce aparentemente sin causa». Sin esfuerzo, la lengua materna es aprendida casi sin excepciones que siempre vienen dadas por patologías: todo el mundo aprende a hablar. Con su conocido epigrama *Saber sin Estudiar* nos trasmitía esta idea Nicolás Fernández de Moratín:

> Admiróse un portugués
> de ver que en su tierna infancia
> todos los niños en Francia
> supiesen hablar francés.
> «Arte diabólica es»,
> dijo, torciendo el mostacho,
> «que para hablar en gabacho,
> un fidalgo en Portugal
> llega a viejo, y lo habla mal;
> y aquí lo parla un muchacho».
> (Edición de Rogelio Reyes, 2000: 126)

Incluso el nivel que da esta fórmula del aprendizaje de la lengua materna no es escaso o incorrecto; es, al contrario, perfecto en cuanto a su necesidad de uso para comunicar exhaustivamente; lo que también se cumple en los

ambientes menos cualificados y niveles culturales más precarios. Como dice José Antonio Pérez-Rioja (1987: 24):

> Observemos, a veces, cómo personas sin conocimientos gramaticales —incluso campesinos analfabetos hablan intuitivamente y con perfección la lengua materna. Y es que hablar y escribir correctamente —dice don Américo Castro— es un problema de instinto, de práctica de gusto y de inteligencia.

La paradoja de la diversidad idiomática propone un esquema que podemos enunciar del siguiente modo: El hombre siente la necesidad y la curiosidad de comunicarse con congéneres que han adquirido una lengua materna distinta, con los que, por tanto, es incapaz de satisfacer su objetivo. Para superar esta inconveniencia debe aprender una lengua diferente a la materna que coincida con la de su interlocutor o ambos aprender una tercera lengua en la que puedan entenderse.

Cuando en los tiempos prehistóricos las familias, los clanes y las tribus se desplazan por motivos de alimentación y habitación, entran en contacto con otros grupos humanos de lenguaje diferente al suyo y ya deben iniciar este nuevo fenómeno de aprender una lengua «artificialmente». Cuando las culturas van desarrollándose los intercambios con gentes de otra lengua se amplían y se diversifica la motivación: comercio, conquista, interés cultural, curiosidad, afán artístico, científico, descubrimientos... llegamos a nuestros días con la globalización a todos los niveles, viaje, economía etc. En todos los casos y momentos persiste la necesidad del aprendizaje de lenguas extranjeras y en cada estadio con tendencia a una mayor apetencia.

Llegados a la segunda parte del enunciado de nuestro esquema la clave es «aprender». Ahora, sin embargo, hay que afrontar el aprendizaje de una lengua diferente a la materna y el proceso se aparta del natural por el que se adquiere aquella.

Desde mi licenciatura en Lengua Inglesa por la Universidad de Salamanca en 1988 he centrado mi actividad profesional en la docencia de esta lengua comodín, también en el ámbito privado, pero fundamentalmente en la enseñanza pública. He enseñado el inglés con carácter general como lengua no especializada pero, desde el año 1992, el trabajo se convirtió a una orientación especializada en el mundo del turismo como profesora de la Escuela Oficial de Turismo de Ávila cuando su estructura administrativa era de pertenencia a la Diputación Provincial y desde el año 1999 en el seno de la Universidad de Salamanca como profesora de las asignaturas de Inglés I, Inglés II e Inglés III en la Diplomatura de Turismo en la Escuela de Educación y Turismo.

Los estudios de la Diplomatura de Turismo por la prestancia de la actividad en nuestro entorno ponen a los alumnos en disposición de trabajar en el sector de modo inmediato: hoteles, agencias de viajes, mayoristas, compañías de transporte; servicios complementarios del turismo: deportivos, culturales, guías turísticos, entre otros.

Quizá en cualquier otro ámbito de intercambio empresarial, institucional, cultural, científico etc., se pueda soslayar el bagaje personal de conocimiento de inglés con medios adecuados como traductores profesionales, programas informáticos de traducción, etc. Pero, en el ámbito de las actividades en que recalan mayoritariamente mis alumnos, futuros Diplomados en Turismo se necesita hacer uso del inglés de modo personal, aplicado, práctico, inmediato y directo. En la recepción de un hotel tienen que poder comunicarse de modo incluso si se quiere sencillo pero inexcusable con ciudadanos de cualquier parte del mundo en inglés como lengua internacional. En otras palabras, un Licenciado en Economía o en Física tendrá o no que hacer uso de sus conocimientos del inglés estudiado y podrá ayudarse de medios complementarios como traductores o programas informáticos; en cambio, para la mayor parte de mis alumnos no cabrá en gran medida este recurso a medios interpuestos y deberá enfrentarse personalmente a hablar, entender, escribir y leer en esa lengua para su trabajo diario.

Con la perspectiva de la vivencia anterior, a lo largo de mi experiencia docente, se ha ido suscitando el interés por las técnicas, métodos y recursos que de modo directo, práctico y eficaz contribuyeran al objetivo de generar en los alumnos la adquisición del bagaje de lengua inglesa indispensable para su futuro trabajo. Todo ello contando con los programas y el análisis de materiales para su uso en la docencia

No podía ser de otro modo que las ideas para desarrollar en un trabajo de investigación circularan en torno a la problemática del análisis sobre el uso de textos literarios, propuesta aplicada para la enseñanza del inglés en el ámbito de los estudios de Turismo.

La enseñanza del Inglés para Turismo debe considerarse dentro del contexto global del inglés de especialidad (Walker, 1995). Kruse y Kruse (1982) se refieren a diferentes situaciones en las que utilizamos la lengua inglesa en el campo del Turismo: transporte aéreo, aduanas, agencias de viajes, hoteles... El objetivo principal dentro del Inglés para Turismo consiste en que los estudiantes adquieran la competencia comunicativa en las cuatro destrezas dentro de las situaciones específicas en las que tengan que utilizar el inglés para su futuro puesto de trabajo (Cerdá Redondo, 2002). No podemos separar el conocimiento de estructuras gramaticales y su uso con valor comunicativo. Tenemos que tener en cuenta la gramática como medio y herramienta imprescindible para la conformación de un acto comunicativo. En el ámbito turístico, el dominio del léxico también es fundamental ya que abarca una gran variedad de sectores implicados como hemos apuntado anteriormente.

El turismo es hoy día una actividad global, masiva y de evolución rápida en dimensión y formas. Pero démonos cuenta que se trata de una vivencia relativamente reciente. Tal como conocemos el turismo hoy día —viajar a otros lugares por diversión o placer a través de sistemas, medios y ámbitos especializados: transporte, hoteles y centros de alojamiento, actividades de visita o de ocio especificas, etc.—, podríamos decir que aparece en el mundo

occidental con posterioridad a la segunda guerra mundial en la década de los cincuenta.

Coincidiendo con el fenómeno anterior, aparece la saga literaria de novela de espionaje, como pocas conocida y divulgada: la serie de Ian Fleming con su personaje James Bond. Catorce novelas, como tales publicadas por el autor, entre 1953 y 1966 que se desenvuelven en un escenario de «circuito turístico», podríamos decir casi sin equivocarnos. La acción está escalonada a través del viaje y estancia por diferentes y variados países; casi siempre se efectúa el traslado en medios de transporte convencionales desde aviones, trenes y transatlánticos a coches de alquiler; la estancia en hoteles es la norma; aparecen actividades turísticas en la trama continuamente: casinos, restaurantes, monumentos, espectáculos locales y típicos (corridas de toros en España, danzas del vientre en Turquía, budú en Jamaica...).

Las novelas de la saga James Bond con un escenario así, están en el acervo cultural popular como un clásico, más que por su lectura, difundido generosamente por su traslado al cine. Podemos inscribir esta obra bajo el epígrafe de literatura o género «popular»; este concepto por si mismo a veces se asocia a baja o menor calidad artística o literaria —en nuestro caso no vamos a entrar en este nivel de análisis sobre la mejor o peor calidad literaria—, no obstante he preferido tenerlo en cuenta sobre la obra de Ian Fleming en su variante de obra con trascendencia muy arraigada o masiva entre la población de modo que se incardina en las vivencias, modos y conceptos más cotidianos con caracteres y actitudes que se incorporan al saber general como han producido tantos clásicos y sus obras y personajes (Cervantes, Moliere, Shakespeare). Sin valorar, por tanto, su calidad literaria o artística, me ha interesado por su marcada relevancia en el aspecto de la incorporación de tipos universales. Como literatura popular adquiere una base previa de implantación en el alumno que lo predispone inconscientemente a su recepción. De esta manera se puede realzar la eficacia del aprovechamiento de su trabajo con ella mediante la incorporación inconsciente de sus imágenes y bagaje pre-

viamente adquirido al trabajo concreto de los textos o los ejercicios que se puedan hacer, diseñados para la asignatura. Las posibilidades de investigar esta obra para su aplicación en la enseñanza del inglés en la Diplomatura de Turismo se ofrecían con este contenido como muy dignas de consideración y decantaron el objetivo de mi trabajo de investigación. La revalorización de la literatura como instrumento didáctico para la enseñanza de idiomas, favorece la aparición de numerosas obras dedicadas a la explotación de textos literarios en el ámbito de la metodología en lengua inglesa a lo largo de los años 90 (Naranjo Pita, 1999) y hasta nuestros días.

El trabajo que presentamos a continuación es el resultado final de un largo proceso de estudio, análisis, práctica educativa y reflexión sobre la utilización de las novelas de Ian Fleming en la Diplomatura de Turismo para la enseñanza de Inglés. Con este fin hemos estructurado este trabajo de investigación en varios apartados en donde abordaremos la conceptualización teórica, el diseño metodológico y el análisis de los datos. Por último integrando los datos obtenidos en este estudio con la información teórica se presentan las conclusiones finales.

Abordamos al principio los temas que hemos ido perfilando en esta introducción, recalando en los distintos capítulos sobre la problemática previa o general del inglés como segunda lengua y las metodologías para la enseñanza de lenguas extranjeras. La gramática comunicativa, la competencia léxica y el texto literario; el inglés como lengua internacional y como lengua de especialidad; el inglés específicamente para el mundo del turismo; la utilización de los textos literarios para la enseñanza del inglés, son núcleos temáticos que se exponen a continuación.

Posteriormente, con los textos de Ian Fleming como modelo literario popular, se propondrá un estudio exhaustivo de parte de su obra con técnicas de integración estadística mediante la aplicación del programa NUDIST 6. Seguidamente, a través del análisis de los datos, se presentan las conclusiones. Estas nos informan sobre la adecuación de la utilización de los textos de

estas novelas en la enseñanza del inglés en los cursos de la Diplomatura de Turismo, cuyo objetivo principal se centraría en su aprovechamiento para la adquisición de las categorías gramaticales y léxicas. Finalmente se incluyen las referencias bibliográficas y los anexos de la investigación.

Este trabajo de investigación está estructurado en dos partes fundamentales: la *primera* engloba los fundamentos teóricos que sustentan la investigación y presenta diversas aportaciones teóricas que enmarcan el estudio del aprendizaje de una lengua extranjera.

En el **Capítulo 1** tratamos de dilucidar algunas de las tendencias y/o aportaciones teóricas actuales que pueden resultar claves para la investigación sobre la enseñanza del inglés como segunda lengua. Nos parece relevante hacer un especial hincapié en la necesidad de experimentar teorías capaces de explicar los métodos para enseñar una segunda lengua. Una firme candidata en este sentido es el enfoque comunicativo. No obstante, partimos de la revisión de algunas teorías que han formado parte de la enseñanza del inglés como segunda lengua.

El **Capítulo 2** aborda las bases teóricas de la competencia comunicativa. Ofrecemos un recorrido por aquellos constructos que, en el marco de las contribuciones del enfoque comunicativo, nos aproximen a la explicación de cómo utilizar los textos que son objeto de nuestro estudio desde un punto de vista comunicativo. La aportación de conceptos tan relevantes como el de pragmática, competencia léxica y competencia lingüística e intercultural suponen la esencia teórica para la exploración de los mecanismos y procesos implicados en la enseñanza del inglés como segunda lengua en el contexto específico del Turismo.

El **Capítulo 3** aborda la importancia de la lengua inglesa dentro del espacio común internacional y su importancia en áreas especializadas.

El **Capítulo 4** nos ofrece un recorrido por los principales elementos que están relacionados con el concepto del turismo y que debemos tener en cuen-

ta en el contexto concreto del inglés específico de la Diplomatura de Turismo. La investigación sobre el inglés para turismo en particular y de las lenguas extranjeras para este sector en general es muy reciente y escasa comparada con la llevada a cabo en otros campos del inglés y otras lenguas de especialidad. En general podemos decir que la mayoría de estudios están centrados en la propuesta de actividades para que los estudiantes de inglés o lenguas para turismo mejoren algún aspecto lingüístico o la competencia en alguna destreza en particular. Existen propuestas de actividades para mejorar la competencia oral (Catrain et al., 2002) y para aprender vocabulario específico relacionado con la hostelería (Delgado Gómez et al., 2002). Existen también trabajos sobre actividades que utilizan un enfoque eminentemente práctico, aprovechando los recursos que ofrece la propia ciudad y comarca. Hay estudios en los que se da mucha importancia a la creación de actividades que presten atención a los aspectos pragmáticos de la lengua inglesa para turismo (Cabellos Castilla y Díez Prados, 1999).

El **Capítulo 5** introduce la utilización de la literatura en la enseñanza de las lenguas extranjeras. Existen pocos trabajos para trabajar la parte de actividades de comprensión de lectura en la industria turística. La mayoría se centran en ciertos aspectos de los folletos turísticos (Leetch, 1996; Moss y Suárez, 1999) y diversos tipos de textos de carácter informativo que podemos encontrar en hoteles o museos (Purser, 2000). Debido pues a la escasa existencia de material relacionado con la comprensión lectora en la industria turística, hemos querido en este trabajo de investigación utilizar las novelas del conocido personaje de Ian Fleming, James Bond, incansable viajero por excelencia alrededor de todo el mundo en sus misiones de espionaje, que introducimos en el **Capítulo 6**.

El empleo de la literatura como recurso para la enseñanza de lenguas extranjeras ha cobrado un protagonismo destacado recientemente invirtiendo la tendencia mecanicista de medios audiovisuales o de manuales específicos, o rescatándola para renovar su protagonismo en el empeño didáctico. Por su

capacidad de sugerir y estimular la imaginación, por la motivación que pueden despertar y sobre todo, porque proporcionan un contexto rico y significativo, los materiales y actividades desarrollados a partir de textos literarios constituyen un inmejorable vehículo de aprendizaje.

La revalorización de la literatura como instrumento didáctico para la enseñanza de segundas lenguas, favorece la aparición de numerosas obras dedicadas a la explotación de textos literarios en el ámbito de la metodología en lengua inglesa a lo largo de los años 90 y hasta nuestros días. La literatura pues ha de formar una parte significativa de los programas de enseñanza de lenguas y de esta manera aprovechar la riqueza que los textos literarios ofrecen como *input* de lengua para desarrollar las cuatro destrezas lingüísticas fundamentales en la adquisición de una lengua: comprensión lectora, comprensión auditiva, expresión oral y expresión escrita, dentro de un contexto cultural significativo. Según McRae (1991) la incorporación de textos literarios al aula de lengua extranjera supone una superación de los registros más prosaicos que caracterizan, generalmente, los libros de texto para aprender lenguas extranjeras:

> In future years, the absence of imaginative content in language teaching will be considered to have marked a primitive stage of the discipline: the use of purely referencial materials limits the learner's imaginative involvement with the target language and leads to a one-dimensional learning achievement (1991: 7).

Hasta aquí la presentación del contenido de la primera parte de nuestro trabajo.

En la *segunda* parte se explica el diseño y la metodología de la investigación propiamente dicha. Se exponen los objetivos, características de la muestra y la utilización del programa informático Nudist 6 adecuado a la investigación cualitativa. Pretendemos demostrar la utilidad de las novelas de Ian Fleming para la enseñanza de estructuras gramaticales y vocabulario

para los alumnos de la Diplomatura de Turismo. Para ello se procede al análisis de los datos y a la exposición de los resultados.

En este sentido el **Capítulo 7** aborda la metodología seguida en la investigación, los objetivos perseguidos por el estudio, planteados como interrogantes de investigación y las fases de la investigación.

El **Capítulo 8** contempla el análisis de los datos mediante el programa informático Nudist 6, deteniéndonos en la elaboración de categorías léxicas y gramaticales que intervienen en el estudio. Asimismo, haremos hincapié en el proceso de codificación y validación con elementos relevantes en el proceso de análisis cualitativo.

Acabamos este trabajo con las conclusiones del estudio así como las propuestas de actuación con la modesta pretensión de ofrecer unos materiales aptos para mejorar la enseñanza del inglés en la Diplomatura de Turismo, siendo conscientes que este trabajo abre nuevas vías de investigación.

Por último recogemos una amplia bibliografía, que siendo de gran utilidad para nosotros puede seguir siéndolo para todos aquellos que quieran continuar trabajando en la investigación de distintos materiales para la enseñanza del inglés.

Primera Parte:
Fundamentación Teórica

Capítulo 1
LA ENSEÑANZA DE LENGUAS EXTRANJERAS

1.1. LA DIVERSIDAD IDIOMÁTICA

Enseñar y aprender una lengua distinta a la materna, una lengua extranjera, mediante un proceso de estudio específico ha supuesto desde siempre un debate aún no acabado en cuanto a las técnicas y métodos propicios, y un desafío en cuanto a la consecución de los resultados deseados.

En su artículo, «The Teaching of English as Communication», Widdowson (1972) señala que los estudiantes de lenguas extranjeras, y en particular, quienes han recibido varios años de instrucción formal de la lengua inglesa, frecuentemente presentan un déficit en la habilidad para usar la lengua en forma efectiva en situaciones de comunicación real, ya sea en sus modalidades escrita u oral. Agrega que el origen de esta situación puede encontrarse en los enfoques y métodos empleados en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Empezando por motivos materiales elementales como la búsqueda de alimento y habitación, los seres humanos han entrado en contacto con congéneres con los que debían comunicarse pero que hablaban «de otro modo», inicialmente ininteligible en muchos casos; el aprendizaje de otras lenguas distintas a la materna ha sido, por tanto, una actividad constante e inherente a la propia historia de la humanidad.

Durante siglos, la enseñanza de idiomas extranjeros ha sido una actividad importante de profesores, educadores, políticos, militares, lingüistas, etc. pero los enfoques y métodos basados en principios teóricos y científicos son relativamente recientes. Muchos han sido los enfoques, métodos y técnicas empleados desde entonces, pero ninguno ha sido capaz de satisfacer permanentemente a todos los participantes involucrados en el proceso. Aun cuando no se haya demostrado empíricamente que un método por sí sea superior a otro, en forma constante se alzan voces de diseñadores de métodos, metodólogos y profesores en defensa de un método determinado calificándolo como el mejor y, por ello, llamado a prevalecer indefinidamente. La historia nos enseña una realidad distinta. Todos, en su debido momento, han terminado por ser radicalmente reemplazados por otros que, a su vez, también han sido sustituidos por métodos más modernos, o supuestamente más modernos. Del mismo modo, tarde o temprano, los actualmente vigentes evolucionarán, serán modificados o serán reemplazados por otros. A la fundamentación teórica de las opciones por las técnicas y métodos de enseñanza se ven incorporados, sobre todo y de modo definitivo a partir del pasado siglo XX, las tecnologías de los propios soportes y herramientas disponibles para aplicar a la enseñanza. El fenómeno podemos decir que comienza con la electricidad y los sistemas de grabación de voz, mas tarde de imágenes, la radio, el cine, la televisión y ya recientemente todo el mundo de los sistemas informáticos, tanto como soporte de información como de su transmisión.

Las razones por el interés en la enseñanza de lenguas han sido básicamente de índole comercial, cultural o, simplemente, de carácter político. La aplicación de diferentes enfoques y métodos a través de la historia con sus sucesivas transformaciones se ha debido a necesidades de cada momento con sometimiento a cambiantes intereses sociales y/o de las circunstancias personales de los que en esos momentos se convertían en deseosos o necesitados de aprender otra lengua: de los estudiantes, en definitiva.

La circularidad de los hechos que se repiten con cierta periodicidad histórica, también se observa en el área de la enseñanza de lenguas. Efectivamente, métodos que se suponen actuales encuentran huellas de su aplicación en tiempos remotos; ideas y actitudes modernas sobre el tema ya han sido expresadas y propuestas en el pasado reciente y lejano. Testimonios de enseñanza de lenguas se remontan muy atrás en el tiempo. Por ejemplo, existen referencias que dan cuenta de que en el siglo II A.C. jóvenes romanos estudiaban el griego directamente de profesores nativos. El aprender una lengua extranjera a temprana edad y en clases impartidas por profesores nativos era ya visto como algo conveniente y necesario en esa época. Sin embargo, la enseñanza en casa, aunque, tal vez, no en forma sistemática, era una realidad en el siglo III A.C. Diferentes lenguas van adquiriendo relevancia en diferentes períodos de la historia. Lo fue el griego en su debido momento, luego el latín, el árabe, el español, el francés, inglés... el chino mandarín en el espacio asiático, etc.

La fuerza del imperio romano fue tal que su lengua, el latín, dejó huellas indelebles en otros pueblos y sus respectivas lenguas. Su estudio sistemático prevaleció a través de muchos siglos. La enseñanza de la gramática de la lengua latina, como un modo de acceder a ella, tuvo tal impacto que se constituyó en un paradigma para la enseñanza de otras lenguas aunque no fueran lenguas romances, como aconteció con el inglés, por ejemplo. De algún modo, ésta fue la manera como se originó el método gramatical, importante estrategia pedagógica durante un largo tiempo en las aulas. Durante el renacimiento, el latín sigue ocupando un lugar de privilegio en cuanto a constituirse el vehículo de instrucción en la Europa occidental. Sin embargo, entre la gente educada se empieza a generar la necesidad de aprender otras lenguas extranjeras aparte del latín. De este modo, el griego, el hebreo y el árabe empezaron a adquirir cierta relevancia. En el siglo XVI los nobles ingleses estudiaban el francés y, también, aparece por primera vez una gramática prescriptiva inglesa.

A pesar de ello, el estudio y el análisis de la gramática del latín se convirtió en un modelo para el estudio de otras lenguas extranjeras, principalmente, en los siglos XVI al XVIII. Los niños recibían instrucción rigurosa de las reglas gramaticales que debían aprender de memoria, además de estudiar las declinaciones y conjugaciones. A ello se le agregaba la práctica de escribir y traducir oraciones de la lengua materna al latín. En lo relacionado con los estilos de aprendizaje, aunque no había teorías lingüísticas o psicológicas que sirvieran como soporte teórico, había una preocupación por los enfoques y técnicas para la enseñanza de lenguas extranjeras. El holandés Erasmos (1466-1536) sostenía que para alcanzar un dominio en la lengua extranjera que se estaba estudiando había que estar en permanente contacto con los hablantes nativos y estar leyendo a los mejores estilistas. También decía que el latín debía estudiarse en casa con profesores particulares y el griego se podía aprender en la escuela a través del latín. La comunicación oral debía tener prioridad para, más tarde, ocuparse de la lectura y escritura.

En definitiva es claro que la voz humana es una forma de comunicación sonora basada en la capacidad fisiológica del sistema fónico y auditivo. La escritura del lenguaje es un sistema de transcripción a símbolos morfológicos de los sonidos que aparece históricamente de manera posterior y no en todos los idiomas —pensemos, no solo en grupos tribales y de cultura en el sentido occidental poco desarrollada, sino también en los grandes pueblos americanos como los aztecas que no utilizaron la escritura de su idioma, al menos en el sentido pleno de usar un alfabeto abstracto como el latino aunque utilizaron pictogramas, y mantenían un nivel de desarrollo cultural no solo complejo sino en algunos aspectos tan avanzado o más, como en el caso de la astronomía y las matemáticas, que la Europa del siglo XV—; podríamos decir que la escritura es una herramienta u objeto cultural que se inventa para trabajar sobre el fenómeno natural o fisiológico; estamos ante una relación como la de la física o la química y su formulación matemática: lo que existe son los

fenómenos, las fórmulas son su transcripción mediante un sistema convencional de representación gráfica.

En punto al aprendizaje y la enseñanza de un idioma, la teoría de la que venimos hablando que hace hincapié en la inmersión oral y todas las que giran en torno al «naturalismo» o al acercamiento «de oído» a la lengua meta o que queremos aprender están reconociendo consciente o inconscientemente la prestancia e importancia de la lengua como comunicación oral. «Quién conoce un idioma es aquel que es capaz de entenderlo al escucharlo y de hablarlo; con tiempo y un buen diccionario puede llegar a entenderse un texto escrito en una lengua desconocida o puede llegar a escribirse con mejor o peor fortuna y corrección en esa misma lengua ignota», —nos diría un interlocutor adalid de aquella metodología que enfatiza el aprendizaje oral—. En todo caso, es evidente que hoy día el conocimiento de un idioma pasa por su dominio como lengua escrita y, en todo caso, en el mundo didáctico no cabe duda de que la lectura y la escritura son imprescindibles como herramientas de aprendizaje y enseñanza. Lo que venimos viendo, son principios que hoy tienen plena vigencia. Michel de Montaigne (1533-1592), hijo de un noble francés, en su ensayo *Sobre la Educación de los Niños*, recuerda como él adquirió el latín en casa. Tenía un tutor y hasta los seis años, el tutor, los padres e incluso los sirvientes hablaban con él solamente en latín. Es decir, su inmersión en la lengua era tal que llegó a dominarla por completo. Este logro fue posible sin la necesidad de libros, énfasis en el estudio de la gramática y, sobre todo, sin castigo ni temores en una época en que la falta de adecuadas respuestas en el proceso de enseñanza por parte de los alumnos se podía traducir en sanciones que incluso, podían llegar a castigos corporales por parte de los maestros.

1.2. BREVE REVISIÓN HISTÓRICA Y DESCRIPCIÓN DE LOS MÉTODOS DE ENSEÑANZA DE IDIOMAS MÁS RELEVANTES E INFLUYENTES

En este punto haremos un repaso sobre los métodos de enseñanza de idiomas que consideramos más relevantes. No podemos olvidar que a lo

largo del proceso de enseñanza-aprendizaje el profesor y el alumnado se encuentran inmersos en un modelo u otro, o muchas veces en la utilización de elementos que pertenecen a varios. Estos son: el método gramática-traducción, el método natural, el método directo, el método del ejército, el método audiolingual, el enfoque comunicativo y el enfoque cultural.

1.2.1. El método gramática-traducción

Este método está considerado como uno de carácter tradicional en que el profesor, centro del proceso, asume el protagonismo absoluto tomando decisiones unilateralmente sobre qué y cómo enseñar. El alumno, por lo mismo, asume una actitud pasiva y sumisa ante la autoridad que ejerce el profesor. A este elemento central de este método se le suman otros aspectos característicos que se señalan a continuación.

El objetivo principal del aprendizaje de la lengua objeto es el desarrollo de habilidad de lectura de textos escritos literarios y relativos a las artes. Se hace a través de la memorización de reglas gramaticales para acceder a la morfología y sintaxis teniendo siempre presente que «la primera lengua sirve como sistema de referencia en la adquisición de una segunda lengua» (Stern, mencionado en Richards, 1998: 11) y la enseñanza se lleva a cabo utilizando la lengua materna.

Del punto anterior se desprende que el énfasis del proceso de aprendizaje se centra en la lecto-escritura ignorando, en gran medida, las actividades relacionadas con hablar y escuchar comprensivamente.

La enseñanza estaba basada en la oración, la que se constituía en la unidad pedagógica para traducir desde la lengua materna a la lengua meta y viceversa. El vocabulario se presentaba en forma de sinónimos, antónimos y palabras cognadas y se ponía énfasis en la corrección gramatical en las tareas de traducción descuidando la eficiencia comunicativa.

La enseñanza de la gramática se presentaba de un modo sistemático y organizado aplicando el método deductivo. A partir de ejemplos se llegaban

a establecer las reglas que luego se practicaban en los ejercicios de traducción. Este método dominó el escenario de la enseñanza de idiomas extranjeros durante mucho tiempo. Hasta bien entrado el siglo XX era el método más popular y extendido; hoy, sigue siendo usado en algunos sectores, como técnica, para desarrollar la competencia de lectura comprensiva de literatura especializada, es decir, en la lengua que se usa en el comercio, la tecnología, la medicina, entre otros. Aun cuando hoy no tiene defensores y no está respaldado por teorías lingüísticas o psicológicas puede ser rentable si se utiliza adecuadamente para lograr ciertos objetivos entre los que no se encuentra, claro está, el logro de la competencia comunicativa puesto que el objetivo «creativo» de este método es construir frases y oraciones según el modelo de reglas gramaticales debidamente aprendidas.

1.2.2. El método natural

Nada puede existir permanentemente sin que tarde o temprano surjan voces disidentes que impulsen cambios. En efecto, ya en el siglo XIX, C. Marcel, T. Prendergast y F. Gouin, entre otros, proponían enfoques que acercaran las estrategias de enseñanza de las lenguas extranjeras al modo como se adquirió la lengua materna. Éste es el enfoque o método natural y se basa en la observación e interpretación de cómo los hablantes adquieren su lengua materna, en primer lugar, y de cómo aprenden una lengua extranjera. Los objetivos de reforma de estos educadores no lograron impactar en el medio por la falta de canales apropiados; agrupaciones, publicaciones, congresos, etc. Sin embargo, la inquietud por los cambios de enfoque seguían latentes. A fines del siglo XIX, con el apoyo de la lingüística y la fonética, lingüistas como Sweet, Viëtor y Passy en Inglaterra, Alemania y Francia, respectivamente, lograron concitar un interés mayor por sus ideas que, entre otras, incluían un énfasis en la lengua oral, atención a la fonética en la producción de sonidos para una correcta pronunciación en la lengua meta, uso de textos y diálogos y enseñanza de nuevos significados asociados con los objetos o ideas en la lengua que

se está estudiando. Los alumnos están expuestos a la lengua oral primero para más tarde ponerlos en contacto con la lengua escrita en la lengua objeto. Se ve que la gramática como centro del proceso se deja de lado significativamente. El desarrollo de estas ideas lleva a dar forma a lo que se conocería con el nombre de métodos naturales por su asociación con la forma como se adquiere la lengua materna. De hecho, tal como se ha señalado anteriormente, existen testimonios de la aplicación de las estrategias naturalistas en tiempos anteriores: los jóvenes romanos aprendiendo el griego con esclavos griegos, los normandos después de 1066 en Inglaterra al enviar a sus hijos a Francia a estudiar francés en contacto directo con la lengua en su entorno natural, Montaigne cuya intuición sobre el aprendizaje de una lengua extranjera llevó a contratar esclavos y tutores que le enseñaran el latín a su hijo en casa recreando las condiciones naturales de adquisición de la lengua materna.

Estos son tan sólo algunos ejemplos que ilustran la aplicación del método natural mucho antes de que se hablara de él como tal. Se aplicaba en forma intuitiva. El alumno, inmerso en situaciones de habla adecuadas era capaz de aprender y adquirir la lengua objeto sin estudiar reglas gramaticales. El principio es que se aprende la lengua hablándola y no estudiándola o hablando de ella. En una etapa posterior los alumnos estaban expuestos a la forma escrita. El método natural acerca los principios del aprendizaje-enseñanza al proceso de adquisición de la lengua materna o más certeramente a los de la adquisición de una lengua no materna por inmersión en el país en que se habla. Más tarde, estos elementos propios del método natural darían origen a uno de los métodos más extendidos y conocidos en muchas partes del mundo; *el método directo*.

1.2.3. El método directo

Los seguidores del método directo y del método natural, defienden la tesis de que la enseñanza de una lengua extranjera debe hacerse directamente en esa lengua obviando la materna de tal manera que el alumno está expuesto en todo momento a ella. A través de la acción, gestos, ilustraciones

o asociación directa con los objetos, se introduce el significado de lo que se quiere enseñar. Esto implica que la traducción está altamente estigmatizada. Así se estimula el uso espontáneo y natural de la lengua meta en la sala de clases. Las reglas gramaticales constituyen una tarea de resolución de problemas por parte del alumno puesto que se espera que él sea capaz de inferirlas de acuerdo a las pistas dadas por el profesor. Maximilian Berlitz (1852-1921), inmigrante alemán en Estados Unidos, fundó escuelas y centros abiertos en ése y otros países y fue uno de los principales difusores del método directo, a pesar de que él nunca usó este nombre para referirse a él (el método directo); simplemente lo llamaba el *método Berlitz*. Según nos dice Sánchez Perez (1992) las crecientes oleadas inmigratorias de gente sin mayor cultura y de diferentes procedencias étnicas y lingüísticas en Estados Unidos necesitaban con urgencia aprender la lengua del país que los había acogido y la mejor manera de aprenderla era hablándola y practicando en ella todo el tiempo.

Un conocido lingüista nacido y formado en Alemania y que desempeñó un amplia y fructífera labor en este área en Chile, Rodolfo Lenz (1863-1938), formador de profesores de español y de lenguas extranjeras en el Instituto Pedagógico de la Universidad de Chile, también se destacó como un entusiasta defensor del método directo, pero adaptado a las necesidades del país. Explicaba que el mejor método era el de la lengua materna porque era el que seguía el método natural y común a todos los hombres. Su fuerza innovadora permitió que por el año 1918, Chile fuera uno de los primeros países que introdujera oficialmente el método. Los aspectos más definitorios de este método se pueden resumir de la siguiente manera:

El proceso de enseñanza se realiza íntegramente en la lengua objeto, prescindiendo totalmente de la lengua materna, a través de vocabulario y estructuras crecientes en dificultad. Se establece una asociación directa entre las palabras y frases con los objetos y acciones para determinar el significado semántico de estos últimos. Lo que se va aprendiendo sirve de base para la introducción de nuevas materias. Las unidades didácticas se organizaban siguiendo un orden creciente de dificultad y se presentaban oralmente. La gramática se enseñaba inductivamente. Los alumnos debían inferir las reglas

para luego aplicarlas en situaciones nuevas. Definitivamente se aplica a las lenguas modernas. El latín y las lenguas clásicas ya largamente habían sido dejados en el baúl de los recuerdos. Se pone énfasis en la pronunciación correcta. Los contenidos corresponden, principalmente, a situaciones de la vida diaria de los estudiantes. A diferencia del método de gramática y traducción, el proceso es más flexible con posibilidades de mayor participación de los alumnos. Las técnicas de este método se aplicaban, principalmente, a la lectura en voz alta, ejercicios de preguntas por parte del profesor y respuestas por parte del alumno, complementación de espacios en blanco, dictados y composiciones escritas. Titone, 1968 (mencionado en Richards, 1998) alude a una serie de principios que regulan la enseñanza de idiomas extranjeros en las escuelas Berlitz, especialmente en lo referido a la lengua oral, que resumimos de la siguiente manera:

— Nunca traduzcas: demuestra.
— Nunca expliques: actúa.
— Nunca hagas un discurso: haz preguntas.
— Nunca imites errores: corrige.
— Nunca utilices palabras aisladas: usa oraciones.
— Nunca hables demasiado: haz que hablen mucho los alumnos.
— Nunca uses el libro: usa tu propia programación.
— Nunca saltes el orden: sigue tu programa.
— Nunca vayas demasiado deprisa: sigue el ritmo del alumno.
— Nunca hables demasiado despacio: habla normalmente.
— Nunca hables demasiado rápido: habla con naturalidad.
— Nunca hables demasiado fuerte: habla con naturalidad.
— Nunca seas impaciente: tómatelo con calma.

El método fue muy popular hasta las primeras décadas del siglo XX y se aplicó con bastante éxito en instituciones de enseñanza privadas donde la instrucción era llevada a cabo por profesores nativos, número pequeño de alumnos por curso y se tenía acceso a materiales adecuados. Sin embargo, su aplicación en escuelas públicas no estuvo exenta de inconvenientes y problemas

que, a la larga, incidió en su paulatino abandono. Efectivamente, no había suficientes profesores nativos o que tuvieran una competencia lingüística y comunicativa y, en general, la realidad ahí estaba muy lejos de garantizar el éxito del método. Además, el hecho de no usar texto obligaba a los profesores a extremar sus esfuerzos en la confección de materiales, uso de la lengua objeto y uso de recursos personales y una gran imaginación para alcanzar ciertos logros. Muchas veces, por apegarse estrictamente a los principios del método hacía que los profesores se agotaran tratando de explicar ciertos significados a los alumnos cuando una pequeñísima explicación en su propia lengua era suficiente. Al respecto Lado (1964), solía decir que era muy importante derribar las fronteras lingüísticas y que no constituía ninguna transgresión al espíritu del método el dar alguna explicación en la lengua materna cuando eso era necesario. No cabe duda que el método directo significó un progreso enorme en la actitud y enfoque que se debe tener con relación a la enseñanza de idiomas extranjeros en cuanto a la organización y sistematización de los materiales. El énfasis en la lengua oral en sus comienzos y la centralidad de la lengua objeto como vehículo de enseñanza son dos grandes avances. Pero, al ser aplicado ortodoxamente y desconociendo la realidad o el entorno en que se producía la enseñanza llevó inevitablemente a la frustración de profesores y alumnos al ver los malos resultados a pesar del esfuerzo y tiempo destinado a la tarea. Esto lleva a buscar nuevas fórmulas que permitan una optimización del proceso. Precisamente, durante la segunda guerra mundial ante la necesidad de preparar a soldados para comunicarse con gente nativa en los lugares donde las contingencias del conflicto los llevaba, se desarrolló un método que iba a conocerse con el nombre del *método del ejército* cuyas siglas en inglés son ASTP por *Army Specialized Training Method.*

1.2.4. El método del ejército

Dadas las necesidades inmediatas que la guerra traía consigo hubo que involucrar a universidades, psicólogos y lingüistas de gran prestigio

(Bloomfield, 1933 y Fries, 1945, entre otros) que se abocaron a estructurar las estrategias y técnicas adecuadas para lograr los fines propuestos. El gobierno estadounidense solicitó a algunas universidades del país que desarrollaran programas especiales de enseñanza de lenguas extranjeras para el personal militar. La metodología que se tenía entonces para acceder a la comprensión de las lenguas nativas en los Estados Unidos ayudó a consolidar y estructurar el método para aprender idiomas tan lejanos y exóticos como el chino, japonés, malayo, etc. Éste implicaba una profunda inmersión en el aspecto oral de la lengua meta. La razón por el énfasis en la lengua oral se debía a la necesidad de que los soldados pudieran comunicarse instantáneamente con los habitantes del lugar. La inmersión significaba un gran número de horas a la semana con muchos ejercicios, repetición y práctica para adquirir e internalizar nuevos hábitos lingüísticos. Las estructuras gramaticales se organizan en un orden de menor a mayor complejidad.

El vocabulario que se incorpora a las unidades didácticas se refiere a palabras y expresiones de mayor frecuencia. Los materiales son elaborados por lingüistas. Se manifiesta visiblemente la importancia de la lingüística aplicada a la enseñanza de idiomas extranjeros. El plan de clases normalmente consideraba la presentación de diálogos a partir de los cuales se inferían las reglas gramaticales. Se apelaba mucho a los ejercicios de repetición y substitución. El método tuvo tal aceptación que muy pronto sumaban miles los estudiantes de lenguas extranjeras en más de cincuenta y cinco universidades. Estos son los cimientos del método que dominaría el escenario de la enseñanza de idiomas extranjeros durante, al menos, las décadas de los cincuenta y sesenta; *el método audiolingual.*

1.2.5. El método audiolingual

Este método que también se conoce con el nombre de método audiolingüístico o audio-oral, encuentra su sustento teórico en el estructuralismo lingüístico ortodoxo de Bloomfield (1933) y en el conductismo psicológico del aprendizaje de Skinner (1957) y se basa en el supuesto de que hablar una lengua implica la internalización de nuevos hábitos lingüísticos y no la memori-

zación de reglas gramaticales. Por lo tanto, aprender una lengua extranjera significa adquirir nuevos hábitos a través de la práctica repetitiva intensa y sistemática de estructuras, vocabulario y pronunciación mediante refuerzo positivo para lograr la corrección lingüística. Según Skinner (1957) todo comportamiento verbal implica una relación entre estímulo y respuesta (E - R) en que las respuestas verbales son una reacción a los estímulos que las provocan. El refuerzo continuo sirve para eliminar las respuestas inadecuadas y fijar, como hábitos permanentes, las conductas positivas.

Además de la formación de nuevos hábitos lingüísticos en la lengua meta, este método, siguiendo la tradición de los enfoques inmediatamente anteriores, enfatiza la lengua oral posponiendo la forma escrita. Privilegia la inducción a la deducción. Es decir, opta por la observación de casos particulares de los alumnos para llegar a generalizaciones, especialmente en lo relativo a las normas que rigen el sistema gramatical. La teoría estructuralista servía de base para que los metodólogos asumieran que el aprendizaje de la lengua debía empezar por el sistema fonológico y terminar con la oración. Este método tiene como objetivo desarrollar en el estudiante la capacidad de escuchar comprensivamente y hablar en la etapa inicial. El énfasis está puesto en la lengua diaria hablada. Más tarde se pondrá atención a las formas de expresión más complejas y de literatura especializada. Al comienzo, el aprendizaje está basado en diálogos sencillos que contienen vocabulario y estructuras básicos. Éstos son aprendidos a través de un proceso de mímica y memorización, viendo, escuchando y repitiendo en forma grupal y/o individual. Así como sucedió con el método directo, el audiolingüismo se difundió rápidamente y se hizo muy popular en las escuelas y universidades. El sustento teórico basado en las corrientes conductista y el estructuralismo lingüístico le daban mucho prestigio. Los profesores encontraban la orientación necesaria para elaborar sus propios materiales y se publican textos (*course books*) muy útiles para ser usados en la sala de clases y que servían como columna verte-

bral para el diseño de cursos de idiomas extranjeros. Entre ellos los más difundidos son los *English 900* (1964) y *Lado English Series* (1977).

Tal como le ocurrió al método directo y anteriormente, al método gramática-traducción, el método audiolingual entra en una etapa de descrédito con el auge de nuevas teorías lingüísticas y con la desazón de profesores y alumnos por no ver recompensados sus esfuerzos y tiempo dedicado a la enseñanza y aprendizaje de la lengua extranjera. En la mayoría de las ocasiones, los alumnos eran incapaces de transferir lo aprendido en la sala de clases a situaciones reales, además de considerar el método aburrido y poco rentable. Se observa que el aprendizaje es muy mecánico ya que solo permite la repetición más o menos correcta de los modelos provistos por el profesor sin que, muchas veces, el estudiante tenga conciencia del sentido de las oraciones.

A fines de los años cincuenta Noam Chomsky publica su libro *Syntactic Structures* (1957) en que sienta las bases para una profunda transformación en los estudios lingüísticos y en los nuevos enfoques en la enseñanza de idiomas extranjeros. Rechaza categóricamente la descripción del estructuralismo y teoría conductista en la adquisición de nuevos hábitos lingüísticos. La lengua implica creación y generación de nuevas oraciones sobre la base de la aplicación de reglas de gran abstracción y complejidad. No se aprende una lengua por imitación sino que a partir de la competencia lingüística del hablante. El rechazo de las teorías subyacentes en el método audio-lingüístico y la enseñanza situacional muy difundido en Gran Bretaña (práctica de estructuras lingüísticas en situaciones significativas) hace que los lingüistas británicos estén muy receptivos a la posición de Chomsky en cuanto a que lo que más caracteriza al hablante nativo es su capacidad de creación lingüística y a la singularidad en la generación de cada una de las oraciones que emite. Además, los lingüistas británicos Richards y Rodgers (1998) destacaron otra dimensión de la lengua que no se trataba de manera adecuada en los enfo-

ques en la enseñanza de idiomas del momento: el potencial funcional y comunicativo de la lengua.

La presión de las condiciones cambiantes de la sociedad, sumado a la experiencia e intuición de los mismos profesores, influye para que un nuevo enfoque aparezca en escena con mucho éxito y aceptación de la comunidad y con perspectivas de dominar el escenario durante mucho tiempo. Es el enfoque comunicativo, que si bien es cierto, algunos de sus aspectos básicos eran aplicados en tiempos pasados, renace muy sólido con fundamentos teóricos de la psicolingüística, y lingüística aplicada.

1.2.6. El enfoque comunicativo

Al enfatizar el potencial funcional y comunicativo del lenguaje, se señala que el objetivo principal en la enseñanza de una lengua extranjera debía ser la eficiencia comunicativa y no la centralidad de las estructuras gramaticales, es decir, lo que se busca es desarrollar la competencia comunicativa en el alumno. Al respecto, Finocchiaro y Brumfit (1988) argumentan que los principios que deben sustentar la enseñanza de lenguas extranjeras es el uso que se hace de la lengua y no el conocimiento teórico que se tenga de ella. Ello debe ir acompañado por la noción que la lengua se aprende más efectivamente cuando se da en situaciones reales privilegiando, así, los significados en los actos de habla y la implicatura conversacional, empleando los términos de Widdowson (1978) y Grice (1975) respectivamente.

En la década de los sesenta comienzan a gestarse cambios en la tradición británica para la enseñanza del inglés como lengua extranjera contrarios al método situacional basado en la práctica de estructuras básicas en el marco de situaciones; «en el aeropuerto», «en un restaurante», «en la calle», etc. Wilkins (1976) propone un enfoque nocio-funcional como base para desarrollar un sílabo comunicativo para la enseñanza de una lengua teniendo como referencia los significados comunicativos que un estudiante necesita comprender y expresar. De ahí que la asociación de un sílabo nocional-funcional con el

carácter de comunicativo de la enseñanza haya sido normalmente aceptado por toda la comunidad sin objeciones de ningún tipo. Su interés se centra en los significados subyacentes a los usos comunicativos sobre los conceptos tradicionales de gramática. Distingue dos tipos de significado expresados a través de categorías nocionales (tiempo, espacio, secuencia, cantidad) y categorías de funciones comunicativas (ruego, queja, disculpa, sugerencia, etc.). El gran cambio de orientación de este enfoque es que el proceso se centra en el estudiante con sus intereses, ritmo de aprendizaje, etc. contrario a los métodos anteriores o tradicionales en que el profesor era el centro del proceso tomando decisiones por el alumno en cuanto a tópicos, ritmo de aprendizaje, evaluaciones, etc. Por lo mismo, el énfasis en la lengua como medio de comunicación implica la voluntad de trascender el desarrollo de la competencia lingüística del alumno (conocimiento del sistema lingüístico) y llegar a desarrollar la competencia comunicativa, aquella que le permite al alumno crear en la lengua objeto y saber qué decir y cómo decir y a quién decir lo que quiere decir de acuerdo a las condiciones extralingüísticas que marcan el entorno del acto comunicativo. El término «enfoque» es el que normalmente se usa para referirse al aspecto comunicativo de la enseñanza de lenguas. Ante el amplio metalenguaje referido a este campo, se hace necesario delimitar las fronteras semánticas entre «enfoque» y «método». Por el primero se entiende normalmente el conjunto de aspectos teóricos de tipo filosófico, educacional, lingüístico, etc., que permiten tomar decisiones sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje. Por su parte, el método tiene que ver con la parte práctica, el modo «cómo» se va a enseñar lo «qué» se ha decidido enseñar. Es decir, tiene que ver con las técnicas de enseñanza. El método es parte del enfoque.

Muchos nombres de lingüistas, filósofos, educadores, sociólogos, etc. están en menor o mayor medida asociados con los principios que sustentan el enfoque comunicativo. Austin (1962) y Searle (1969), como filósofos del lenguaje; Chomsky (1971), con su teoría generativo-transformacional y el énfasis en la facultad creadora del hombre, Henry Widdowson (1979) y su trabajo en los principios y técnicas de la enseñanza de idiomas extranjeros, los lin-

güistas funcionales Halliday (1978) (a través de la lengua se manifiestan todas las funciones del lenguaje), los sociolingüistas Hymes (1972) con su énfasis en la «competencia comunicativa» y Labov (1983), que con singular capacidad de análisis ha sido capaz de formular sus propias propuestas que han incidido en la voluntad de cambio en los enfoques para la enseñanza de lenguas extranjeras. A ello se suma siempre la presión de los propios maestros y alumnos que quieren cambios para terminar con la frustración que sienten al no ver resultados en relación con los esfuerzos, tiempo y dinero invertido en el proceso enseñanza-aprendizaje.

Algunos de los aspectos que definen el enfoque comunicativo y que lo diferencia de los anteriores son los siguientes:

— Importancia del significado contextualizado. Prevalece el decir algo a alguien en situaciones concretas.
— Énfasis en las funciones que se aprenden a través de la práctica y no de la memorización para posteriormente comunicarse en situaciones reales.
— Se busca desarrollar una pronunciación comprensiva y no la de un hablante nativo.
— Se permite el uso de la lengua materna cuando es oportuno y necesario.
— La secuencia de los contenidos está determinada por los significados y necesidades comunicativas de los alumnos y no por dificultad de estructuras gramaticales. La gramática, la pronunciación y el léxico se constituyen en medios para el logro de fines comunicativos interpersonales.
— La especificación de las estructuras gramaticales se hace de acuerdo a la selección de las nociones o funciones. Muchas veces, una función requiere de más de una estructura lingüística.
— El objetivo principal es la fluidez comunicativa y no la corrección gramatical o de la pronunciación.
— En general, el enfoque comunicativo se caracteriza por su flexibilidad y no un apego irrestricto a las normativas del método.
— El alumno es el centro del proceso pasando el profesor a desempeñar un importante papel de facilitador y conductor.
— Las cuatro destrezas lingüísticas tienen espacio en este enfoque: escuchar y hablar, leer y escribir.
— La gramática recupera un sitio importante como un medio y no un fin para contribuir al aprendizaje de la lengua. Por ejemplo, el conocimiento de la estructura interrogativa permite utilizarla para solicitar algo.

En resumen, este enfoque ofrece mayores posibilidades de desarrollo que otros métodos por cuanto permite la libre creatividad de profesores y alumnos en el diseño curricular, selección de materiales y divergencias dentro del mismo enfoque. En definitiva, es un paso en la dirección adecuada. Sin embargo, a pesar del entusiasmo inicial que despertó el enfoque comunicativo, después de un tiempo, no han faltado las críticas y llamadas a la cautela. Una de ellas advierte que se ha pasado de una lista de estructuras gramaticales a una lista de nociones y funciones. De hecho, algunos textos, como los de la línea *Strategies* para la enseñanza del inglés basaban su programa en una lista de funciones que se trataban de manera bastante ortodoxa. Como dice Widdowson (1988), no se puede asumir que se está aplicando el enfoque comunicativo por el solo hecho de concentrarse en nociones y funciones y no en oraciones. La gente no se comunica expresando nociones y funciones aisladas, del mismo modo que no se puede aprender una lengua emitiendo oraciones gramaticalmente correctas si no están insertas en un contexto comunicativo. La actitud de considerar el sílabo nocional-funcional como la antítesis del estructural no siempre es válida. Se tiende a asociar el enfoque nocio-funcional como necesariamente comunicativo pero la experiencia dice que no siempre lo es y sí puede darse que el enfoque gramatical sea comunicativo. El mismo Wilkins (1976) asegura que lo que diferencia a éste de los anteriores (el gramatical y situacional) es que el nocio-funcional tiene como punto de partida la deseable capacidad comunicativa del estudiante en que lo que importa es lo que ellos comunican a través del lenguaje. También es pertinente tener siempre presente que existen testimonios de la aplicación de la enseñanza comunicativa en tiempos remotos aunque no fuera dentro de un sílabo nocio-funcional estructurado como tal. De ahí que es necesario hablar de una evolución de la enseñanza de lenguas extranjeras más que de una verdadera revolución tal como muchas veces se pretende hacer aparecer la enseñanza comunicativa. El mismo Widdowson (1979) señala que las categorías nocio-funcionales proporcionan sólo una descrip-

ción muy parcial e imprecisa de ciertas reglas semánticas y pragmáticas que se utilizan como referencia cuando las personas se relacionan. No nos dice nada sobre los procedimientos que las personas utilizan en la aplicación de estas reglas cuando están de hecho realizando una actividad comunicativa. Si queremos adoptar un Enfoque Comunicativo en la enseñanza que tenga como propósito fundamental el desarrollo de las habilidades que permiten hacer cosas con la lengua, es el discurso el que debe ser el centro de nuestra atención. Sin embargo, hoy, después de dos décadas de su irrupción en el escenario de la enseñanza de lenguas sigue contando con mucha aceptación entre profesores, alumnos e instituciones.

Paralelamente con el enfoque comunicativo se han estado aplicando otros métodos alternativos con relativo éxito pero sin llegar al grado de difusión de la enseñanza comunicativa. Entre ellos mencionaremos tan solo, entre otros, al método de la *Respuesta física total*, diseñado por James Asher (1982), de la Universidad Estatal de San José, California, Estados Unidos y que integra la acción con el habla, es decir, pretende enseñar la lengua a través de la actividad motora. El método de la *Vía Silenciosa* de Caleb Gattegno (1972) con sus regletas de color al estilo del método Cuisenaire, incentiva la participación activa del alumno con un prudente silencio del profesor. Richards y Rogers (1998: 99), en relación con la implicación absoluta del alumno en su propio aprendizaje cita las palabras de Benjamin Franklin:

> «Dímelo y lo olvidaré
> Enséñamelo y lo recordaré
> Implícame y lo aprenderé»

La *sugestopedia* fue otro método conocido por profesores aunque muy poco aplicado. Fue desarrollado por el psiquiatra búlgaro Georgi Lozanov (1979). Trata de utilizar las fuerzas irracionales e inconscientes de manera sistemática y las aprovecha como base para el aprendizaje. Para ello se debe

crear una atmósfera agradable y cómoda libre de tensiones para la enseñanza. El uso de mobiliario adecuado, música suave, son vitales para los objetivos que se persiguen.

1.2.7. El enfoque cultural

Los métodos y enfoques que hemos visto y analizado someramente aquí se han ido desarrollando y algunos han pasado a un segundo o tercer plano ante el descrédito de los que en algún momento le habían dado sus preferencias. Es una actitud generalizada que suele tenerse con ideas, ideologías, teorías, etc. Sin embargo, se olvida a veces que los métodos no son un fin en sí mismo sino meros instrumentos de trabajo que se utilizan para fines determinados. Hoy, incluso, si se tiene una posición más «pragmática» al respecto se pueden perfectamente utilizar ciertos elementos propios de un método ya «superado» como técnicas o actividades dentro de otro método más moderno. Por ejemplo, la actividad de repetición propia del método audiolingual como parte del enfoque comunicativo puede ser un aporte significativo. Del mismo modo, el uso de la traducción como una actividad puntual dentro de otro método es también útil. Muchas veces los métodos fracasan porque no se dan las condiciones mínimas necesarias para que resulten. Si no se dan los medios materiales, número de alumnos por clase, número mínimo de horas de clases, interés de los propios alumnos, iniciativa del profesor para flexibilizar el método, etc. es difícil garantizar resultados positivos.

Es necesario recordar que si bien es cierto que los métodos se identifican con tiempos y personas, no pertenecen a tiempos y personas totalmente. Así, se asume que la enseñanza comunicativa comienza en la década de los setenta en Gran Bretaña. Sin embargo, evidencias de su aplicación se encuentran siglos atrás en Francia y más atrás en Roma aunque sus instructores no tenían conciencia del método. Lo que se considera moderno no siempre es así. La historia es circular y se vuelve al pasado para recoger elementos a los que se le da un toque de modernidad. Algunas tendencias actuales ponen énfasis en

lo comunicativo dejando atrás la enseñanza en torno a la gramática. Es tiempo de conservar lo mejor de ambos enfoques. La enseñanza de la gramática no debe quedar al margen del estudio de lenguas extranjeras aunque, por cierto, debe «modernizarse» y adquirir también un carácter funcional.

Parte de lo señalado sobre el reemplazo de una tendencia metodológica por otra es bien expresado por Mounin (1972: 7):

> Para los hombres de mi generación, nuestra época se ha convertido en la época del «prêt-à-porter» (listo para llevar),y después del «prêt-à-jeter» (listo para tirar), la época del consumo acelerado [...]. Pero ha adquirido las mismas características en el terreno de las ideas y casi nadie se da cuenta de ello. Nada más nacer las teorías originales [...], se difunden como productos nuevos, como éstos se usan y después se ven rechazadas ante la aparición de otra novedad, exceptuando el círculo restringido de quienes no las consideraban temas de conversación, sino como instrumentos de trabajo científico.

El aceptar que lo nuevo es mejor, lleva necesariamente a perder la perspectiva de dónde nos encontramos. Como dicen Bowen et al (1985) está bien mirar el futuro, pero hay que recordar que éste existe gracias al pasado. Los pueblos altamente tecnologizados tienen la mirada puesta en el devenir olvidando o ignorando, a menudo, el camino por donde han transitado hasta llegar al presente. Lo mismo sucede con los métodos para la enseñanza de lenguas. Un buen profesor debe saber lo que se ha hecho en el pasado en materia de metodología de la enseñanza para manejar adecuadamente las estrategias y técnicas necesarias de acuerdo a las condiciones de trabajo en el presente. El adherirse ciegamente a un método olvidando que todos tienen algo positivo que aportar, es asumir una actitud muchas veces snob y poco profesional. Un buen método en manos inadecuadas puede ser un fracaso y absoluta pérdida de tiempo, esfuerzo y dinero. Del mismo modo, un método con ciertas debilidades estructurales puede ser bien aprovechado por un experto, un profesor con profundos conocimientos de metodología y de la psicología

de aprendizaje con iniciativa, con convicción y compromiso con las tareas emprendidas y con el apoyo de materiales e interés de sus alumnos. Los objetivos marcan la metodología.

A ello hay que agregar que dentro de la evolución de los métodos, el aspecto cultural tiene cada vez mayor importancia. Se ha asumido históricamente que el profesor de lenguas está formado para ayudar a sus estudiantes en la adquisición de un nuevo sistema lingüístico, pero hoy es igualmente importante e imprescindible formar a los profesores para convertirse en guías culturales, es decir, aprovechar el lenguaje como un medio para familiarizar a los estudiantes con los aspectos históricos, culturales y sociales de los pueblos cuyas lenguas se enseñan. De hecho, en el presente casi todos los textos que se adhieren al enfoque comunicativo incluyen aspectos culturales. Así, si se quiere llegar a ser un hablante bilingüe debe serlo no sólo en el aspecto lingüístico y comunicativo sino que también en el aspecto cultural.

Este último enfoque del que hablamos, el enfoque comunicativo, será estudiado con mayor precisión en el próximo capítulo, como un punto de partida importante de este trabajo de investigación.

❋ ❋ ❋

Capítulo 2
LA COMPETENCIA COMUNICATIVA Y LA ADQUISICIÓN DE LENGUAS

2.1. LENGUAJE Y COMPETENCIA COMUNICATIVA

Las cosas, los actos y las ideas moldean al lenguaje con el que se comunican, transmiten y explican. Como en un ciclo en espiral, el lenguaje a su vez influye en el devenir y formación de los sucesos y las ideas. Sabemos que tras cada cultura hay una lengua y viceversa y que ambas se influyen mutua y recíprocamente. Cada lengua da soporte a la manera de ser de sus hablantes, su historia, sus costumbres... a su cultura, en definitiva. Siempre se ha tenido la sensación, sin duda certera, de que hay que conocer una lengua para acceder a la mentalidad, la manera de ser y la cultura del pueblo que la habla; a la recíproca, no cabe duda que no se puede llegar al conocimiento profundo y auténtico de una lengua si se desconocen esos elementos de sus hablantes maternos.

El concepto de competencia comunicativa en los años 70 del siglo pasado era un concepto bastante nuevo para estudiosos de lenguas extranjeras. Ahora en los comienzos del siglo XXI la competencia comunicativa se ha establecido como un método eficiente y popular para aprender lenguas extranjeras. Consideramos que la gramática es importante en un enfoque comunicativo del lenguaje. Como explican Canale y Swain (1980: 27), la competencia

comunicativa se basa en una serie de destrezas, una de las cuales es la gramatical:

> Communicative competence is composed minimally of grammatical competence, sociolinguistic competence, and communication strategies, or what we will refer to as strategic competence. There is no strong theoretical or empirical motivation for the view that gammatical competence is any more or less crucial to succesful communication than in sociolinguistic competence or strategic competence. The primary goal of a communicative approach must be to facilitate the integration of these types of knowledge for the learner, an outcome that is not likey to result from overemphasis on one form of competence over the others throughout a second language programme.

El término de competencia comunicativa ha sido analizado por distintos autores. Así pues Hymes (1971) insiste en que para lograr una descripción cabal de la competencia comunicativa, se ha de partir del reconocimiento de una perspectiva sociocultural, que daría cuenta, por ejemplo, de cómo la naturaleza y evaluación de la capacidad lingüística adquieren matices diferentes cuando están implicadas varias culturas y cómo una misma lengua o variedad lingüística está determinada en gran medida por factores sociales. En esta línea, señala que la competencia comunicativa está integrada por varios sistemas de reglas que se manifiestan en los juicios y capacidades de los usuarios de una lengua, y que subyacen a su comportamiento. Tales sistemas conforman cuatro sectores de la competencia comunicativa o parámetros de la comunicación («subconjuntos sucesivos o círculos que se solapan»), que establecen conexión con el sistema lingüístico y con otros sistemas comunicativos vinculados a la cultura, determinando o evaluando lo que resulta posible, factible y apropiado, desde un punto de vista formal, comunicativo y/o cultural, su alcance y si efectivamente ocurre en la realidad (Hymes, 1971). Dicho autor asume la competencia como la capacidad de la persona, que depende al mismo tiempo del conocimiento (tácito) y del uso (capacidad) (Hymes, 1971).

En general, «la competencia en comunicación es provechosa en prácticamente todas las esferas de la actividad humana» (Ellis y McClintock, 1993: 11).

Mientras la lingüística oracional estudia la competencia lingüística, la pragmática trata sobre el estudio de la competencia comunicativa. Más recientemente al centrarse en el mismo concepto, Alcaraz Varó (2000: 89) hace referencia «a las reglas de tipo social, cultural y psicológico que rigen el uso del lenguaje en los distintos contextos sociales». Estas reglas también se denominan competencia discursiva tratando de remarcar el aspecto del lenguaje en acción, puesto que la competencia comunicativa también se podría alcanzar por medios que no son estrictamente lingüísticos (Alcaraz Varó, 2000). Esta competencia discursiva (saber cómo se lleva a cabo la comunicación entre interlocutores) es el objetivo principal de la pragmática (Sperber y Wilson, 1986).

Alcaraz Varó (2000: 89-90) usa el modelo de Canale y Swain (1980) para definir la competencia comunicativa, la cual consta de otras competencias:

a) competencia lingüística: dominio del código lingüístico; es decir- conocer el código lingüístico expresado en las cuatro destrezas comunicativas, en nuestro caso en la producción escrita. Se alude a características y reglas del lenguaje, tales como la formación de palabras y frases, el vocabulario, la pronunciación, la ortografía y la semántica.

b) competencia sociolingüística: adaptar el lenguaje a la situación comunicativa, por ejemplo, el contexto turístico; se refiere al grado de adecuación en la producción y comprensión de los enunciados en diversos contextos sociolingüísticos, en atención a variables contextuales como la situación de los participantes en la interacción, el propósito de estas, así como las normas y convenciones que la rigen.

c) competencia discursiva y textual: dominar las reglas básicas de la organización estructural del discurso y de los textos, sobre todo, «en

forma de géneros», como pueden ser los informes empresariales; es decir el modo en que las formas gramaticales y significados se articulan para configurar un texto en diferentes géneros.

d) competencia estratégica: capacidad de solucionar los problemas ocasionados por fallos habidos en el desarrollo de las otras 3 competencias.

Por su parte, y más recientemente, Alcón Soler (2002: 87) considera que «la competencia comunicativa incluye tres subcompetencias que se relacionan entre sí por la inclusión de rangos: competencia lingüística, las habilidades, y la competencia estratégica». La primera incluye la competencia gramatical, la discursiva y la pragmática (equivalente a la sociolingüística). Las habilidades se refieren al uso de esta competencia lingüística al servicio de las cuatro habilidades lingüísticas (escuchar, hablar, leer y escribir). Finalmente, la competencia estratégica incluye las estrategias de comunicación y las de aprendizaje. Nosotros prestaremos atención a la competencia lingüística, con un especial énfasis en los ámbitos textuales. Así en la segunda parte de este trabajo de investigación, con los textos de Ian Fleming como modelo literario popular vamos a proponer un estudio exhaustivo de parte de su obra con técnicas de integración estadística mediante la aplicación del programa NUDIST 6 para obtener, a través del análisis de los datos, las conclusiones necesarias sobre la adecuación de la utilización de los textos de estas novelas en la enseñanza del inglés en los cursos de la Diplomatura de Turismo para la adquisición de las categorías lingüísticas. Estas categorías lingüísticas han sido previamente elaboradas. En la primera parte de la elaboración de dichas categorías se presenta la gramática a través de los ojos del comunicador, de ahí que sea una «gramática comunicativa». La base de este planteamiento es el hecho de que el hablante desea comunicar ciertos significados en ciertas situaciones o contextos y debe de recurrir a determinadas formas gramaticales y estructuras que serán seleccionadas según el esquema seguido por Leech y Svartvik

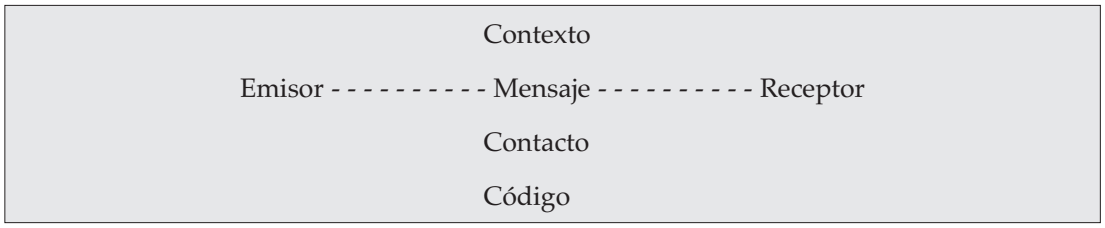
(1994), pero que explicaremos exhaustivamente en la segunda parte de este trabajo de investigación. La razón por la cual me he basado en este esquema para la elaboración de dichas categorías es que *A Communicative Grammar of English* analiza la gramática del lenguaje desde un punto de vista semántico y comunicativo. En la segunda parte de la elaboración de estas categorías se tiene en cuenta la competencia léxica, para ello haremos una clasificación de terminología especializada del campo del turismo, para elaborar las categorías léxicas que analizaremos en los textos de Fleming en la segunda parte de este trabajo de investigación.

De acuerdo con Richards et al. (1992: 64), comunicación es

> the exchange of ideas, information, etc., between two or more persons. In an act of communication there is usually at least one speaker or sender, a message which is transmitted, a person or persons for whom this message is intended (the receiver). The study of communication is central to sociolinguistics, psycholinguistics, and information theory.

Este concepto de intercambio o transmisión informativa es comentado también por Crystal (1991: 64) quien lo define como «the transmission of information (a «message») between a source and receiver using a signalling system».

Una de las últimas acepciones del término la ofrece Alcaraz Varó (2000: 85) quien define comunicación como «la interacción lingüística que, regida por máximas y reglas, ejercen recíprocamente los interlocutores que negocian en torno al contenido de un tema o de una materia, con el fin de intercambiar información, expresar opiniones y sentimientos, solicitar ayuda, etc.». Este mismo autor, profundizando en el tema se remonta hasta Jakobson (1974) para presentar su concepción de comunicación.



Modelo de comunicación según Jakobson (1974), adaptado por Alcaraz Varó (2000: 86)

Jakobson apuntaba la implicación mutua entre lengua y cultura, así como que el análisis de la comunicación era el único camino hacia una verdadera teoría del significado, siendo la influencia del contexto uno de sus aspectos más señalados y difíciles. Alcaraz Varó (2000: 86) expresa una idea similar respecto al modelo de Jakobson, considerándolo

> insuficiente, porque en él la comunicación está muy basada en la lengua como código o «langue» y, como tal, se nos presenta como una actividad verbal muy aséptica que no tiene en cuenta las bases cognitivas y sociológicas del lenguaje, ni factores tales como la motivación de la enunciación, la oblicuidad de los mensajes, etc.

Por otra parte, mediante la filosofía del lenguaje, representada por Austin (1962), se explica la relación entre función y forma a través de la intención comunicativa del hablante. Los autores anteriormente citados introdujeron la teoría de los actos de habla en la que suponen que la unidad mínima de la comunicación humana es la propia emisión de los actos de habla. No obstante, al ejecutar dichos actos de habla se precisa una situación, o contexto, en la que la intención comunicativa del hablante encuentre un sentido, una significatividad. Por esta razón, este contexto en el que se desarrolla la comunicación es vital para lograr un entendimiento entre los seres humanos.

Pese a estas importantes revelaciones de mediados de siglo, el estudio de la comunicación dentro de las ciencias del lenguaje se vio relegado por el

surgimiento en 1957 de la lingüística generativa o transformacional de Chomsky. Tuvo que ser a partir de la década de los setenta cuando empezaron a producirse cambios relevantes que nos llevaron a la actual relación entre la teoría de la comunicación y la lingüística.

Alcaraz Varó (2000) introduce este cambio haciendo referencia al modelo de comunicación de base sociológica ampliamente seguido como es el de Hymes (1972), quien, haciendo uso de las aportaciones de Austin y Searle, distingue tres planos de la comunicación (entendida como interacción humana):

— situaciones de habla (marco espacio-temporal donde ocurre la interacción);

— acontecimientos de habla (actividades que se desarrollan en cada situación y que están sujetas a ciertas normas, convenciones o reglas); y,

— actos de habla (acciones efectuadas con el lenguaje por los hablantes con relación a sus interlocutores dentro de un contexto dado para comunicarse).

Además, Alcaraz Varó (2000) se apoya en el modelo funcional de Halliday (1978, 1985) también sociológico pero con mayor peso en lo lingüístico que el de Hymes. El modelo de Halliday propugna tres funciones del lenguaje: la ideacional, la interpersonal y la textual. El único problema de este sistema es que es oracional, y a nosotros nos interesa más el textual o discursivo.

Diversos autores, entre otros, Halliday y Hasan (1976), Widdowson (1978), De Beaugrande (1980), Leech (1983) empezaron a explorar «nuevos» campos de la lingüística en los que se valoraba la vertiente comunicativo-discursiva del lenguaje, hasta ahora en segundo plano.

La pragmática surge como un intento de estudiar el lenguaje que se utiliza en situaciones concretas, con unas funciones y un contexto determinado.

Levinson (1983) considera la pragmática como una teoría que interpreta el lenguaje teniendo en cuenta el contexto. Escandell Vidal (1993: 16) ofrece una definición más exhaustiva al decir que es

> el estudio de los principios que regulan el uso del lenguaje en la comunicación, es decir, las condiciones que determinan el empleo de enunciados concretos emitidos por hablantes concretos en situaciones comunicativas concretas, y su interpretación por parte de los destinatarios.

Así, podemos afirmar que el enunciado es la unidad básica de la pragmática, y el contexto su objetivo central, ya que es la categoría que convierte a una oración en enunciado y ejerce una determinada influencia en el uso de la lengua. Alcaraz Varó (1990: 152-153) distingue tres bloques en la configuración del contexto:

— Bloque I: situación, es la localización espacio-temporal del enunciado.
— Bloque II: co-texto, o marco textual en el que se enclavan las oraciones del enunciado.
— Bloque III: presuposición pragmática, que comprende el conocimiento del mundo compartido por los interlocutores.

Según el mismo autor (Alcaraz Varó, 1990: 115 y ss.), las características del paradigma de la pragmática son:

— Considerar el lenguaje como un medio de comunicación.
— Hacer al discurso o texto su objeto de investigación.
— Interesarse por las funciones del lenguaje.
— Estudiar los procesos de la comunicación.
— Analizar el uso del lenguaje en contextos concretos.
— Utilizar en sus estudios enunciados reales.
— Ser interdisciplinar.
— Buscar la utilidad y aplicabilidad de estas teorías en el mejor conocimiento de la competencia comunicativa.

Por lo que se refiere al discurso defendemos la idea de que (Grice, 1975), el discurso es el lenguaje que utilizamos en la comunicación para producir un efecto en el destintario. El objetivo del discurso es formular teorías que describan cómo se lleva a cabo la comprensión y la producción del lenguaje y cómo los interlocutores pueden transmitir información no contenida en los significados de las oraciones empleadas mediante el uso de los enunciados discursivos.

Dell Hymes, en 1964 publica una obra junto con John Gumperz, en la que incluyen obras de Goffman y Hall, tratando de dirigirse, como apunta Winkin (1994), tanto a sus colegas antropólogos como a los lingüistas generativistas de la época. A estos últimos les indicaba que al concepto de competencia lingüística era preciso añadir el de competencia comunicativa, aceptando la idea de que la realización del habla es el producto de unas reglas, tanto como el mismo lenguaje. Decía que esas reglas eran culturales y sociales.

2.2. TEORÍAS SOBRE LA ADQUISICIÓN DE LAS LENGUAS

A continuación presentamos brevemente aquellos enfoques más relevantes que intentan explicar cómo se adquieren las lenguas: conductista, cognitivismo, innativismo y constructivismo.

2.2.1. *El enfoque conductista*

Como respuesta a las exigencias anteriores, expuestas en la página anterior, surge el enfoque conductista. El Conductismo es una teoría psicológica que comienza a principios del siglo XX en Estados Unidos y tiene sus orígenes en el movimiento neo-empirista. Su fundador y máximo representante es J. B. Watson. Esta teoría tiene una influencia importante en la Sicología, la Pedagogía y la enseñanza de lenguas. Para los conductistas el ser humano nace como una «tabula rasa», es decir, sin capacidades determinadas genéti-

camente: ante un estímulo el hombre responde, o lo que es lo mismo, adopta una conducta. Los representantes de este modelo sostienen que el refuerzo y la imitación son los únicos factores que intervienen en la adquisición de una lengua, es decir, el niño que aprende una lengua lo que hace, fundamentalmente, es intentar imitar y repetir lo que oye y establecer una serie de hábitos a través del refuerzo. Del mismo modo se comporta un adulto cuando aprende una LE, aunque habría que sumarle el conocimiento que éste posee de su lengua materna (LM) y la influencia negativa que ésta ejerce en el proceso de aprendizaje de la LO, por lo que para evitar los malos hábitos se deberían corregir todos los errores que el aprendiz produjera. Esta teoría de adquisición, unida a la teoría lingüística estructuralista va a dar lugar a un cambio en el papel que la gramática desempeña en el aprendizaje de una LE: dependiendo de los métodos se llevarán a cabo más o menos explicaciones gramaticales, pero sin lugar a dudas, y aunque sea mediante la repetición de estructuras que desempeñan una función lingüística, la gramática sigue siendo importante y se sigue practicando mediante una enorme batería de ejercicios estructuralistas mecánicos y repetitivos.

Numerosos estudios en el campo de la adquisición de lenguas han demostrado que éste —repetición, refuerzo, formación de hábitos, corrección si la producción es errónea, etc.— puede ser uno de los muchos mecanismos que el niño pone en marcha para adquirir su lengua, pero no es una explicación satisfactoria por lo que se refiere a todo el complejo proceso de la adquisición. Además, y aunque los conductistas no estén de acuerdo, si practicamos la introspección nos daremos cuenta de que en nuestra vida cotidiana, en nuestro trabajo, en nuestras relaciones, cuando aprendemos una LE no todo lo que nos rodea es responsable de nuestras acciones y nos provoca respuestas: el ser humano tiene capacidades —llamémoslas innatas o no— para realizar toda una serie de operaciones, entre ellas las del lenguaje, que pueden funcionar de manera «autónoma» sin que sea necesario un estímulo externo.

2.2.2. *El cognitivismo*

Con este término se conoce la teoría psicológica que pone de relieve la importancia de los factores cognitivos en el aprendizaje y adquisición del lenguaje rechazando la idea de la imitación como proceso básico. Dentro de los enfoques cognitivos, a pesar de las diferencias existentes entre las distintas posiciones teóricas, todas se oponen a la concepción conductista de la adquisición del lenguaje y plantean un proceso mucho más complejo y creativo en el que sin lugar a dudas el que aprende desempeña un papel fundamental. Entre estas posiciones teóricas están el *Innatismo* o el *Constructivismo*.

Aplicando el cognitivismo al aprendizaje-adquisición de L2 un alumno se enfrenta a un proceso creativo en el que la formulación de hipótesis, su comprobación y su confirmación, o bien su nueva formulación si la hipótesis anterior no era correcta, son pasos indispensables para construir su interlengua (IL) y avanzar en dicho proceso. Sin embargo Krashen (1985), hace una distinción entre adquisición y aprendizaje: se refiere a que las habilidades lingüísticas se internalizan de modo «natural», no prestan una atención consciente a las formas lingüísticas. Establece una diferenciación entre la adquisición del lenguaje, refiriéndose a que es un proceso subconsciente, sin embargo el aprendizaje, por el contrario es un proceso consciente, siendo este la consecuencia de una situación formal de aprendizaje.

> Las situaciones de aprendizaje formal se caracterizan por la presencia de realimentación o correcciones de errores, ausentes en los contextos de adquisición, y el «aislamiento de reglas», la presentación de contextos lingüísticos artificiales que introducen un único aspecto gramatical cada vez (Muñoz Liceras, 1992: 145).

Por lo que se refiere a la enseñanza de una lengua extranjera utilizaremos estos dos términos —adquisición/aprendizaje— conjuntamente tenien-

do en cuenta que se trata de un proceso continuo en el que ambos se alternan y superponen.

A esta nueva forma de comprender el proceso de enseñanza-aprendizaje se puede sumar el desarrollo y aplicación del concepto de competencia comunicativa que Canale (1997: 65-66) define en los siguientes términos:

> (…) sistemas subyacentes de conocimiento y habilidad requeridos para la comunicación (…) El conocimiento hace referencia (…) a lo que uno sabe (consciente o inconscientemente) sobre el lenguaje y sobre otros aspectos del uso comunicativo del lenguaje; la habilidad hace referencia a lo bien o mal que se utiliza este conocimiento en la comunicación real (…).

2.2.3. *El Innatismo*

El *Innatismo* es un modelo teórico que sostiene la existencia en el ser humano de una capacidad genética innata para desarrollar el lenguaje. Su máximo representante es Noam Chomsky. Para Chomsky (1971) saber una lengua implica, entre otras muchas cosas: En primer lugar saber distinguir los sonidos del habla de los que no lo son, así como distinguir los sonidos del habla unos de otros y agruparlos en unidades dentro de la cadena hablada: sustantivos, verbos, preposiciones… En segundo lugar, saber organizar la lengua en un sistema complejo de estructuras y elementos interrelacionados entre sí y todo lo que ello implica: saber qué palabra puede ir con otra palabra, saber dónde colocar el sustantivo, el verbo… Por otra parte, saber construir el sistema más simple mediante los datos a los que se está expuesto y finalmente, saber distinguir lo que en una lengua se puede decir y lo que no: ser capaces de emitir «juicios» sobre la gramaticalidad de un enunciado (y no sólo, nos basta pensar en la situación, los participantes …), ser capaces de jugar con el lenguaje sin pasar la sutil frontera de lo erróneo, etc. Para Chomsky el Innatismo es llegar a dominar una lengua —cosa que todo ser

humano independientemente de su entorno cultural, su clase social, etc consigue siempre que no tenga ciertas discapacidades— es tan complejo que es necesario estar dotados genética y específicamente para ello. La teoría Innatista intenta explicar cómo se adquiere una lengua partiendo de este principio fundamental.

2.2.4. *El constructivismo*

El *Constructivismo* es un modelo teórico cuya figura más representativa es Piaget (1975/1983) quien afirma que la adquisición de LM (lengua materna) debe concebirse dentro del contexto del desarrollo intelectual del niño, de manera que las estructuras lingüísticas surgen únicamente en el momento en el que el niño dispone de fundamentos cognitivos establecidos, y no antes. Además el lenguaje es creado por el niño como individuo.

Sin embargo, dentro de este modelo teórico existe otra corriente, la representada por Vygotski (1989) quien sostiene que el lenguaje es, en último término, un producto social y tiene un origen independiente del pensamiento. El lenguaje, según Vygotski, tiene un fin comunicativo en todo momento incluso cuando el niño es muy pequeño.

2.3. LA GRAMÁTICA COMUNICATIVA

La gramática que se presenta a través de los ojos del comunicador, es una «gramática comunicativa». La base de este planteamiento es el hecho de que el hablante desea comunicar ciertos significados en ciertas situaciones o contextos y debe de recurrir a determinadas formas gramaticales y estructuras que serán seleccionadas según el esquema seguido por Leech y Svartvik (1994) —como decíamos en el capítulo anterior—.

Como vimos en el Capítulo 1 de este trabajo de investigación, la enseñanza de un idioma como lengua extranjera ha tenido siempre, y se mantie-

ne actualmente en vigor, una apetencia significativa del uso de técnicas gramaticales más o menos en exclusiva (ver número 1.2.1, sobre «el método gramática-traducción»). La influencia del incuestionable acerbo gramatical en el conocimiento de una lengua, de su uso y de su enseñanza merecen una consideración especial en el análisis de la competencia idiomática general tomando la propia gramática como instrumento al servicio de la comunicación.

Gracias a las aportaciones de otras disciplinas como la Psicolingüística, la Lingüística Aplicada, la Sociolingüística, la Pragmática, etc. la evolución en el campo de la enseñanza-aprendizaje de lenguas extranjeras ha sido considerable: estas disciplinas han contribuido a comprender mejor ese complejo proceso que significa aprender una segunda lengua y a ampliar el concepto de lengua y consecuentemente de gramática.

El papel desempeñado por la gramática en la enseñanza de lenguas extranjeras ha dado lugar a innumerables debates, sobre todo en los años setenta y ochenta cuando estudiosos y profesores empezaron a cuestionarse el lugar preeminente que esta actividad ocupaba en las clases de una segunda lengua. Así, algunos la seguían considerando esencial en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la LE (lengua extranjera) apoyados por los libros de texto —incluso los denominados «comunicativos»— y la práctica real en las aulas; otros, sin embargo, reaccionaron y la relegaron a un segundo plano decantándose por lo que irónicamente se denominó después «comunicativitis». Sánchez, en su *Historia de la enseñanza del español como lengua extranjera* presenta esta situación en los siguientes términos:

> (…) Han existido y siguen existiendo dos tendencias fundamentales, claras y contrapuestas (…) Esas dos tendencias pueden identificarse, precisamente, como gramatical, la una, y como conversacional, la otra. La primera está basada en la preeminencia de la gramática; la segunda se fundamenta en la utilización prioritaria de materiales lingüísticos extractados de la realidad comunicativa (…). (Sánchez, 1982: 1-2).

Históricamente la descripción y explicación del sistema de una lengua se ha llevado a cabo mediante la gramática, que se ocupaba de los componentes morfológicos y sintácticos; la semántica, que se ocupaba del léxico y el significado, y la fonética, que se ocupaba de los sonidos. Sin embargo Gómez Torrego (1988) en su introducción a la *Gramática didáctica del español* señala que

> (…) según algunos gramáticos, la Gramática comprende sólo la Morfología y la Sintaxis; según otros, abarca también el plano fónico, es decir, el de los sonidos y los fonemas. (…) La Semántica, rama lingüística que se ocupa de los significados, no es una parte de la Gramática, pero se tiene en cuenta para el control de los procedimientos formales que se aplican en la Sintaxis y para la explicación de muchos fenómenos sintácticos (…). (Gómez Torrego, 1988: 14).

Como podemos percibir la gramática —que según algunos gramáticos debería ocuparse única y exclusivamente de la forma y la función— se nos empieza a presentar como una rama lingüística compleja ya desde su definición, que pretende separar forma y función de significado, pero que echa mano de éste último cuando lo considera necesario. Para el mismo gramático

> (…) se entiende por forma todo lo que en Gramática tiene que ver con las combinaciones de un elemento con otros elementos gramaticales, y con las oposiciones a que dan lugar dos o más elementos en el sistema gramatical. Y por función, se entiende el papel relacional abstracto que un elemento determinado ejerce dentro de un grupo sintáctico o de una oración (…) (Gómez Torrego, 1988: 14-15).

La concepción clásica de la gramática presenta, entre otros, dos problemas fundamentales a la hora de responder a una concepción de la lengua más amplia, a saber, como instrumento de comunicación: por un lado, el análisis se efectúa a nivel de oración, dejando de lado todo lo que implica una conversación (por ejemplo información compartida entre los interlocutores e

información ya referida); por otro, no se tiene en cuenta el contexto que tanto puede influir en un intercambio lingüístico. Por lo tanto, una gramática que tenga en cuenta la comunicación para describir y explicar la lengua, es decir, que explique las reglas del sistema y también las del uso y además integre los distintos niveles de la lengua, probablemente nos va a resultar de mucha más ayuda a todos aquellos que nos dedicamos a la enseñanza y a todos aquellos que se dedican al aprendizaje de una LE.

Para comprender mejor el lugar ocupado por la gramática es importante partir de una teoría de adquisición y de una teoría lingüística. Cuando el objetivo que se perseguía era que el aprendiz se llegara a comunicar en la LO (lengua objeto) se produjo un cambio significativo en la enseñanza y aprendizaje de LE.

> Hoy en día, tras haber superado la idea de que el aprendizaje de la gramática no llevaba a la adquisición, asistimos a la recuperación de la gramática y a la búsqueda de aplicaciones que den lugar a un proceso de aprendizaje-adquisición más completo, rico y eficaz en las aulas, aunque existan todavía carencias metodológicas que «(…) provocan un eclecticismo didáctico (pero intentan incorporar) los diferentes tipos de procesos necesarios para la enseñanza y aprendizaje de lenguas (…)». (Eguiluz Pacheco J. y Eguiluz Pacheco A., 1988: 111).

Muchas son las investigaciones llevadas a cabo en el campo de la ASL (Second Language Adquisition) en lo tocante a la adquisición del sistema formal de la LO (lengua objeto), como muchas son las diferentes posiciones adoptadas e innumerables las críticas a estas posiciones. Se trata de un campo en pleno desarrollo donde todavía no se han alcanzado conclusiones definitivas. Así, si partimos de un modelo cognitivo de aprendizaje de una LE (Lengua Extranjera) podemos suponer que los aprendices construyen dos tipos de conocimiento gramatical. Por un lado, un conocimiento gramatical explícito que: «(…) corresponde a las reglas y estructuras de la LE analizadas

y organizadas conscientemente en un sistema por el alumno (…)». (Gómez del Estal y Zanón, 1999: 77). Por otro, un conocimiento gramatical implícito: que «(…) es de naturaleza intuitiva o subconsciente y no se halla formulado como un corpus de reglas (…)». (Gómez del Estal y Zanón, J. 1999: 79). Cuando un alumno se comunica en la LO utiliza ambos conocimientos —el explícito y el implícito—, pero para que el aprendiz acuda al conocimiento explícito que posee de la LE —cuya función principal es la de monitorizar, es decir, controlar que las producciones lingüísticas sean correctas y si no es así corregirlas— es necesario que se cumplan, según Krashen (1985), tres condiciones:

a) El alumno tiene que darse cuenta de haber cometido un error en su producción y detectarlo.

b) El alumno tiene que conocer la forma correcta para poder corregir el error que previamente había detectado.

c) El alumno tiene que contar con el tiempo necesario para llevar a cabo los pasos a y b y finalmente corregir su producción.

Por lo tanto, cuando el aprendiz usa el lenguaje de forma natural, es lógico pensar que el conocimiento explícito juegue un papel secundario y que sea el conocimiento implícito de la gramática el que rija formalmente los usos del lenguaje para la comunicación. Esto no quiere decir que la gramática explícita, para un aprendiz de LE, no sea importante, pero sin lugar a dudas cuando un estudiante de LE se enfrenta de forma espontánea a la LE va a echar mano de su conocimiento implícito.

Así, para construir el conocimiento implícito de la gramática de la LO el aprendiz puede recurrir a cuatro mecanismos. Por un lado el aprendiz puede partir del análisis del *intake*. Este término fue introducido por Chaudron en 1985. Se puede definir como «la toma» o bien «la apropiación de ciertos elementos del input». Con el término «*input*» nos referimos a «los datos a los que está expuesto el aprendiz». Este mecanismo se puede poner en marcha cuan-

do el alumno selecciona una parte de la información contenida en el *input* que por algún motivo le ha llamado la atención —por ejemplo por repetición, por idiosincrásico, etc.—; el *input* seleccionado —*intake*— podría funcionar como desencadenante de un proceso de comparación complejo entre la regla interiorizada por el aprendiz y la que opera en el *intake*, pudiendo dar lugar a la interiorización de esta nueva regla o a la reestructuración de la IL.

Sin embargo este mecanismo, aún siendo indispensable, no garantizaría por sí solo la formación de conocimiento gramatical implícito ya que existen jerarquías evolutivas de adquisición de una LE por las que el aprendiz va pasando obligatoriamente.

Otro mecanismo íntimamente ligado al anterior es el de la reestructuración de la IL (interlengua) del alumno. Esta reestructuración es posible gracias a la atención del *input* y del *intake* por parte del alumno, al consiguiente avance de hipótesis y al conflicto que se produce cuando dos hipótesis — la que el alumno había efectuado anteriormente y que formaba parte de su IL y la nueva — chocan.

También mediante la interacción en situaciones de comunicación el aprendiz, al utilizar intuitivamente estructuras gramaticales de la LE sin poder acudir a su conocimiento explícito, contribuye a la creación, reestructuración y fijación del sistema lingüístico de forma implícita. Por último es posible que sólo una pequeña parte del conocimiento explícito al que tiene acceso el aprendiz mediante explicaciones, estudio, práctica mecánica, etc. se transforme en conocimiento implícito. Esto nos resulta claro si pensamos que muy pocas propiedades gramaticales pueden ser aprendidas conscientemente en comparación con la complejidad y riqueza que nos presenta cualquier lengua, y además que, por lo que se refiere al aprendizaje-adquisición de una LE, existe un proceso de adquisición con sus estadios predefinidos.

Podemos pensar que el conocimiento explícito de la gramática y el conocimiento implícito son diferentes, y muy probablemente se almacenan sepa-

radamente. Además de la importancia dada hasta ahora al conocimiento implícito del sistema formal de una LE, el conocimiento explícito también juega un papel primordial en el desarrollo de la LO, ya que sirve para sensibilizar al aprendiz de la presencia de formas incorrectas en su interlengua, favoreciendo un proceso de reestructuración nada desdeñable.

De lo dicho hasta ahora se deriva que el conocimiento implícito de la gramática es el resultado, en gran medida, de actividades de enseñanza centradas en el significado, mientras que el conocimiento explícito es el resultado de actividades centradas más en la forma. Forma y significado, constituyen un todo que es necesario presentar y trabajar en el aula. Así la intervención didáctica deseada se centraría en: Una intervención didáctica indirecta que potencie el interés y la implicación del alumno en actividades y tareas significativas, que le estimule a producir en la LO para poner a prueba los recursos lingüísticos que posee y para ir más allá, que propicie una autonomía de aprendizaje y de pensamiento fuera y dentro del aula, que le ayude a acceder a un andamiaje didáctico adecuado en sus primeros pasos en LE, que le procure un acceso adecuado a diferentes tipos de discursos ricos, reales, etc. Este tipo de intervención le ayudaría para la construcción de un conocimiento implícito de la LE. Una intervención didáctica directa mediante, por un lado, actividades de práctica de todo tipo para que a la hora de lanzarse al complejo mundo de la comunicación el aprendiz se sienta preparado o con recursos suficientes y, por otro, actividades de sensibilización que propicien su capacidad inductiva y deductiva a la hora de enfrentarse al sistema formal de la LO. Este tipo de intervención le ayudaría no sólo a la construcción de un conocimiento implícito, sino también a la de un conocimiento explícito.

Para concluir este punto, cabe señalar que lo dicho anteriormente, nos ha de servir para el proceso investigador que hemos realizado y que contiene la segunda parte de nuestro trabajo de investigación.

2.4. LA COMPETENCIA LÉXICA

En este apartado se pretende destacar la importancia que tiene el tratamiento de la competencia léxica como actividad sistemática en el aula, aduciendo, entre otras justificaciones, su función como elemento estructurador del pensamiento, su papel como vehículo necesario para la intercomunicación humana y la influencia que el dominio léxico ejerce como parte integral, no solo lingüística, de la competencia comunicativa; de ahí su relación con las demás competencias (Gómez Molina, 1997): sociolingüística (niveles de uso, registros), discursiva (coherencia en el significado) y estratégica (redundancia, paráfrasis). El vocabulario forma parte del análisis que hemos llevado a cabo en la segunda parte de este trabajo de investigación.

El objetivo de la enseñanza-aprendizaje de una lengua extranjera es, como hemos venido viendo a lo largo de este capítulo, el desarrollo de la competencia comunicativa, siendo conscientes, además, de que dicho desarrollo implica tanto el conocimiento (*knowledge*) como la capacidad (*ability*) para ejecutar dicho conocimiento en la comunicación cotidiana. La actuación en el aula requiere, pues, la enseñanza-aprendizaje de las diferentes áreas que integran dicha competencia pluridimensional (Canale, 1983; Bachman, 1990), siendo una de ellas la competencia lingüística en sus aspectos fonológicos, morfosintácticos, léxicos y semánticos.

En los últimos años son varios los autores (Carter y McCarthy, 1988; Coady y Huckin, 1997) que han defendido la relevancia que el desarrollo de la competencia léxica ha de adquirir en el aula. Asimismo, los estudios de lingüística aplicada sobre la enseñanza-aprendizaje del léxico, han experimentado un auge espectacular y, en consecuencia, se han producido algunas controversias, en especial, en el campo de la Psicolingüística. Así, por ejemplo, almacenamos las unidades léxicas en una especie de red semántica, pero no todos coinciden en la estructura u organización de dicha red.

Centrándonos en la perspectiva metodológica, hemos de distinguir dos planos: uno referido a los destinatarios y otro relacionado con la actuación del profesor en el aula. En el primero conviene tomar en consideración la lengua materna del alumno (lingüística contrastiva), los fines e intereses de los aprendices para la adquisición de la lengua extranjera, así como el desarrollo de las estrategias de aprendizaje en su lengua materna. Y en el segundo, ponemos especial énfasis en el tratamiento del léxico como objetivo específico de los programas de lengua extranjera aplicada, por ejemplo de inglés turístico; es decir, que si bien el estudio del mismo puede servir para alcanzar otros objetivos (destrezas lingüísticas, interpretación de textos, etc.), es necesario desarrollar el dominio léxico de forma sistemática. Junto a la planificación léxica —selección y gradación—, hay que diseñar actividades exclusivas que faciliten tanto la comprensión, retención y utilización de las unidades léxicas como el desarrollo de estrategias —de aprendizaje y de comunicación— que permitan al alumno incrementar su vocabulario.

Nadie pone en duda la importancia del léxico para lograr una buena adquisición de cualquier lengua. Por ello, los diferentes métodos han ido desarrollando nuevas técnicas para conseguir el mejor aprendizaje del léxico, donde el dominio léxico ocupa un papel central en varios programas de lenguas (Carter y McCarthy, 1988).

Si realizamos un sucinto repaso sobre las características más destacables de los procedimientos utilizados por las diversas metodologías en la enseñanza-aprendizaje de una lengua extranjera, vemos que la memorización de las listas de palabras, técnica aplicada por los métodos tradicionales, es criticada como ineficaz por algunos autores como Krashen (1985) pero no es descalificada totalmente por otros, como Nation (1990), puesto que la deficiencia consiste en que dichas listas no eran tratadas en el aula de forma satisfactoria (descontextualización, inexistencia de relaciones asociativas, etc.).

Por otra parte, la presión léxica ejercida por los métodos directos, los cuales daban prioridad a lo oral, además de resultar pesada a los aprendices,

ya que presentaban un número elevado de palabras nuevas por lección, limitaba los aspectos semánticos del léxico (no se mostraban las diferentes acepciones y el sentido se infería a partir de la imagen) y de consolidación del mismo, aunque sí que se comprobaba el almacenamiento léxico.

Posteriormente, los métodos audiovisuales, al introducir los diálogos en situaciones comunicativas, rectificaron la representación inadecuada de la lengua oral aplicada por los métodos directos, pero trataron el léxico como medio o instrumento al servicio de la causa gramatical (estructuras lingüísticas, *drills*). Junto a la limitación de los aspectos semánticos, tampoco se tenía en cuenta el sentido (información cultural y pragmática) del vocablo de la lengua extranjera.

En la década de los setenta, los planteamientos del Enfoque Natural, entre ellos la hipótesis del *input*, conceden una atención prioritaria al componente léxico, cuanto más vocabulario, habrá mejor comprensión, y con mejor comprensión, habrá más adquisición. También las aportaciones de la lexicometría son de gran trascendencia, pues afianza la idea de incorporar el léxico como un componente esencial en los programas de aprendizaje de lenguas extranjeras.

A principios de los años ochenta y con el enfoque nocional-funcional, recuperan el protagonismo los inventarios léxicos, pero de nuevo las palabras, que reflejan las nociones específicas, están al servicio de los actos de habla —estructuras funcionales—. Sin embargo, ya se asume que el aprendizaje del léxico debe tener una base sólida y ha de contar con una planificación que no puede realizarse de forma aleatoria o subjetiva.

Por último, ya señalamos en capítulos anteriores, en las décadas de los ochenta y noventa se desarrollan nuevos métodos comunicativos que incorporan el valor social en el uso de la lengua, es decir, la dimensión pragmática y cultural. Esta concesión a la prioridad del aprendizaje de una lengua en contextos determinados, comporta el desarrollo combinado de las cuatro destre-

zas lingüísticas como un conjunto que interactúa en la comunicación real. Y tanto las actividades de comunicación funcional como las de interacción social exigen poseer un vocabulario básico, (McCarthy, 1999).

Siguiendo a Lahuerta y Pujol (1996: 121), «la capacidad para relacionar formas con significados y utilizarlas adecuadamente se denomina competencia léxica, y al lugar donde reside el conocimiento de esa competencia se le denomina lexicón mental». Otros autores definen el lexicón mental como el conjunto de unidades léxicas que un hablante es capaz de conocer y/o utilizar en mensajes orales y escritos; así, Katamba (1994) lo define como el diccionario que posee el hablante en su mente, y para Luque Durán (1998) el lexicón es una realidad mental paralela a otra realidad física que conocemos como mundo, distinguiendo en el lexicón: unidades (elementos que han cristalizado como realidades peculiares, únicas y discretas) y redes (todas las relaciones que mantienen entre sí las unidades: sustitución, oposición, parecido, redes semánticas, semiotización, etc.). Pero veamos qué elementos hacen referencia a dicha capacidad.

De acuerdo con las orientaciones del Consejo de Europa (1996), la competencia léxica consiste en el conocimiento y habilidad de expresiones fijas (*fixed expressions*) y palabras simples (*single words forms*). El primer grupo incluye fórmulas de interacción social y de cortesía (saludos, presentaciones, etc.); locuciones idiomáticas en sus diferentes tipos: nominales, adjetivas, verbales, adverbiales. El segundo grupo incluye tanto elementos léxicos de clase abierta (sustantivos, adjetivos, verbos,…); como palabras gramaticales o elementos léxicos de clase cerrada (artículos, pronombres, verbos auxiliares, partículas, etc.). Y al igual que sucede en su lengua materna, uno de los factores que el aprendiz desarrolla para el reconocimiento del léxico es la pertenencia de las palabras a diferentes categorías o tipos; así, a las unidades léxicas de contenido, o palabras de clase abierta, accede mediante un proceso de búsqueda guiado por la frecuencia de uso y por el valor designativo.

Varias investigaciones demuestran que el lexicón mental está altamente organizado, pero como señala Aitchison (1990), descubrir el mapa detallado de dicho lexicón es tarea compleja. Diversos autores, entre ellos Gairns y Redman (1986), exponen que no organizamos las palabras como hace un diccionario, sino en redes asociativas. Esta imagen del lexicón mental como una red es la más aceptada, siendo las características más importantes las siguientes:

— la red se basa en un sistema asociativo, aunque las asociaciones que se establecen son diferentes según autores;

— la red es un sistema fluido y dinámico; está en constante modificación motivada por las nuevas informaciones que entran;

— la cantidad de asociaciones de cada palabra es variable;

— unas asociaciones están fijadas por convenciones lingüísticas («campos: semánticos, morfosemánticos, temáticos, léxicos, asociativos»), y otras son personales.

Es evidente que si presentamos las unidades léxicas de forma organizada (formal, funcional o conceptual) y facilitamos que el alumno pueda relacionarlas con el léxico de la red asociativa correspondiente (L1 y LE), favorecemos una mejor retención y recuperación del vocabulario por parte del aprendiz, siempre que éste posea una capacidad memorística normal. La psicología cognitiva parte de la hipótesis de que, al menos inicialmente, el aprendizaje de una lengua extranjera está asociado a las redes ya existentes en la L1, y que según van progresando en el dominio de la LE, también empiezan a constituirse redes autónomas.

Por mi experiencia docente en las aulas, el dominio léxico o calidad del vocabulario depende de las relaciones —de cualquier tipo— que el aprendiz es capaz de establecer entre una unidad léxica nueva y otras ya conocidas, señalando las variedades significativas de cada una de ellas y usándolas en los registros apropiados.

Si distinguimos entre léxico planificado y léxico ocasional, no nos debe preocupar que aparezca un número elevado de unidades léxicas en cada clase y que el alumno no reciba información sobre todas ellas; lo que ha de favorecer es un aprendizaje significativo (según necesidades comunicativas, que desarrolle estrategias de aprendizaje y también estimule el aprendizaje autónomo) y funcional (uso real de la lengua). Ello supone trabajar un número limitado de unidades léxicas por clase, lección, unidad didáctica o tarea; esos vocablos que los alumnos manipularán de forma más exhaustiva corresponden al léxico planificado por el profesor. Un punto discutible es la cantidad de palabras que necesita aprender un estudiante en los diferentes niveles; Nation (1990) apunta dos vías para averiguar dicha cifra aproximada: el número de palabras que conoce el hablante nativo sobre su propia lengua, así como la evolución de ese vocabulario, y la observación de los trabajos de frecuencias. Según los resultados de varias investigaciones en inglés, italiano y español, los recuentos de frecuencias señalan que el vocabulario que utilizan los adultos en la vida diaria no suele exceder de las dos mil palabras.

En la medida en que trabajamos de forma sistemática como profesores de lengua extranjera, comprobamos la necesidad de elaborar una planificación léxica, pues, como ya se ha señalado, para que exista una comunicación efectiva es necesario el dominio de un vocabulario básico. Planificar la enseñanza-aprendizaje del léxico requiere establecer criterios de selección y gradación. Si bien es cierto que existen diferentes alternativas a la hora de establecer un determinado criterio de selección, vamos a comentar, de forma breve, las opciones propuestas por el Consejo de Europa (1996); dichas posibilidades son:

a) Seleccionar las palabras clave de las áreas temáticas requeridas para la realización y perfeccionamiento de tareas comunicativas relevantes que satisfagan las necesidades de los alumnos:

Para esta opción puede adoptarse como criterio de selección la frecuencia de uso (principio léxico-estadístico) junto con la eficacia de la unidad léxi-

ca (*coverage*) —según Carter y McCarthy (1988) *coverage* es la valencia o capacidad de la palabra para sustituir a otras en la denominación de conceptos—; es decir, este criterio combina la frecuencia real con la productividad o grados de esencialidad de Carter (1987). Si partimos de los temas (topics) establecidos de acuerdo con las orientaciones del Consejo de Europa (*Common European Framework of Reference for Language Learning and Teaching*): identificación personal, casa y alojamiento, trabajo y ocupaciones, tiempo libre, viajes y transporte, salud y estado físico, ..., observamos que cada uno de ellos se desglosa en diferentes subáreas, muchas de ellas interrelacionadas, y podemos planificar las palabras clave (sustantivos, verbos, adjetivos, adverbios y unidades fraseológicas) de todas ellas. En nuestro caso concreto referido al léxico turístico, hemos realizado una elaboración de categorías léxicas presentes en las novelas de Ian Fleming, cuyo personaje principal es James Bond, que van a ser analizadas a través del programa informático NUDIST 6, y que aplicaremos en la segunda parte de este trabajo de investigación, como hemos señalado.

b) Aplicar principios léxico-estadísticos que muestran las palabras de mayor frecuencia en discursos orales y/o escritos (vocabulario general) o aquellas referidas a ciertas áreas temáticas específicas (léxicos específicos).

Considerando que cualquier enfoque didáctico del léxico ha de presentar un léxico vivo, útil, destinado a la práctica de la comunicación cotidiana, este criterio selecciona las formas de uso más frecuentes recurriendo a escrutinios de textos orales y escritos. Pero la utilidad pedagógica de las listas de frecuencia ha sido cuestionada por varios autores. Si bien es cierto que la noción de frecuencia se relaciona directamente con la idea de utilidad, rentabilidad e incluso disponibilidad (Galisson, 1971), una gran parte del léxico frecuente está formado por una serie de palabras que tienen carácter funcional (artículos, preposiciones, demostrativos, verbos auxiliares…) y poco contenido semántico. McCarthy (1999) muestra varias consideraciones al analizar

estudios de frecuencias en discursos orales; entre ellas señala que existe una serie de palabras que desarrollan funciones gramaticales más que funciones léxicas y, por tanto, deben estudiarse dentro de la gramática; también hay otras formas que actúan como recursos de significado no gramatical y que deben tratarse desde el planteamiento pragmalingüístico del discurso; etc.

c) Seleccionar textos auténticos, hablados y escritos, y practicar la enseñanza-aprendizaje de cuantas palabras contengan. Esta opción, aunque se basa en la selección de textos, también permite la planificación léxica. En nuestra opinión, esta opción es más idónea para aprendices que ya poseen un cierto conocimiento de la lengua. Por eso es aplicable a los alumnos de la Diplomatura de Turismo.

d) No planificar el desarrollo del vocabulario, pero posibilitar el desarrollo de todo lo que el alumno necesite cuando intervenga en tareas comunicativas.

Esta alternativa presenta el riesgo de una cierta limitación subjetiva, arbitraria, por parte del profesor. Posibilitar el desarrollo de lo que el alumno necesita cuando interviene en tareas comunicativas, requiere, además de las destrezas lingüísticas y el conocimiento de estructuras lingüísticas y funciones, conocer el léxico que le permita realizar la tarea final. Por lo tanto, aunque no haya una planificación previa graduada a priori, será igualmente necesario determinar qué vocabulario necesita el alumno —producción y comprensión— para cada tarea comunicativa.

2.5. LA COMPETENCIA LINGÜÍSTICA E INTERCULTURAL

El desarrollo de la competencia lingüística es esencial para el desarrollo de la competencia cultural, y ambas son una condición *sine qua non* para la adquisición de una verdadera competencia comunicativa en una lengua extranjera, para que el estudiante se sienta a gusto y cómodo en ese nuevo mundo que va desvelando. Por lo tanto, la dimensión sociocultural debe

constituir una parte integral del currículo —especie de marco directriz (Lifszyc y Schammah, 1998) que arrope los contenidos léxico-morfo-sintácticos— y no quedar relegada a un segundo plano en el proceso de enseñanza/aprendizaje. Esta revalorización de la importancia conjunta del contexto y del estímulo lingüístico y cultural auténtico se manifiesta ya en el nuevo protagonismo otorgado a lo cultural en los materiales y métodos elaborados recientemente.

Nos detendremos en señalar la relevancia que adquiere la competencia intercultural; nos referimos a la necesidad que tiene el aprendiz de otra lengua de conocer la cultura de los hablantes de la misma.

Dubin et al. (1986) se refieren al proceso lector como un comportamiento cognitivo basado en los distintos tipos de conocimientos de la estructura cognitiva del sujeto. Dicha estructura la integran sus conocimientos, que constituyen a su vez lo que se ha llamado esquema (*schema o schemata* en inglés) en la memoria a largo plazo. Smith (1972) define la memoria a largo plazo que según él consiste en nuestro conocimiento más o menos estable del mundo, frente a la memoria a corto plazo que es un receptáculo transitorio para todo aquello que azarosamente atendemos en cualquier momento. Cuanto mejor sea la destreza lectora de una persona, más rápido podrá llevar a cabo el proceso. Durante la lectura el sujeto hace predicciones sobre el significado del texto, a medida que lo va reconstruyendo. Los resultados dependen de sus conocimientos y de su capacidad de razonamiento. Se trata de un proceso doblemente interactivo, en tanto que abarca la interacción del lector con sus conocimientos y con el texto.

La enseñanza comunicativa se caracteriza por estar centrada en el alumno. El papel del profesor no es sólo de transmisor de conocimientos sino que ha de ayudar al alumno a construir una nueva realidad: la de la lengua meta. Es una responsabilidad como docentes inducir a nuestros alumnos a la reflexión sobre su propia realidad, a partir de la cual han desarrollado su identi-

dad. Sólo así podrán entender la LO como una realidad en sí misma. Tal y como afirma Yule (1998) las lenguas reflejan las culturas.

Esta observación no implica en ningún caso, que no sean tenidos en cuenta los aspectos relacionados con la competencia lingüística. Cassani *et al.* (1998) definen la lengua como la llave de la cultura, ya que nos permite transmitir el mundo de fuera y el de dentro y organizar nuestro pensamiento. La lengua es también un corpus teórico importante que define las formas y las relaciones de un código.

Consideramos de gran importancia el papel del elemento sociocultural dentro del aprendizaje de segundas lenguas desde la perspectiva intercultural y para ello abogamos por subrayar la importancia de adoptar una postura integradora y conciliadora de todas las subcompetencias que integran la competencia comunicativa. En este contexto, la lectura de textos literarios, especialmente en el nivel avanzado y superior es una herramienta como ya hemos visto, fundamental para el desarrollo de la competencia sociocultural.

En la obra *Mediating Language and Cultures: Towards an Intercultural Theory of Foreign Language Education* (1991), Meyer se hace referencia a la competencia intercultural, como parte de una amplia competencia del hablante de una lengua extranjera e identifica la habilidad de una persona de actuar de forma adecuada cuando se enfrenta con actitudes de personas de otras culturas. La adecuación implica poseer un conocimiento de las diferencias culturales entre la cultura extranjera y la propia y ser capaz también de solucionar problemas interculturales como consecuencia de dichas diferencias.

En esta perspectiva, la competencia intercultural supone la creación de una conciencia y el desarrollo de destrezas y capacidades interculturales; la capacidad de orientarse en una cultura diferente a la propia, basándose en el propio sistema de referencia cultural, empleando para ello estrategias de comunicación intercultural; establecer contraste entre las propias representaciones mentales y valores culturales y las representaciones y valores de la cul-

tura meta; al igual que el desarrollo de una percepción de los acontecimientos culturales, planteándose comparaciones no valorativas.

Ahora bien, el proceso de enseñanza-aprendizaje de la competencia intercultural exige que el aprendiente pase por una serie de estadios, que según la visión de Wessling (1999) y de Denis y Matas (2002) se concretan en cuatro etapas: sensibilización, concienciación, relativización y organización e implicación.

En la etapa de sensibilización, se precisa la adopción de un punto de vista crítico que permita reconocer los elementos que condicionan la propia percepción de la realidad, para poder así concebir la existencia de otras realidades, así como formas de ordenación diferentes.

La etapa de concienciación habla de la adquisición de estrategias que permitan indagar e interpretar los significados de las formas lingüísticas, situaciones comunicativas, actitudes y manifestaciones culturales pertenecientes a la lengua y cultura extranjera. Se precisa, pues, un reconocimiento de las representaciones propias y las del otro y una reflexión sobre su origen.

En la etapa de relativización y organización, se requiere que el alumno sea capaz de establecer comparaciones y de interpretar acontecimientos culturales, en atención al contexto en el que se inscriben, a través del diálogo y del contraste de puntos de vista. Se aborda, así, el desarrollo de la competencia comunicativa en situaciones interculturales y de estrategias que permitan la resolución de conflictos, así como la reflexión sobre el sistema y la comunicación.

En la etapa de implicación, el aprendiente debe tomar conciencia de la adquisición de una tercera perspectiva, desarrollará destrezas que le permitan ejercer la mediación en situaciones interculturales y que, a su vez, propicien en él una reflexión metacultural, así como el descubrimiento de nuevas situaciones más allá del espacio del aula.

Celce-Murcia y Olhstain en su obra *Discourse and Context in Language Teaching. A guide for Language Teachers* (2000) subrayan la importancia del contexto y lo sociocultural en la construcción de la competencia comunicativa.

En *Discourse and Context in Language Teaching* (2000), Celce-Murcia y Olshtain asignan un papel central al discurso en el debate sobre los marcos conceptuales en los que debe descansar la pedagogía de lenguas, partiendo del postulado de que hacer uso de la lengua supone simultáneamente la habilidad de interpretar y de producir discursos en contexto, en el curso de una interacción comunicativa oral o escrita. De allí que su enfoque haga del discurso su eje, organizándose alrededor de dos marcos teóricos básicos: un *marco del conocimiento de la lengua* (que hace referencia al *conocimiento declarativo*) y un *marco del procesamiento del discurso* (que alude al *conocimiento procesual*) (Celce-Murcia y Olshtain, 2000).

En este sentido, recordamos el lugar preeminente que ocupa la competencia discursiva en el modelo de la competencia comunicativa de Canale y Swain (1980), señalando que el desarrollo de las otras tres competencias (*lingüística o gramatical, sociolingüística y estratégica*) no sólo tiene lugar en el discurso sino que se verifica a través de él. Así, sería en el discurso donde la manifestación de tales competencias podría ser mejor observada, investigada y evaluada. (Celce-Murcia y Olshtain, 2000)

Desde esta perspectiva discursiva, cuando la lengua es empleada para la comunicación, las áreas que la constituyen —pronunciación, gramática y vocabulario— se convierten en recursos que hacen posible la creación e interpretación de discursos en contexto. Celce-Murcia y Olshtain (2000) afirman que el análisis del discurso constituye una herramienta útil para concentrar la atención en las destrezas lingüísticas (escuchar, leer, hablar, escribir) que activan el conocimiento del usuario sobre los recursos fonológicos, gramaticales y léxicos, cada vez que es testigo de una realización exitosa de la comunicación, por parte de otros usuarios.

Por otro lado, las autoras citadas acotan que la adquisición de las destrezas comunicativas en la primera lengua es un proceso que se extiende a lo largo de la vida, no ocurriendo lo mismo con las destrezas básicas que se adquieren a muy temprana edad. Ahora bien, para el aprendizaje de otra lengua es preciso ampliar, cambiar y reajustar esas estrategias innatas, pues es a partir de ellas que se abordará la lengua y cultura nuevas. De allí otra de las ventajas de inscribir la enseñanza de lenguas en un enfoque que, además de situar el discurso y el contexto —otra de las nociones claves del modelo de Celce-Murcia y Olshtain (2000)— en un lugar privilegiado, focaliza su atención en el desarrollo e integración de las destrezas y estrategias comunicativas, refiriéndose a la importancia de combinar el conocimiento de la lengua meta con destrezas y estrategias que nos permitan hacer un uso efectivo y apropiado de la lengua en diferentes contextos sociales y culturales.

Las líneas de trabajo adoptadas por Byram y Zarate para la descripción de la competencia sociocultural —recogidas en el documento *The Sociocultural and Intercultural Dimension of Language Learning and Teaching* (1997)— parten del postulado de que las personas que aprenden abordan el descubrimiento de una cultura extranjera con actitudes y saberes que han sido construidos empíricamente a través de su propia cultura. Por eso el contexto académico constituye sólo uno de los espacios donde tales actitudes y saberes han de ser sometidos a un análisis crítico.

A grandes rasgos, los autores señalan que un aprendiente en posesión de una competencia sociocultural será capaz de interpretar y de establecer relaciones entre sistemas culturales diferentes, de reconocer marcas sociales distintivas en un sistema cultural extranjero, de manejar el conflicto, entendido como los desórdenes y las resistencias propias que puede acarrear la comunicación intercultural.

Del mismo modo, Byram y Zarate emprenden la descripción de las cuatro competencias asociadas a la competencia sociocultural, a las que denominan con términos genéricos: *savoir-être* (saber ser), *savoir-apprendre* (saber aprender),

savoirs (saberes) y *savoir-faire* (saber hacer). Tales competencias modelan, a su vez, objetivos específicos dentro de la competencia sociocultural.

— *Savoir-être* (saber ser): Capacidad afectiva para abandonar actitudes y percepciones etnocéntricas frente al otro y aptitud cognitiva para establecer y mantener una relación entre la cultura de origen y una cultura extranjera.

— *Savoir- apprendre* (saber aprender): Aptitud para elaborar y poner en práctica un sistema interpretativo que permita el acceso a significados, creencias y prácticas culturales hasta entonces desconocidas, pertenecientes a una lengua y a una cultura con las que se esté o no familiarizado.

— *Savoirs* (saberes, conocimiento declarativo): Sistema de referencias culturales que estructura el conocimiento implícito y explícito adquirido durante el proceso de aprendizaje lingüístico y cultural, y que integra las necesidades particulares del aprendiente en situaciones de interacción con los nativos de un idioma extranjero. La noción de intermediario cultural presupone que este sistema de referencias incorpora los puntos de vista del hablante nativo (y no los conocimientos teóricos disciplinarios), así como una toma de conciencia de los puntos de vista del hablante extranjero sobre lo que está en juego.

— *Savoir-faire* (saber hacer): Capacidad para integrar *savoir-être, savoir-apprendre y savoirs* en las situaciones específicas en que se establecen contactos interculturales —es decir, entre la(s) cultura(s) del aprendiente y la(s) de la lengua extranjera—.

❋ ❋ ❋

Capítulo 3
EL INGLÉS CONCEBIDO COMO LENGUA DEL ESPACIO COMÚN INTERNACIONAL

3.1. LA IMPORTANCIA DEL INGLÉS

Como ya vimos en el marco general del aprendizaje de lenguas extranjeras, para cubrir el afán comunicativo, el fenómeno de una tercera lengua para su uso como comodín, adquirida por interlocutores que no comparten la misma materna ha estado siempre presente. De la experiencia en nuestro área geográfica y cultural en Europa Occidental con el latín y griego clásicos en su momento, asistimos en la segunda mitad del siglo XX a la implantación del inglés como lengua universal o más difundida como lengua comodín. Sin duda la extensión y hegemonía del Imperio Inglés, que alcanza su máximo esplendor y dimensión en el siglo XIX, extienden esta lengua por todo el orbe, como antes hicieron otras lenguas que se impusieron siguiendo la implantación de los pueblos de origen primero militar y políticamente, luego, económica y culturalmente. El arraigo definitivo del inglés a escala mundial se produce por un encadenamiento entre la vigencia del propio Imperio Británico y la sucesión en este protagonismo de los Estados Unidos de Norteamérica como potencia universal dominante a partir de mediados del siglo pasado, dándose la circunstancia de que la lengua de ambos es el inglés como hija que fue la nación norteamericana del Imperio Británico y su formación como Colonia de éste. Finalmente, el fenómeno de la implantación del inglés como

lengua internacional se muestra acrecentado y reformado por el efecto catalizador de la comunicación global y la alta tecnología que se aplica a la misma y mediante una doble acción de causalidad: por la propia necesidad de una lengua común y por la propia facilidad de su difusión todo lo cual, como veremos en este capítulo, ha convertido a la lengua inglesa en este fenómeno de «lengua universal».

Decir hoy que el inglés es la lengua más hablada del mundo sería falso, pero decir que es una de las más habladas y, además, la más relevante por su uso, quizá sea correcto, tal y como apuntan los datos sobre las principales lenguas del mundo en millones de hablantes nativos según el modelo engco,

> The engco forecasting model has been designed by The English Company (UK) Ltd [del nombre de la empresa procede el término engco] as a means of examining the relative status of world languages and makingforecasts of the numbers of speakers of different languages based on demographic, human development and economic data (Graddol, 1997: 64).

y los datos comparativos de Graddol (1997).

Algunos autores comentan que la perspectiva de futuro de la lengua inglesa implica, por una parte, una disminución de hablantes nativos (con relación a la población mundial) y, por otra parte, un aumento de hablantes no nativos, siendo finalmente estos últimos superiores en número a los primeros. Graddol (1997) indica una cantidad de 98 millones de hablantes de inglés como segunda lengua de la cual comenta que algunas fuentes hablan de entre 300 y 350 millones. Graddol (1997) prevé que de un total de 518 millones de hablantes de inglés como segunda lengua en 1995 se pase a 880 millones en 2050 en todo el mundo.

La comparación entre el número de hablantes oficiales y número de hablantes de una lengua por necesidades de comunicación externas o internacionales da la perspectiva de la mayoritaria implantación del inglés en este

último cometido. Nos sirve de ejemplo paradigmático de lo anterior el caso de China con la mayor población de hablantes de una lengua oficial, el chino mandarín pero reducida al ámbito de sus fronteras: mil cuatrocientos millones de personas en números redondos. China camina a pasos agigantados hacia una interrelación con el resto del mundo después de su despertar industrial impetuoso y su gigantesca presencia comercial en el mundo reciente cada vez ampliada a más sectores: el consumo interno, el turismo... A pesar de este gigantismo también en su relación con el resto de países, no parece probable que el chino se utilice como lengua en esta intercomunicación. Es un hecho que es el inglés, una vez más, la lengua elegida de intercambio comunicativo en la salida al exterior del gigante chino.

Parece, por tanto, más certero utilizar la referencia de este uso complementario y externo, o de segunda lengua para evaluar el dimensionamiento o difusión de una lengua en el panorama mundial vigente.

Graddol (1997) muestra cómo la lengua inglesa se expandió a partir de la colonización de los países africanos y asiáticos por parte principalmente de los británicos, posteriormente continuado por el dominio económico ejercido por los EE.UU. Lo cierto es que la lengua inglesa se habla en más de 60 países como lengua oficial y en 20 más es una de las principales. De hecho Graddol et al. (1999) destacan el crecimiento del inglés como lengua híbrida, es decir, mezcla de la lengua estándar con otros tipos de inglés y otras lenguas, causado por la coexistencia de las mismas, y provocando la existencia de diversas variedades lingüísticas de este idioma.

Tras la Segunda Guerra Mundial los profesionales de la lengua empezaron a cuestionar la expansión del inglés. En los años 80 aparecieron preocupaciones en cuanto a temas teóricos, metodológicos, éticos y profesionales relacionados con la expansión y el uso global del inglés. Se ha generado una controversia acerca del valor asignado al inglés como lengua internacional. Hablamos en concreto de las visiones contrapuestas que encabezarían, por un lado, David Crystal, principalmente con su obra *English as a global language*

(1997) indicando que la expansión del inglés es más positiva que negativa, y, por otro lado, la opinión contraria y negativa de Robert Phillipson, reflejada de forma inicial en *Linguistic imperialism* (1992). Crystal (1997) explica en su obra que el estatus actual de la lengua inglesa se debe a dos causas: la expansión del poder colonial británico finalizado con el siglo XIX, y la emergencia en el siglo XX de los EE.UU. como poder económico mundial. Su trabajo trata de ejemplificar el desarrollo histórico de la lengua inglesa en el mundo y su estatus actual, no entrando en juicios de valor, pero sí aceptando la posición del inglés como lengua de comunicación mundial. En este sentido la obra de Graddol (1997) es una continuación de esta misma tendencia, con datos propios, e incluso de carácter más completo que la de Crystal, tratando la lengua inglesa dentro de diferentes ámbitos del mundo actual y prediciendo la posición de la lengua inglesa en el futuro.

Skutnabb-Kangas (2000), establece una idea contraria a la lengua inglesa como lengua franca o lengua única del mundo. Su principal argumento es que el inglés se pueda erigir como una lengua dominante y acabe, tal y como ya lo está haciendo, con la existencia de otras lenguas minoritarias (World Commission on Culture and Development, 1995). Sobre esta idea ofrecen pruebas de que cuando varias lenguas conviven juntas tienden a competir entre ellas convirtiéndose al final una de ellas en dominante y las otras en inferiores. Varios autores, entre los que se encuentran Phillipson (1992) y Crystal (1997), coinciden bastante en la división de la lengua inglesa según las características de los hablantes:

— Los países llamados *core English-speaking countries* por Phillipson o los que pertenecen al *inner circle*, según Kachru (como son Gran Bretaña, EE.UU., Canadá, Australia, Nueva Zelanda) a quienes Phillipson (1992) acusa de abogar por el monolingüismo como forma excluyente de cualquier otra posible lengua.

— Los países llamados *periphery-English countries*, en los que se integran dos tipos diferentes de países: los pertenecientes al *expanding circle* de

> Kachru, que son aquellos que necesitan la lengua inglesa para comunicarse internacionalmente, donde el inglés es lengua extranjera (Escandinavia, Japón, España), y los del *outer circle* de Kachru, refiriéndose a aquellas antiguas colonias en las que se impuso el inglés y donde todavía mantiene su relevancia, siendo aquí una segunda lengua (India, Nigeria).

Phillipson (1992) ofrece una visión de la expansión del inglés como una trama pos-colonial en los países de habla inglesa, con la idea de mantener su dominio sobre los países de la periferia (muchos en vías de desarrollo). Los defensores de este punto de vista insisten en que la relación entre el nivel de competencia en la lengua y el nivel o poder económico y político están íntimamente relacionados, explicitando que

> language is the medium for most North-South links, whether in the field of finance, technology, or entertainment — and global flows, from North-South, and South-North, are predominantly in the languages of the North, and quintessentially in English (Phillipson y Skutnabb-Kangas, 1999: 21).

Además, son únicamente los usuarios de la lengua los que la expanden y hacen las políticas lingüísticas pertinentes, pero el problema radica en su pertenencia a las estructuras de poder, repartiendo de forma desigual los recursos y la propia legitimación de la lengua, llevando esto a un imperialismo lingüístico. Desde su obra capital, Phillipson (1992: 47) definió dicho término como «the dominance of English [is] asserted and maintained by the establishment and continuous reconstitution of structural and cultural inequalities between English and other languages». Obviamente, Phillipson y Skutnabb-Kangas (1999) son críticos con aquellos que disienten de su punto de vista, por ejemplo, reprochan a Widdowson que ignore los objetivos de estratificación social que genera en ciertos contextos pos-coloniales y pos-comunistas, así como el papel que juegan los lenguajes profesionales y la len-

gua de especialidad en esta promoción. Swales también apoya este argumento al hablar del papel de la lengua inglesa en el mundo académico. Si el título de su artículo es bastante evidente de su postura (*English as a Tyrannosaurus rex*), ésta es más obvia cuando define la lengua inglesa como «a powerful carnivore gobbling up the other denizens of the academic linguistic grazing grounds» (Swales, 1997: 374). En su artículo deja constancia de las diferencias ideológicas y culturales existentes entre aquellos que usan el inglés para fines académicos, así como lo inapropiado que resulta imponer las características del inglés de los hablantes nativos, en lugar de aprender de las diferencias existentes e incorporar al lenguaje de uso académico aquellos rasgos que lo enriquezcan.

Por su parte, Pennycook (1994) parece ir más allá en la discusión sobre *linguistic imperialism*. Él argumenta que uno no puede nunca «enseñar una lengua» de manera aislada ya que ésta está ligada a su propia ideología lingüística. Así él desarrolla la noción de *worldliness of English* en referencia a las implicaciones políticas y culturales de la lengua inglesa como lengua internacional. Para Pennycook, la lengua inglesa es una invención del imperialismo occidental, y si bien admite que se ha convertido en la lengua del comercio, la ciencia, la tecnología y la comunicación, también argumenta de forma extensa que su principal consecuencia es la existencia de diferencias sociales y de poder entre países y entre personas. La interrelación entre el globalismo y el desarrollo del inglés parece obvia, viendo el crecimiento del inglés más como un resultado del globalismo que como un imperialismo lingüístico o cultural. Luchar contra eso es muy difícil: por su coste económico (los gastos de traducción, tema criticado por Phillipson y Skutnabb-Kangas (1999) como débil excusa de los que apoyan al inglés como lengua franca, las comisiones terminológicas, etc.), por su coste humano (el número de trabajadores que serán remitidos a trabajar en diferentes temas lingüísticos) y por su coste moral (a la hora de apoyar los derechos lingüísticos de las comunidades antes que los individuales). Debido al mayor número de hablantes no nativos, de lo que

hoy en día se habla es de una lengua internacional auxiliar y no de una lengua que substituya a las demás. Amey (en Graddol et al., 1999: 18) acepta el inglés como lengua franca, pero aboga por la adquisición de otras lenguas: «I think that the promotion of language learning is very important: languages are rich sources of cultural expression and knowledge».

Warschauer et al. (2000) apuntan una solución intermedia señalando que la expansión del inglés no es ni buena, ni mala, ni neutra. Apoyándose en Pennycook (1994) aceptan que las ideologías, valores, y normas que comporta la lengua inglesa históricamente, pueden provocar diferencias sociales o un claro detrimento de otras lenguas minoritarias. Es obvia hoy día la necesidad de usar la lengua inglesa como lengua de comunicación internacional, compatible con la promoción de las lenguas locales (nacionales y regionales) en la medida que la riqueza y apetencias culturales lo permiten incluso lo exigen. No parece que la primera postura excluya a la segunda. Ambas posturas son complementarias, y su uso viene marcado por el contexto sociocultural.

Mucho se ha enfatizado desde diferentes perspectivas la importancia del conocimiento de lenguas extranjeras como un requisito indispensable en diversos ámbitos profesionales y académicos y en el mundo de la comunicación internacional en general (Pla Bacín, 1989; Comisión de las Comunidades Europeas, 1990; Rushby, 1990; García Hoz, 1993; Morales Gálvez et al., 2000). Esta condición necesaria de las lenguas extranjeras se ve recogida por la Comisión Europea en su Libro Blanco sobre Educación y formación de 1995 titulado *Teaching and learning: Towards the learning society*. En esta introducción se destaca, entre las principales líneas de acción sobre educación y formación, el objetivo de que todos los ciudadanos de la Unión Europea (UE) sean competentes en tres lenguas europeas además de la materna. Las razones que apoya la Comisión para justificar esta propuesta son, por un lado, que todos los ciudadanos se beneficien de las oportunidades tanto laborales como personales que les ofrece la UE y, por otro lado, facilitar la convivencia con otras

culturas en el seno de la Unión. También se sugiere que el aprendizaje de lenguas a una edad temprana favorece el aprendizaje general de los escolares.

Este objetivo parece no haberse consolidado todavía en España. Nuestro país se sitúa a la cola de los estados europeos en relación al conocimiento de lenguas que conocen distintas de la suya materna, junto con naciones como Francia, Italia, Portugal, Irlanda y Gran Bretaña. Esta afirmación viene avalada por los datos ofrecidos por la UE en sus Eurobarómetros de febrero y octubre de 2001. Por ello se sigue insistiendo en la necesidad creciente en la sociedad actual de un buen conocimiento de lenguas extranjeras para las relaciones internacionales por diversos motivos (educativos, laborales, profesionales, culturales o turísticos), para tener acceso a medios de comunicación y para el desarrollo de las nuevas tecnologías.

En este panorama de conocimiento e importancia de lenguas extranjeras en España y resto de Europa, el inglés ocupa el primer puesto en cuanto a expansión de uso se refiere (Labrie y Quell, 1997; Phillipson y Skutnabb-Kangas, 1997; Berg et al., 2001). Aunque dicha expansión de la lengua inglesa no reciba siempre una respuesta positiva de aceptación, lo cierto es que según los Eurobarómetros de febrero y octubre de 2001, el inglés es la lengua de mayor uso en Europa tanto entre las oficiales de la UE como entre todas las lenguas extranjeras del mundo. Así, según Miret (2001), este idioma lleva camino de convertirse en la lengua de la UE. Esta afirmación se apoya en una encuesta sobre habilidades lingüísticas realizada a 16.000 ciudadanos de la UE que reveló que cada vez más personas (70%) admiten reconocer la necesidad de que todos los europeos hablen inglés. Los datos de la encuesta también sugieren que más de un 40% de europeos conoce la lengua inglesa y que casi la mitad admiten poder seguir una conversación en inglés.

Aragoneses et al. (2002) también apuntan que esta lengua es la más utilizada en el continente, además de ser el primer idioma extranjero en los sistemas educativos de todos los miembros de la Unión Europea. Las cifras son evidentes: un 91% de alumnos europeos aprenden inglés frente a un 34% que

aprende francés, un 15% alemán y un 10% español. En cuanto a hablantes en los países de la UE, un 47% lo son de inglés, entre los cuales un 16% lo hablan como lengua materna y un 31% como segunda lengua o lengua extranjera. Notoriamente han accedido al uso del inglés como segunda lengua los países escandinavos con Dinamarca y los países bajos desde antes; posteriormente todo el ámbito de países centro europeos y mediterráneos y más recientemente se han incorporado a su uso casi bilingüe la mayor parte de los antiguos países comunistas de la Europa del Este. Se reproduce el caso de países que por su pequeña dimensión sea en términos geográficos, culturales, políticos o económicos tienen una escasa proyección en relación al exterior siendo su lengua en consecuencia muy minoritaria. Se daría la paradoja actualmente de que estos países que podemos considerar «inferiores» en cantidad o calidad por su empaque cultural o lingüístico tienen una posición de partida más favorable para la adquisición del inglés como lengua alternativa que países cuya lengua ha sido más difundida como Francia o España, lo que refuerza sus expectativas para mejorar el acceso a la comunicación de sus ciudadanos y por ende mejorar su crecimiento cultural y económico.

Graddol (1997) sugiere que globalmente puede haber más hablantes de inglés como lengua extranjera que como lengua materna o segunda lengua y se prevé que en un futuro los hablantes de inglés como lengua extranjera sobrepasarán el número de hablantes de inglés como lengua materna y segunda lengua.

La tendencia en España parece ser la misma que en el resto de Europa. Según información de la Asociación Española de Promotores de Cursos en el Extranjero (ASEPROCE), el inglés es el idioma más demandado por los estudiantes de idiomas, en concreto por un 90 % (Aragoneses et al., 2002). Datos de la misma fuente afirman que en el año 2001, 170.000 jóvenes españoles viajaron al extranjero para aprender o perfeccionar un idioma siendo los destinos preferidos Inglaterra e Irlanda, seguidos de Estados Unidos y Canadá.

Hoy en día, muchas son las causas y muy diversas las razones por las que el inglés se ha convertido en una lengua internacional (Alcaraz Varó, 2000; Flowerdew y Peacock, 2001); de hecho, su conocimiento supone casi una condición indispensable para el éxito profesional. Richards et al. (1992: 187) definen lengua internacional como «a language in widespread use as a Foreign Language or Second Language, i.e. as a language of international communication» y ejemplifican la definición con el inglés como la lengua internacional más utilizada. En una entrevista, Halliday (Lam Kam-Mei y Halliday, 2002) comenta que el término «lengua internacional» puede tener varios sentidos. Además de su significado original de lengua artificial, una lengua internacional puede haber sido en origen una lengua regional que, en un momento determinado, se convierte en la más hablada o en vehículo de comunicación global. Según Halliday, en un mundo como el actual en el que la economía ha pasado de estar basada en productos y servicios a ser una economía de la información, la lengua vehículo de dicha información, el inglés, es la que se ha convertido en lengua internacional.

Aparte de ser una de las lenguas maternas que cuentan con un mayor número de hablantes (Broughton et al., 1980; Alcaraz Varó, 2000), diversas razones político-históricas han hecho que muchos países hayan adoptado el inglés como lengua materna o como segunda lengua (González Davies y Celaya Villanueva, 1992). El rápido desarrollo tecnológico de los países de habla inglesa, destacando los Estados Unidos, ha jugado un importante papel en su condición de medio de comunicación internacional o lengua franca (Graddol, 1997). Pero no sólo en los países de habla inglesa sino en todo el mundo, los ámbitos tecnológico y comercial han experimentado una evolución muy rápida y el inglés se ha convertido en la lengua franca indispensable para la comunicación en los sectores científico y empresarial (Alcaraz Varó, 2000; Broca Fernández y Escobar Montero, 2002).

También la prensa, televisión, cine y literatura en lengua inglesa están al alcance de casi todos los países del mundo, y la mayor parte de los estudios

científico-tecnológicos mundiales están escritos en inglés. No en vano, Flowerdew y Peacock (2001: 10) afirman que «the international language of research and academic publication is English». Según Alcaraz Varó (2000: 15), «en la mayor parte de las distintas especialidades, las publicaciones de revistas en lengua inglesa son las de mayor prestigio y difusión internacional». No debemos olvidar que a menudo es el inglés la única herramienta disponible para acceder al mundo del conocimiento y la investigación. Con todo ello, además de ser la primera lengua en diversos países con cierta influencia mundial debido a su poder económico, no es de extrañar que en muchos otros países el inglés sea una segunda lengua y se aprenda como lengua extranjera en la mayor parte del mundo. En los últimos años, la aparición de Internet ha contribuido a reforzar este panorama de dominio de la lengua inglesa.

Así, la importancia de esta lengua sigue creciendo día a día a medida que cada vez más gente quiere o necesita comunicarse en inglés. Según Kachru y Nelson (2001), no hay duda de que el inglés es la lengua que más se enseña, se lee y se habla en estos momentos mundialmente. Su condición de lengua internacional o, como se viene acuñando últimamente por algunos autores, lengua global (Graddol, 1997) ha impulsado, en las últimas décadas, la importancia de su enseñanza y aprendizaje.

En España, el interés por la enseñanza y aprendizaje de la lengua inglesa ha estado presente en leyes y normativas del MEC y especialmente en la Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo (conocida popularmente como la Reforma o LOGSE) que se puso en marcha a principios de los 90. También aparecían en la «Ley de Calidad» y actualmente continúa estando presente en las nuevas propuestas legislativas. La importancia del inglés en el mundo laboral y académico no ha dejado tampoco indiferente a la Formación Profesional (F.P.) ni a los estudios universitarios en nuestro país.

La comunicación y el aprendizaje son los dos elementos principales de los que se nutre el campo de la enseñanza de la lengua inglesa (Hutchinson y

Waters, 1987) o, como más comúnmente se le conoce, el campo del ELT, siglas de la expresión inglesa *English Language Teaching*. Dentro de este tipo de enseñanza se distinguen tres grandes grupos o ramas principales: el inglés como lengua materna, el inglés como segunda lengua y el inglés como lengua extranjera (Hutchinson y Waters, 1987).

Según González Davies y Celaya Villanueva (1992), la lengua materna es aquella que se aprende de niño a través de los padres. Como rama del ELT, el inglés como lengua materna o *Mother Tongue* (*MT*) se imparte en aquellos países en los que este idioma es la lengua oficial, vehículo de la comunicación diaria, y se enseña a aquellos estudiantes que la consideran su primera lengua (*L1*). Richards et al. (1992) definen L1 como primera lengua para referirse a la lengua materna de una persona o a la primera lengua que una persona adquiere. En el caso de comunidades multilingües, L1 se refiere a aquella lengua que el niño utiliza con mayor facilidad. Éste es el caso de los países de habla inglesa como Estados Unidos, Gran Bretaña, Irlanda, Nueva Zelanda, Canada o Australia.

Por otra parte, aquellas personas que estudian inglés como una lengua distinta de su primera lengua pueden tener dos clases distintas de motivación a la hora de querer aprenderla; una motivación integrativa o bien una motivación instrumental (Broughton et al., 1980). En el primer caso, el estudiante necesita la lengua para formar parte de una sociedad en la que vive y en la que la comunicación diaria con el resto de hablantes necesita del dominio de otra lengua diferente a la suya materna. De forma distinta, el estudiante que tiene una motivación instrumental a la hora de estudiar inglés no necesita la nueva lengua para comunicarse dentro de la sociedad en la que vive, sino para acceder a medios de comunicación, literatura, cine, manifestaciones culturales de otros países o para poder hablar y establecer relaciones con hablantes de otras culturas.

Según Broughton et al. (1980), cuando la enseñanza del inglés responde a un caso de motivación integrativa, nos encontramos ante una situación de

inglés como segunda lengua o *English as a Second Language* (*ESL*). Este término se utiliza para designar la enseñanza/aprendizaje del inglés cuando esta lengua desempeña una función comunicativa importante dentro de un país pero no se trata de la lengua madre o primera lengua (Richards et al., 1992). Hablamos aquí del inglés como medio de comunicación en los sistemas educativo o jurisdiccional de dichos países, la lengua de los medios de comunicación (periódicos, radio, televisión), la lengua de las instituciones oficiales, así como la lengua del comercio y la industria en general. Éste es el caso de los inmigrantes o de minorías que viven en un país cuya lengua no es considerada oficial dentro del territorio nacional.

La tercera rama de la enseñanza de la lengua inglesa, el inglés como lengua extranjera, está relacionada con el segundo tipo de motivación, instrumental (Broughton et al., 1980). El inglés como lengua extranjera o *EFL* (*English as a Foreign Language*) hace referencia al inglés que se aprende en el colegio como una asignatura más y no se utiliza como medio de comunicación habitual (Richards et al., 1992). En este caso, el inglés se enseña en los colegios, institutos y otros centros de enseñanza pero no juega un papel fundamental en la vida social y económica de los ciudadanos; en definitiva, no se trata del inglés que se necesita para desarrollar la vida diaria. La motivación para aprender inglés, en este caso, es puramente operativa: leer literatura, ver películas en versión original, o comunicarse con hablantes de países anglófonos o con aquellos de otras latitudes que conocen la lengua inglesa como idioma de comunicación internacional.

Opinan González Davies y Celaya Villanueva (1992) que los conceptos de inglés como segunda lengua (L2) e inglés como lengua extranjera (LE) están relacionados con la dicotomía formal/informal al referirse al contexto en el que se aprende la lengua. El inglés como lengua extranjera se practica casi exclusivamente en el aula y da lugar a un tipo de adquisición en un contexto formal, mientras en el caso del inglés como segunda lengua, el contexto en el que se desarrolla el aprendizaje es un contexto informal a través de la interacción con el resto de la gente.

Sin embargo, la distinción no es siempre tan sencilla de delimitar. Muchas veces se habla de adquisición de segundas lenguas sin diferenciar entre uno u otro concepto, e incluso hay ocasiones en las que se utiliza el término ESL para referirse a una situación de inglés como lengua extranjera. A esta confusión contribuye el hecho de que ambos términos se engloban, sobre todo en Gran Bretaña, bajo la abreviatura ELT, y en Estados Unidos a menudo se utilizan para su definición las siglas TESOL (*Teaching English to Speakers of Other Languages*). Actualmente, en la mayoría de publicaciones dedicadas a la enseñanza del inglés se usa el término de segundas lenguas (L2).

3.2. EL INGLÉS Y LA GLOBALIZACIÓN

Hoy en día cuando se habla de cualquier tema económico, cultural, lingüístico o similar se tiende a hacerlo de forma global, en referencia a todo el mundo. Estamos hablando de lo que se ha dado en denominar «globalización». Usaremos el término globalización por ser el que encontramos con mayor frecuencia en las referencias tratadas en lengua española.

Este término ha sido asignado principalmente al ámbito económico, pero afecta a muchos otros aspectos. Algunos autores indican que la globalización puede entenderse a diferentes escalas, mundial, de un país, de un sector, de una empresa o de una actividad o función concreta. Touriñán López (2000: 8-9) presenta tres términos interrelacionados, globalidad, globalización y globalismo, como asociados al debate de la sociedad mundial apoyada en las tecnologías de la información y las comunicaciones en sus diversos planos, cultural, político, económico y socio-educativo.

Según indica,

> globalidad significa que vivimos en una sociedad mundial, en la que los espacios cerrados están alejados de los intereses reales y no tienen cabida». Globalización se refiere a «los procesos en virtud de los cuales los estados nacionales soberanos se entremezclan e imbrican mediante actores transnacio-

nales... en la sociedad mundial, con sus respectivas probabilidades de poder, de orientación y de autoidentificación.

Finalmente, globalismo es «la concepción ideológica neoliberal del dominio del mercado mundial, según la cual el mercado mundial desaloja o substituye al poder, al quehacer político territorial de los estados». Son diversos los factores determinantes de la globalización. La mayoría de los autores coinciden en ellos, por lo cual nos basaremos en Canals et al. (1997) quienes establecen seis factores que dan inclusión a las otras propuestas:

1. La expansión internacional de la empresa (mayores inversiones en el extranjero y aumento de las alianzas empresariales), el crecimiento del comercio (libre comercio) y los negocios internacionales (causado principalmente por los cambios estructurales, como la mayor participación de los países en vías de desarrollo en el comercio mundial) y la aparición de tres grandes bloques económicos regionales (la Unión Europea (UE), el bloque Estados Unidos (EE.UU.), Canadá y Méjico, y el de Japón y los países del sudeste asiático).

2. La globalización de las finanzas y los desequilibrios financieros internacionales.

3. La difusión y avance de las nuevas tecnologías que están mejorando continuamente las comunicaciones, y también de nuevas formas organizativas.

4. Una rivalidad global: empresas, países y bloques regionales.

5. La convergencia de sistemas económicos y la crisis del sector público.

6. La deslocalización industrial, la desindustrialización y la emergencia de los servicios.

El tema de la globalización es ampliamente tratado en la literatura desde múltiples puntos de vista, como desde una perspectiva económico-empresarial, social y humana, comunicativa, educativa, laboral o discursiva. En otros casos la visión es mucho más ecléctica, reuniendo diversos puntos de vista y en otras ocasiones simplemente se distingue entre lo positivo y lo negativo de la globalización. La globalización no es algo que afecte únicamente a la economía, ya que sus efectos se producen en la sociedad y en todo aquello que la envuelve (dinero, trabajo, educación, etc.). Debido a nuestra situación docente, el aspecto que quizá nos interese más, en un principio, es el de la educación. Algunos aspectos de influencia de la globalización económica sobre la educativa son la necesidad de impulsar la formación permanente, reconvertir el mercado laboral, la importancia del trabajo en grupo, el papel tan relevante de las telecomunicaciones (informatización), y la inclusión de conceptos empresariales como interdisciplinariedad e interdependencia.

Aceptando la revolución en el mundo de la comunicación, se puede hablar del inicio de una nueva era, la sociedad de la información o sociedad informacional, ya que se supone que los sistemas informáticos van a transformar los lugares de trabajo y con ello sus formas de organización.

Todos estos cambios originados por la nueva sociedad de la información generan un reto distinto en la educación. Con esta base, Schriewer (1996) describe cómo surge el sistema educativo mundial. Entre los diferentes temas que enumera, destacamos los siguientes:

— la expansión educativa uniforme mundial y de un modelo de escolarización institucionalizada,

— el desarrollo cultural mundial y de la ideología comunicativa, y

— el establecimiento de una infraestructura social e institucional aportada por una comunicación internacional y un sistema de publicaciones en el ámbito de las ciencias sociales y de la educación (criticando, en este sentido, la supremacía del inglés en el sistema de comunica-

ción científica). Como veremos posteriormente, estos aspectos genéricos coinciden bastante con las repercusiones educativas de la lengua inglesa. La Comisión de la Comunidades Europeas también estableció en 1990 algunas áreas decisivas para la educación, de las que destacamos las siguientes: colaboración con el mundo empresarial, formación continua, movilidad de los estudiantes, importancia capital de los idiomas, dimensión internacional de la enseñanza.

Durante la última década, la política de la UE en materia de enseñanza superior ha incluido pautas de mejora en todos los niveles, incluyendo el conocimiento de otras lenguas, tal y como se reflejó el pasado año 2001 (Año Europeo de las Lenguas), y la diversidad de programas europeos que impulsan el aprendizaje de idiomas. Nos interesa en este trabajo analizar el inglés y su carácter de lengua internacional. Llegados a este punto, podemos ver cómo se interrelacionan aspectos supuestamente distintos como la globalización económica, que presenta un mundo empresarial cada vez más internacional, la necesidad de comunicarse y el desarrollo y la expansión de las tecnologías de la información y de la comunicación (TIC), así como la importancia que tiene el conocimiento de lenguas extranjeras en este contexto, especialmente la lengua inglesa. Siempre que existan relaciones internacionales de cualquier tipo, existirá una necesidad de comunicarse; la utilización de una lengua común favorecerá esta relación.

La expansión de la lengua inglesa como lengua internacional, nos obliga a admitir que el inglés y la globalización van íntimamente unidos, y que la lengua inglesa es la llave para la comunicación internacional.

Aunque los países sudamericanos se comuniquen entre ellos en español para efectuar sus transacciones económicas, no es menos cierto que sus relaciones con Asia o Europa (a excepción de España y Portugal) deberán ser en inglés. De forma consecuente, podemos afirmar nosotros también, que el

inglés se nos hace imprescindible para establecer relaciones comerciales con Asia, el resto de Europa, EE.UU. o la práctica totalidad del continente oceánico, y que durante la mayor parte del siglo XX ha sido la lengua usada por los empresarios (Alcaraz Varó, 2000).

Punnett y Ricks (1998: 6) ya se hacen eco de que «international business is the reality of the business world today», tratando de diferenciar entre lo que denominan *international business y domestic business*. El primero, en el que estamos interesados, se refiere a «any commercial, industrial, or professional endeavour involving two or more nations» (1998: 8). También distinguen entre la empresa *multidomestic* y la global. La primera se refiere a la empresa que hace negocios en más de un país sin tener vinculación directa con dichas empresas (aún siendo filiales), mientras que la segunda hace referencia a aquellas empresas que también trabajan en más de un país pero, manteniendo interrelación entre las empresas externas. Estos dos tipos de empresas representan los extremos de un *continuum*. Con estas consideraciones del mundo empresarial y la sensación de que no va a reducirse su carácter internacional, es lógico pensar que «business students need to understand the factors that affect business activities that are international in scope» (Punnett y Ricks, 1998: 10). Así, esta globalización empresarial traerá consigo diferentes formas de hacer negocios entre naciones, siendo el resultado de diversas influencias, como son las leyes y regulaciones, la cultura, el idioma, la moneda, etc. Con todo ello, para ser eficaz en un ambiente empresarial internacional «firms need to understand these influences and be able to use this understanding to their advantage» (Punnett y Ricks, 1998: 10). En su visión histórica del comercio internacional, Punnett y Ricks (1998) apuntan el período posterior a la Segunda Guerra Mundial (a partir de 1945) como el momento clave de expansión internacional de los negocios, sobre todo debido a la aparición y establecimiento de las multinacionales. Esta evolución empresarial va unida al desarrollo mundial de la comunicación y los sistemas de transporte, así

como al despegue de las nuevas tecnologías, a lo que se le une el desarrollo de la lengua inglesa.

Lo que parece obvio en todo momento (Graddol, 1997) es que la influencia de la globalización se deja sentir en la lengua inglesa y viceversa. El hecho de que sus efectos a todos los niveles repercutan en la expansión de la lengua inglesa por todo el mundo y la conviertan en lengua franca de todo tipo de actividades, hace que también el inglés parezca ser la que más destaca en el mundo de la educación (Graddol, 1997). En este sentido, de nuevo encontramos voces contrarias y opuestas a la enseñanza indiscriminada del inglés en el mundo, como es el caso de Pennycook (1995), quien apoya políticas de planificación lingüística que traten de respaldar a otras lenguas diferentes del inglés. En su discurso reivindicativo va más allá al decir que:

> as applied linguists and English language teachers we should become political actors engaged in a critical pedagogical project to use English to oppose the dominant discourses of the West and to help the articulation of counter-discourse in English (Pennycook, 1995: 55).

Warschauer et al. (2000) indican que el informacionalismo, pese a estar en sus orígenes, ya ha tenido cierto impacto sobre el campo de la enseñanza del inglés como segunda lengua o lengua extranjera. Sugiere que el correo electrónico (redactado principalmente en lengua inglesa) ha empezado a superar la comunicación cara a cara y telefónica como medio más frecuente de comunicación. Así, los países en vías de desarrollo ya se están beneficiando de dicha mejora. Sin embargo, no es menos cierto que esta situación y revolución tecnológica también conlleva un peligro. La Organización de las Naciones Unidas (United Nation Development Programme, 1999) indica que menos del 5% de la población mundial tiene acceso a Internet. El incremento en el mundo desarrollado de esta tecnología provocará una clara división entre los que tienen acceso y los que no lo tienen. Esta idea concreta apoya en

cierta forma las posiciones contrarias a la globalización de la lengua o cualquier otro aspecto. Esto, ha generado, la aparición de ciertos grupos que se sitúan en un continuum de posiciones respecto a la aplicación de la tecnología (technoinfatuists, technocynics, techno-optimists, technopesimists y technorealists). El término «continuum» ya es utilizado por Alcón Soler (2002: 52) indicando una serie de elementos relacionados entre sí y que forman una escala gradada en relación a los dos que ocupan sus extremos. Graddol (1997) indica que el nivel adquirido por el inglés necesita de una rápida adaptación ética por parte de la enseñanza de esta lengua. Warschauer et al. (2000) relacionan la enseñanza del inglés con el desarrollo de las tecnologías de la información y de la comunicación (TIC) y del contexto social. Desde esta perspectiva, da una visión del conjunto de aspectos que se han de tener en cuenta en estos momentos dentro de la enseñanza/aprendizaje de la lengua inglesa. Así, el crecimiento de lo que ha dado en llamarse ingleses globales provoca que:

— se deba replantear la unión entre lengua y cultura, sin imponer aquello que suene a nativo;

— se deba respetar el bidialectalismo y el multidialectalismo;

— se deba matizar qué es un lenguaje correcto, ya que la existencia de diferentes variedades de la lengua inglesa no nos permite limitarnos a una o dos variantes. Warschauer et al. (2000) indican que en este siglo, lo más importante para los hablantes de inglés es hacerse entender a interlocutores de todo el mundo, abandonando si es necesario las enseñanzas recibidas acerca de lo que es correcto. Esto le lleva a afirmar que no sirve para nada ver el lenguaje descontextualizado, algo que consideramos fundamental. En esta misma línea, Crystal (1999) indica como función principal en la enseñanza del inglés el diseñar políticas y prácticas pedagógicas que mantengan un estándar de inteligibilidad en las destrezas productivas a la vez que se reconoce la importancia de la diversidad internacional; y, no deba entender-

> se la expansión del inglés como algo malo, ni bueno, sino como algo neutro, cuya positividad recaerá en las posibilidades comunicativas que aporta.

Estos factores tienen una clara repercusión laboral, ya que los empleos en el futuro serán distintos de los actuales y en consecuencia la preparación lingüística de los trabajadores también será diferente. Estos cambios también afectan de forma directa a la enseñanza del inglés, ya que debe considerarse como lengua internacional para la comunicación global, exigiéndose un cambio en los tipos de comunicaciones que se necesitan en inglés. Es decir, en palabras de Fairclough, (citada en Warschauer, 2000: 519) es más útil «to conceive of teaching people to think [than] teaching people to argue» o como dicen Warschauer et al. (2000: 519)

> of equipping them with the skill to communicate clearly and forcefully enough to convince other of their views. Sophisticated skills of argumentation and persuasion may not readily emerge from the syntactic syllabi or basic functional syllabi evident in most English cases. Instead, teachers will have to find new, project-based approaches that give students the opportunity to learn and practice the kinds of analytic problem solving and argumentation that they will need in English if they are to compete for the better jobs in society.

Destacamos la importancia del inglés, como ejemplo, en el campo del turismo, —materia específica que nos concita en este trabajo de investigación y especialmente en su parte más técnica de investigación—. El dominio del inglés es básico en el desempeño de las actividades profesionales relacionadas con el sector turístico. Evidentemente el dominio de cualquier otra lengua o pluralidad de ellas dimensiona extraordinariamente la capacidad de trabajo y de promoción. Es más, con la más escrupulosa y aséptica intención en mi ánimo debo mencionar que como filóloga en lengua inglesa admiro y envidio

a los que sin ni siquiera llegar a hacer de ello su profesión o especialidad, conocen y hablan «otras lenguas», particularmente aquellas con marcada diferenciación del castellano, de otras lenguas románicas o de aquellas «relativamente asequibles» como el propio inglés o incluso el alemán; me refiero a idiomas como ruso, árabe, chino, japonés... lenguas importantes, muy extendidas en número de hablantes y tradición cultural y cuyo conocimiento, en caso de tener que atender a ciudadanos de tales orígenes, daría prestigio y calidad destacados a cualquier profesional del turismo. Como caso ilustrativo de la adecuación incluso oficial de que las lenguas que se dominen siendo extranjeras no tengan que ser invariablemente inglés, podemos presentar el bagaje exigible para acceder a ser guía turístico titulado en la Comunidad de Castilla y León que consta de «dos idiomas» sin que necesariamente uno e ellos deba ser inglés.

Sin embargo el idioma inglés, a mí parecer, se establece como lengua «casi obligatoria en la práctica» ya que en este fenómeno de comunicación y globalización mundial, aplicado relevantemente a nuestro tema turístico, el inglés es un comodín o lenguaje universal de referencia. Precisamente es la alternativa para viajar y relacionarse con el exterior adoptada por los ciudadanos de lenguas más complejas o extrañas, tipo de las mencionadas. Un buen ejemplo de esto y del reforzamiento del inglés como lengua internacional nos lo da la reciente ampliación de la Unión Europea con la incorporación desde el primero de mayo de 2004, de diez nuevos miembros provenientes en su mayor parte de Europa Oriental: Estonia, Letonia, Lituania, Polonia, Hungría, Chequia, Eslovaquia, Eslovenia y las islas de Malta y zona griega de Chipre. Evidentemente en los foros de intercambios de las instituciones comunitarias el inglés cobra más protagonismo o presencia ya que si antes un español podía entenderse coloquialmente con un italiano en cualquiera de sus propios idiomas, o en ambos a la vez, si un belga con un inglés podía utilizar así mismo el francés o el inglés y con un alemán hasta este tercer idioma, parece evidente que en cuanto se sume a estas tertulias un polaco, un eslova-

co o un lituano, el lenguaje común de entendimiento pasara a ser con preferencia el inglés por no decir en exclusiva. Parece por tanto razonable prevenir que, incluso el guía turístico titulado, se equipe con el conocimiento adecuado para su trabajo del inglés.

3.3. EL INGLÉS COMO SEGUNDA LENGUA DENTRO DEL SISTEMA EDUCATIVO ESPAÑOL

Tenemos que distinguir dos tipos o ramas diferentes del inglés como L2 según las necesidades específicas del estudiante. Hutchinson y Waters (1987) establecen la división a partir de la rama del inglés como lengua extranjera pero afirman que la división también puede aplicarse al inglés como segunda lengua.

Por una parte, está el gran bloque del inglés general o GE (*General English*) (Hutchinson y Waters, 1987), al que Robinson (1991) se refiere como EGP (*English for General Purposes*). Este tipo de inglés es el que se imparte en los colegios, institutos y las carreras universitarias de Filología Inglesa y Traducción e Interpretación. Es el inglés que se utiliza habitualmente para comunicarse con gente de otros países por el simple hecho de compartir opiniones, el que se necesita para entenderse con hablantes de otras nacionalidades cuando una persona viaja en vacaciones, la lengua que muchos quieren aprender para leer o ver películas en versión original; en definitiva, el inglés que abarca todo tipo de situaciones cotidianas.

Por otra parte, tenemos el inglés de especialidad que, como su nombre indica, tiene objetivos mucho más delimitados y concretos que el inglés general. En opinión de Alcaraz Varó (2000), el inglés de especialidad es una de las tres manifestaciones de la lengua inglesa en su condición de lengua franca, junto al inglés como segunda lengua y el inglés como lengua extranjera.

Según Alcaraz Varó (2000: 14), el inglés como lengua extranjera «ocupa el puesto número uno en los planes de estudios de la educación primaria y

secundaria de casi todos los países del mundo». Particularmente en la Unión Europea, es hoy por hoy la lengua extranjera que más se estudia y predomina (Graddol, 1997) y de momento, al menos en un futuro inmediato, parece que su predominio en el programa educativo de lenguas en Europa no se ve amenazado en absoluto: «It is a dominance unlikely to be challenged in the immediate future» (Graddol, 1997: 44). El inglés como lengua franca en Europa es una ventaja porque facilita una flexibilidad funcional por su amplia extensión internacional, convirtiéndose en un instrumento muy útil de unión entre diversas regiones e identidades culturales distintas que pueden tener en el inglés un medio de comunicación común.

Según un estudio publicado por Eurydice (red europea de información en educación) sobre la enseñanza de las lenguas extranjeras en el medio escolar europeo (Miret, 2001) existe una clara necesidad de proporcionar a los ciudadanos de la UE las competencias lingüísticas apropiadas a través de un refuerzo de la enseñanza obligatoria de idiomas a una edad precoz en la mayoría de sus países y con un aumento de tiempo dedicado a su aprendizaje. También se comenta que casi todos los programas de estudio consideran la capacidad de comunicarse como el principal objetivo de la enseñanza de lenguas extranjeras.

Existen diversos estudios acerca de la influencia de la edad en el aprendizaje de lenguas extranjeras (Tragant Mestres y Muñoz Lahoz, 2000). La introducción de la enseñanza de lenguas extranjeras a una edad más joven tiene sus ventajas siempre que venga acompañada de un mayor número de horas dedicadas a dicho aprendizaje. Por una parte, los alumnos pueden conseguir un mayor nivel de conocimiento de la lengua extranjera y, por otro, se fomenta un enriquecimiento de la educación integral de los escolares como preparación para su participación en una sociedad transcultural como la nuestra.

Todos estos datos presentan su repercusión en el panorama de transformaciones que viene experimentando el sistema educativo español durante los

últimos años. En España en el curso 93-94 se adelantó la iniciación a la lengua extranjera, al tercer curso de primaria. La Ley de Calidad de la Educación, aprobada en 2002, adelantaba de nuevo la edad a la que los escolares comenzarán a aprender una lengua extranjera, que en su mayoría será el inglés, a los seis años (último curso de la etapa de Educación Infantil). Así, en el nuevo sistema educativo, los alumnos españoles estudiarán inglés como lengua extranjera en todos los cursos de la etapa de Educación Primaria.

Parece que, según Gómez (1999: 42), todos estos cambios están empezando a dar sus frutos. Este afirma que «la enseñanza del inglés en los centros escolares españoles ha mejorado mucho en los últimos 10 años». Aunque en su artículo sugiere que aún queda mucho por hacer y se mencionan una serie de carencias en la Educación Secundaria, etapa de la que hablaremos a continuación, se observan mejoras en la educación infantil y primaria que «permiten augurar un cambio de la situación a medio plazo» (Gómez, 1999: 42).

En la Educación Secundaria, ya con la Reforma Educativa (1982), que extendió la educación obligatoria hasta los 16 años, se aseguró dos años más de aprendizaje de inglés para todos los escolares. No obstante consideramos que dos años más estudiando inglés pueden ser beneficiosos para la formación, al menos de aquellos que quieren aprender bien esta lengua. Será función del docente el tratar de motivar a su alumnado para lograr la finalidad que pretendía la Reforma y que igualmente señalaba la Ley de Calidad (2002), y las nuevas propuestas legislativas.

Se defiende que el aprendizaje del inglés como lengua extranjera dentro del currículo escolar es un instrumento que ayuda al estudiante a formarse como individuo miembro de una sociedad. Aprendiendo una lengua extranjera se llega a reconocer que existe otro modo de decir las cosas, otras formas de pensar, otras culturas con costumbres diferentes a las de uno. Este fin educativo podría alcanzarse enseñando cualquier otro idioma extranjero distinto del inglés; sin embargo, si tenemos en cuenta el papel que juega la motivación y el enfoque significativo en el proceso de aprendizaje, hay razones de peso

para seleccionar una lengua de carácter internacional (Broughton et al., 1980). No es extraño, pues, que sea el inglés la lengua extranjera por excelencia que se decida elegir para enseñar en las aulas.

A partir de la revolución comunicativa que supuso la década de los 70, la enseñanza del inglés experimentó un cambio radical en sus premisas metodológicas centrándose en como usar una lengua con el principal objetivo de conseguir fluidez antes que corrección (Brieger, 1997), aunque sin olvidar el conocimiento de gramática y vocabulario. Así, las nuevas metodologías de la enseñanza de inglés (ELT) contribuyeron de forma evidente junto a otras disciplinas en la enseñanza del inglés de especialidad.

3.4. EL INGLÉS DE ESPECIALIDAD

El inglés de especialidad o, como acuña Alcaraz Varó (2000) el inglés profesional y académico (IPA), está presente, cada vez con un peso mayor, en las aulas universitarias de nuestro país. Hasta hace poco la enseñanza de lenguas extranjeras en la universidad quedaba relegada a aquellas carreras de Filología o Traducción e Interpretación. Pero la creciente demanda por parte del mundo laboral de profesionales cualificados para comunicarse en su tarea diaria con gente de todo el mundo ha hecho casi imprescindible que la asignatura de inglés de especialidad forme parte integrante de cualquier programa de estudios universitarios. Muchos de los miembros de estos colectivos tienen conocimientos de inglés general que adquirieron durante su época de estudios en un centro de educación secundaria pero quieren aprender inglés para satisfacer unas necesidades específicas que son exigidas en sus estudios o que son necesarias para poder ejercer con éxito futuros trabajos. Algunas personas, incluso ya en activo dentro del mercado laboral, sienten la falta de conocimientos de inglés de especialidad como una carencia importante a la hora de desempeñar su trabajo.

Los cursos de inglés de especialidad son aquellos en los cuales el contenido y objetivos del curso vienen determinados por las necesidades específicas de un grupo particular de estudiantes (Richards et al., 1992).

A partir de los años 60, la creciente necesidad de muchos estudiantes de aprender inglés con unas finalidades concretas hizo surgir con fuerza este tipo de enseñanza del inglés (Flowerdew y Peacock, 2001). En lo que a principios básicos se refiere, no hay razón para suponer que el proceso de aprendizaje del estudiante de inglés de especialidad sea diferente del requerido en cursos de inglés general. Se trata de un enfoque del aprendizaje de lenguas basado en las necesidades específicas del alumno (Dudley-Evans y St John, 1998), es decir, es un enfoque de la enseñanza de lenguas en el que todas las decisiones, en cuanto a contenido y metodología se refiere, se basan en las razones que tiene un estudiante para querer aprenderla.

Como ya hemos señalado en páginas anteriores, durante los últimos años los cursos basados en las necesidades comunicativas especializadas dirigidas a distintas profesiones en particular han experimentado un gran auge (Hyland, 2002). Recordamos que esta tendencia se debe principalmente a la gran demanda de nuevos perfiles profesionales de empresas que han tomado conciencia de la importancia del conocimiento y uso de estas lenguas en el ámbito de las relaciones internacionales. La lengua se ha convertido en un instrumento esencial en la vida profesional diaria, y la adquisición de determinadas destrezas comunicativas, principalmente en inglés como lengua internacional, se admite como fundamental entre todos los profesionales tanto en L1 como en L2 (Hyland, 2002).

Esta proliferación de cursos de lenguas de especialidad dirigidas a trabajadores de sectores muy distintos demanda planteamientos nuevos en la enseñanza de lenguas y una revisión y adaptación de las metodologías existentes. El movimiento del inglés de especialidad surge como una respuesta a la necesidad de aprender esta lengua como medio o como utensilio de trabajo y, de esta forma, el concepto de aprender una lengua ha ido cambiando

adaptándose a las distintas necesidades profesionales (Broca Fernández y Escobar Montero, 2002). Así se desarrollan cursos de inglés para estudiantes con necesidades específicas en los que el interés se centra en el propio estudiante y en la materia que éste tiene que aprender.

Por supuesto, el campo labrado por la rama del inglés general durante la primera mitad de los noventa, recogiendo aportaciones de los años setenta, ha incrementado el estudio del discurso escrito y oral de forma global, la enseñanza individualizada y significativa abierta a la iniciativa del estudiante, la competencia comunicativa como principal objetivo de la enseñanza de lenguas o la importancia de la pragmática, entre muchas otras aportaciones (Llobera i Cànaves, 2000). La enseñanza del inglés de especialidad ha adaptado los principios básicos de los nuevos enfoques y metodologías puestos en funcionamiento para el inglés general como segunda lengua. A partir de ahí, los estudios han seguido la línea de la especificidad que caracteriza las necesidades de los estudiantes de esta rama de ELT (English Languge Teaching).

El inglés para fines específicos o inglés de especialidad (del inglés *English for Specific Purposes* o *ESP*) forma parte de un movimiento más general de enseñanza llamado LSP (Languages for Specific Purposes) o lenguas para fines específicos cuyo estudio se ha centrado sobre todo en la enseñanza del inglés, del francés y del alemán de especialidad (Dudley-Evans y St John, 1998).

En *The encyclopedia of language and linguistics* (Asher y Simpson, 1994) aparece el término lengua para fines específicos designando la clase de uso de la lengua que está asociado a una comunicación muy especializada dentro de una gran variedad de disciplinas o áreas temáticas. La definición de dicho término se apoya en el progreso científico y tecnológico y el desarrollo económico y político de las últimas décadas del siglo XX, aspectos que han fomentado la aparición de términos y expresiones técnicas introducidas también en el lenguaje de cada día. Si al impulso experimentado en estos campos se le añade la condición de *lingua franca* del inglés, tanto en el mundo profesional

como académico, no es de extrañar la importancia que viene experimentando en los últimos años el inglés de especialidad.

3.4.1. Clasificaciones del inglés de especialidad

Dentro de la gran diversidad de contextos que presenta el inglés de especialidad ha habido distintos intentos de clasificación (García Mayo, 2000). Strevens (1977) presenta una primera distinción entre los cursos de inglés para la ciencia y la tecnología y los demás. Dentro del mismo esquema hay una segunda división en dos grandes grupos: cursos para fines profesionales (*occupational*) y cursos para fines educativos o académicos (*educational*). Los primeros están relacionados con la utilización de la lengua en el trabajo y los segundos con el estudio de una disciplina en particular.

Hutchinson y Waters (1987) establecen una división del inglés de especialidad en dos grandes ramas según el estudiante necesite la lengua inglesa para sus estudios o para su trabajo en ese momento o en un futuro. En el primer caso tenemos inglés para fines académicos (*English for Academic Purposes* o *EAP*) y en el segundo aparecen tres siglas, EOP/EVP/VESL. Los equivalentes para dichas siglas en español serían inglés para fines ocupacionales (*English for Occupational Purposes*), inglés para fines vocacionales (*English for Vocational Purposes*) e inglés vocacional como segunda lengua (*Vocational English as a Second Language*). Aparte de esta división principal, existe otra en tres bloques según la naturaleza de la especialidad de los estudiantes. De este modo, las siglas EST corresponden al inglés para la ciencia y la tecnología (*English for Science and Technology*), EBE engloba el inglés comercial y económico (*English for Business and Economics*), y por último, ESS equivale al inglés para las ciencia sociales (*English for the Social Sciences*). Todas estas divisiones aparecen reflejadas en un esquema en forma de árbol que representa el conjunto del ELT o enseñanza de la lengua inglesa cuyas raíces son la comunicación y el aprendizaje. Las ramas de EST, EBE, y ESS se dividen a su vez en ramas más pequeñas dedicadas al inglés para estudios de medicina, inglés

para técnicos, inglés para estudios económicos, inglés para secretarias, inglés para psicología e inglés para profesores.

Robinson (1991) presenta una división del inglés de especialidad en dos grupos: EOP (*English for Occupational Purposes*) que correspondería al inglés con fines profesionales o laborales, y EAP (*English for Academic Purposes*) que implicaría el uso de la lengua para fines académicos. Entre estos dos grupos se incluye un tercero que formaría parte de los dos anteriores al mismo tiempo y al que denomina EST (*English for Science and Technology*).

Dudley-Evans y St John (1998) también dedican un apartado a la clasificación del llamado inglés de especialidad. Del mismo modo que los anteriores autores, la principal división es entre inglés para fines académicos (EAP) y ocupacionales (EOP). Dentro del inglés para fines académicos, destaca el inglés para ciencia y tecnología (EST o *English for Science and Technology*) como principal área de estudio, seguida del inglés para fines médicos (EMP o *English for Medical Purposes*) y el inglés para fines legales (ELP o *English for Legal Purposes*). En un plano menos importante por su carácter relativamente reciente, habla de inglés para fines académicos en el mundo de los negocios, finanzas, banca, economía y contabilidad, sin acuñar ningún nombre específico ni sigla para designarlo. El inglés para fines ocupacionales, que estos mismos autores definen como el inglés que no es para fines académicos, engloba fines profesionales como la administración, la medicina, el derecho y el mundo empresarial y, por otro lado, diversos campos vocacionales para no profesionales en activo o situaciones pre-profesionales. De esta manera, se establece una distinción entre el lenguaje y el discurso de una disciplina para estudiantes de la misma y para profesionales en activo. Siguiendo esta diferenciación, incluyen el inglés de los negocios (EBP o *English for Business Purposes*) como parte del inglés para fines ocupacionales.

Existe todavía otra subdivisión dentro del inglés para fines vocacionales (EVP o *English for Vocational Purposes*). El inglés vocacional (*Vocational English*) tiene que ver con la lengua utilizada en la formación o preparación para cier-

tas ocupaciones. El inglés pre-vocacional (*Pre-Vocational English*) trata las destrezas necesarias para encontrar un trabajo y presentarse a una entrevista. Dentro de los dos grandes grupos, EAP y EOP, hay también una distinción entre fines generales o específicos. Así aparecen cuatro nuevas siglas: EGAP (*English for General Academic Purposes*), ESAP (*English for Specific Academic Purposes*), EGBP (*English for General Business Purposes*) y ESBP (*English for Specific Business Purposes*).

Alcaraz Varó (2000) destaca una serie de variedades del IPA (Inglés Profesional y Académico) dentro de la lingüística oracional. Por un lado, tenemos el inglés académico que utilizan los universitarios en ponencias, comunicaciones y conferencias, y en sus publicaciones. Dentro de esta variedad sobresale una sub-variedad, el inglés de la ciencia y la tecnología. Por otro lado, está el inglés de los negocios, tal vez la variedad que cuenta con mayor tradición dentro del estudio de las lenguas de especialidad. Según las diferencias de vocabulario de esta especialidad existen tres sub-variedades, el inglés de la economía, el inglés del comercio, y el inglés de las finanzas. Por último, tenemos la variedad del inglés jurídico, en la que el vocabulario y la sintaxis son los rasgos más distintivos. Según Alcaraz Varó (2000), el inglés de la ciencia y la tecnología y el inglés de los negocios son las variedades más estudiadas del IPA.

Todas las clasificaciones de inglés de especialidad intentan establecer una serie de directrices que caractericen los distintos cursos de inglés de especialidad (García Mayo, 2000). Sin embargo, las posibilidades pueden ser muchas y, en último término, es la situación concreta la que determina el contenido y la metodología de cada curso.

El inglés de especialidad es hoy una disciplina académica reconocida por organismos internacionales como la UNESCO o el British Council, y constituye el núcleo de muchos cursos impartidos a profesionales, universitarios y profesores.

Según Alcaraz Varó (2001: 26)

> se acepta la existencia de una rama o especialización dentro de un área de conocimiento cuando los profesionales que la practican reclaman su existencia por el peso de sus publicaciones regulares (...), sus sesiones científicas, sean simposios, seminarios o congresos, y las tesis doctorales que se leen y defienden.

Siendo así, el inglés de especialidad está claramente consolidado como rama de la Filología Inglesa. Existen diversas terminologías utilizadas por cada autor, este nuevo término ha sido acuñado por Alcaraz Varó y defiende la idea de que cualquier uso que hagamos del lenguaje siempre será «específico», dado que siempre servirá para un fin concreto.

El inglés con fines profesionales y académicos no es un lenguaje uniforme ni siquiera en áreas muy próximas (Alcaraz Varó, 2000). Quizá por esta razón resulte muy difícil definirlo de forma universal e inequívoca (Robinson, 1991). Así, los intentos de definición del inglés de especialidad a través de la naturaleza comunicativa de su enseñanza a menudo conducen a preguntarse por las diferencias entre ESP y el inglés para fines generales (del inglés *English for General Purposes*, o EGP) (Dudley-Evans, 2000).

El inglés de especialidad implica la descripción y enseñanza de la lengua inglesa en contextos académicos y profesionales específicos (Fortanet Gómez et al., 2001). De hecho, según Dudley-Evans y St John (1998), este ámbito implica cierta necesidad de especificidad ya que se trata de una actividad multidisciplinar. En este sentido destaca el interés por involucrarse en otras disciplinas y conocer la investigación llevada a cabo en ellas. Precisamente una característica clave del inglés de especialidad es la investigación sobre cómo funcionan los textos tanto a nivel oral como escrito y cómo se utilizan dentro de una disciplina o profesión en concreto. También se estudia cómo consiguen los autores convencer a sus respectivas audiencias o lectores de la validez de sus argumentos.

La mayoría de publicaciones sobre el inglés de especialidad tienen como objetivo el inglés dentro del mundo empresarial y económico (Dudley-Evans y St John, 1998). Sin embargo, también existen trabajos dirigidos al inglés que se utiliza en diversos colectivos profesionales como el de médicos (Antón Pérez, 1999) o abogados (Barberà Manrique, 1999). Del mismo modo podemos encontrar estudios basados en el inglés para fines académicos que necesitan tanto estudiantes como profesionales de distintas disciplinas (Slaouti, 1999), sobre todo dentro de las destrezas de escritura y lectura. No obstante, existen otras especialidades sobre las que poco se ha investigado, como por ejemplo, el área del inglés para la industria turística, del que hablaremos posteriormente en el capítulo siguiente. Esta situación ha motivado el presente trabajo de investigación. Nuestro estudio se enmarca en la enseñanza de una lengua extranjera, concretamente del inglés y de éste como lengua de especialidad. Tratamos de indagar la aplicabilidad de los textos de la saga novelística, James Bond de Ian Fleming, como alarde de literatura popular implantada en nuestro acervo cultural por su afamada traslación al cine, donde la escenografía remite continuamente a elementos del propio sector del turismo.

Por ello a través de las novelas de Fleming, que son objeto de estudio en este trabajo, demostraremos como el inglés turístico como inglés de especialidad juega un papel importante. De todas formas, sea cual sea el contexto específico profesional o académico en el que se necesite utilizar la lengua inglesa, la enseñanza del inglés de especialidad contempla una serie de objetivos y pautas clave para la adquisición de la competencia comunicativa.

Todos los trabajos que definen el inglés de especialidad han destacado la idea de especificidad del contexto y la importancia de las necesidades y objetivos específicos del estudiante. Strevens (1977) habla de la enseñanza de inglés para fines especiales (*Teaching English for Special Purposes*) como un tipo de enseñanza de lengua inglesa adaptada a unas necesidades y objetivos concretos del estudiante que necesita un conocimiento de inglés relacionado con un trabajo o asignatura académica en particular. Para este autor, los cursos de

inglés de especialidad son aquellos en los que objetivos y contenido vienen determinados principalmente por requisitos de tipo funcional y práctico por parte del alumno hacia la lengua inglesa. Precisamente este criterio los diferencia de los cursos de inglés general.

En la misma línea, Hutchinson y Waters (1987) definen inglés de especialidad como un enfoque de la enseñanza de lenguas en el que todas las decisiones tanto de contenido como de método están basadas en las razones y necesidades del alumno para estudiar esa lengua. Así, según estos autores (1987: 19), «ESP should properly be seen not as any particular language product but as an approach to language teaching which is directed by specific and apparent reasons for learning».

A mediados de los años 90, la revista IATEFL (*International Association of Teachers of English as a Foreign Language*) preguntó a diez profesionales de la teoría y de la práctica de la enseñanza del inglés, de distintas nacionalidades, qué entendían por inglés de especialidad. Todos ellos coincidieron en afirmar que no se trata tan sólo de un vocabulario profesional o técnico, sino de una especialidad dentro de la enseñanza del inglés, que requiere un enfoque metodológico diferenciado, fácilmente perceptible en la motivación, la programación, las tareas y el material didáctico.

A partir de anteriores estudios, Dudley-Evans y St John (1998) proponen una definición en torno a una serie de características absolutas y otras variables. Entre las primeras tenemos las necesidades específicas del estudiante y el uso de una metodología y actividades que sirven a una determinada disciplina. El inglés de especialidad se centra en la lengua, destrezas, discurso y género apropiados para esas actividades. Las características consideradas variables son cuatro:

— el inglés de especialidad está relacionado con, y diseñado para, disciplinas específicas;

— en situaciones concretas puede usar una metodología distinta de la que se utiliza en el inglés general;

— el inglés de especialidad se dirige principalmente a estudiantes adultos (universitarios o profesionales en activo), aunque también puede estar dirigido a alumnos de secundaria; y

— a menudo los cursos de inglés de especialidad están pensados para estudiantes de nivel intermedio o avanzado de la lengua, aunque se pueden dirigir también a principiantes.

Relacionados con todas estas características, Dudley-Evans y St John (1998) señalan dos conceptos esenciales para entender el inglés de especialidad y su motivación. Así, cualquier actividad docente, sea con el objetivo de impartir lengua, o bien con el propósito de enseñar destrezas, se presenta dentro de un contexto. Estos autores denominan «contenido portador» (*carrier content*) al tema que se utiliza para enseñar el lenguaje específico objetivo de la unidad en cuestión dentro del diseño del curso. Suele ser un tema de fácil comprensión para los alumnos que se considera apropiado para conseguir los verdaderos objetivos del curso de inglés de especialidad, y es siempre un tema real, relacionado con la práctica profesional futura o con las disciplinas de su especialidad, que se utiliza como vehículo para llegar a lo que estos autores llaman «contenido real» (*real content*), que es el aspecto de la lengua que se desea enseñar.

Lo más destacado a la hora de definir el inglés de especialidad es el énfasis puesto en cómo su enseñanza desarrolla una serie de procedimientos apropiados para unos estudiantes cuyo principal objetivo es aprender inglés para una finalidad distinta de la de simplemente aprender el sistema de la lengua inglesa (Dudley-Evans, 2000). La finalidad puede ser de tipo educativo o académico, o de tipo profesional, y el inglés de especialidad busca su jus-

tificación en cómo preparar a los estudiantes para llevar a cabo dichos propósitos o finalidades específicas.

La enseñanza del inglés de especialidad requiere una preparación anterior por medio de un análisis de necesidades que indique el conocimiento y comprensión específico de destrezas y habilidades que los estudiantes necesitan adquirir, los textos y tareas que necesitan dominar, las situaciones en las que participarán y los papeles que asumirán tras haber finalizado el curso (Dudley-Evans y St John, 1998). El éxito en el inglés de especialidad está relacionado con la habilidad de usar el lenguaje para comunicarse en un área determinada.

A continuación presentamos una serie de características que definen la enseñanza del inglés de especialidad, diferenciándolo del inglés general. Estos aspectos, resumidos por Dudley-Evans y St John (1998), han de ser tenidos en cuenta a la hora de desarrollar nuestra actividad, tanto docente como investigadora. Según estos autores, las etapas clave en la enseñanza del inglés de especialidad son: el análisis de necesidades, el diseño curricular, la selección y producción de materiales, la metodología, y la evaluación.

Con este trabajo de investigación no vamos a indagar en cada uno de los elementos del currículum, ni en el análisis de necesidades (no por no considerarlo importante, sino por no ser objeto de nuestro estudio).Vamos a centrarnos en la selección de los materiales. Recordemos que los materiales motivo de nuestro estudio son algunas de las novelas de James Bond, cuyo autor es Ian Fleming.

Todo profesor de inglés de especialidad debe ser ante todo un buen proveedor de material, es decir, tiene que saber seleccionar el material apropiado. Esto implica saber elegir entre el material que está a su disposición, ser creativo y modificar ciertas actividades para adaptarlas a las necesidades del estudiante cuando sea necesario, y completar el material existente con actividades extraordinarias o de apoyo, si éste no es suficiente para alcanzar los objetivos planteados (Dudley-Evans y St John, 1998). Los materiales para un curso de lengua de especialidad son diferentes de los que se utilizan en uno

de inglés general porque son el resultado directo del uso de dichas lenguas de especialidad (González Rodríguez, 2002). En otras palabras, el material de un curso de lengua de especialidad debe basarse en textos o documentos que se utilizan en contextos académicos o profesionales específicos.

En este sentido, la selección de materiales en el ámbito del inglés de especialidad viene asociado al concepto de «autenticidad», incluído a su vez dentro del enfoque comunicativo (Robinson, 1991). Cuando se habla de autenticidad del material empleado en clase de lenguas de especialidad nos referimos tanto a la autenticidad de los textos que se utilizan en una situación determinada como a la finalidad para la que se utilizan dichos textos (Dudley-Evans y St John, 1998; García Mayo, 2000). En este caso particular, nuestra elección son las novelas de Ian Fleming, que como tales son textos auténticos. Según Widdowson (1979), la autenticidad de los materiales no se encuentra en ellos mismos sino que reside en el tipo de interacción entre el lector/oyente y el texto. Otro elemento a tener en cuenta es el nivel del texto y la conveniencia o no de simplificar o adaptar los textos auténticos. González Rodríguez (2002) aconseja utilizar textos auténticos cuando se correspondan con las necesidades y nivel previo de los estudiantes, entendiendo «nivel» como el dominio lingüístico en la lengua extranjera y nivel de conocimientos en la disciplina o materia específica. Las ventajas de la utilización de material auténtico están asociadas con la motivación ya que se encuadra en el mundo real del alumno y sirve de conductor de conocimientos sobre la lengua de especialidad en cuanto a técnica profesional, morfosintaxis y léxico. También permiten que el estudiante pueda interactuar dentro de una situación comunicativa.

En cualquier caso, el material que se debe usar en un determinado curso de inglés de especialidad dependerá de los objetivos, el nivel de lengua y el enfoque que se desee dar (Dudley-Evans y St John, 1998). Los materiales que pueden resultar significativos en un curso de inglés de especialidad son aquellos que se eligen como fuente de lengua, como apoyo del aprendizaje, como motivación y estímulo o como referencia. La primera razón es relevante cuando se trata de inglés como lengua extranjera, siendo la clase la única oportu-

nidad de estar en contacto con el idioma; en este caso los materiales sirven para maximizar el aprovechamiento de la lengua, y conviene que sean reales. Como apoyo del aprendizaje, los materiales deben implicar al estudiante para que reflexione y use la lengua. La motivación y el estímulo se consiguen a través de materiales que planteen retos alcanzables, es decir, deben ofrecer información nueva, siempre basada en la experiencia y conocimientos previos del alumno. La finalidad y la conexión con la realidad del estudiante son dos factores que siempre deben estar presentes.

El mayor valor de los materiales auténticos en una clase de inglés de especialidad radica en una utilización adecuada de los mismos (Crocker y Swales, 1984). En otras palabras, el éxito o fracaso en la elección de los materiales reside en la metodología que se siga para explotarlos en clase. Robinson (1991) defiende una metodología comunicativa tanto en inglés de especialidad como en inglés general. En este sentido, esta autora tampoco destaca una metodología diferente para uno u otro tipo de inglés, aunque sugiere que en el caso del inglés de especialidad todas las actividades están basadas en el área específica del alumno y tienen una finalidad auténtica relacionada con las necesidades de los estudiantes que vienen determinadas por la situación real en la que éstos van a utilizar la lengua inglesa. En nuestro caso particular se trataría de situaciones reales relacionadas con el contexto turístico: en un aeropuerto, en un hotel, en un restaurante...

Por el contrario, Dudley-Evans y St. John (1998) consideran que la enseñanza del inglés de especialidad utiliza una metodología diferente de la que se usa en la enseñanza del inglés general, entendiendo por «metodología» la interacción entre el profesor y los estudiantes. En las clases de inglés de especialidad, el docente se convierte en un asesor de la lengua y los alumnos aportan su experiencia y conocimiento sobre el tema. La metodología del inglés de especialidad debe reflejar la de las disciplinas y profesiones de las que se trata en cada caso. Así, aparte de las actividades de aprendizaje de lenguas, en la clase de inglés de especialidad se realizan tareas y actividades que reflejan el

mundo de especialización del estudiante a través de registros, géneros y lenguaje asociado que los alumnos necesitan dominar para llevar a cabo dichas actividades.

Actualmente en la enseñanza de la lengua inglesa en general se aboga ante todo por un enfoque comunicativo de la metodología (Cunningsworth, 1995). Lo que diferencia entonces a la metodología del inglés de especialidad de la del inglés general serían entonces los fines, necesidades y objetivos comunicativos (Carver, 1983).

Sobre técnicas y métodos, no existe un único modelo perfecto. El profesor ha de examinar cada situación en particular y adaptar la metodología a las necesidades de los estudiantes. Enseñar lenguas de especialidad significa que los alumnos pueden tener ciertos conocimientos que necesitan utilizar y que generalmente no tienen sus profesores. No se trata de ser un experto pero sí de conocer mínimamente el contexto y algunos conceptos básicos de la materia específica (Dudley-Evans y St John, 1998).

3.4.2. Aspectos lingüísticos del inglés de especialidad

En cuanto a los aspectos lingüísticos del inglés de especialidad, la gramática ha sido un tema muy discutido, habiendo formado durante mucho tiempo parte integral de los programas de enseñanza de lenguas. A menudo se comenta que la enseñanza del inglés de especialidad tiene poco que ver con la gramática (Dudley-Evans y St John, 1998). Es cierto que la orientación fundamental de un curso de inglés de especialidad es la adquisición de las cuatro destrezas y la gramática no se considera un objetivo fundamental. Sin embargo, ciertos errores o dificultades gramaticales por parte de los estudiantes de inglés de especialidad pueden interferir en la productividad y eficacia de dichas destrezas. Por tanto, la mayor o menor importancia que se le dé a la gramática en la enseñanza del inglés de especialidad depende del nivel de inglés del alumno y de la prioridad que se deba dar a la precisión grama-

tical o a la fluidez al utilizar la lengua, como señalan Dudley-Evans y St John (1998: 75):

> Where English is used as the medium of communication and students are expected to present written work and make oral presentations in accurate English, serious weaknesses in grammar require more specific help. This may mean allocating time to concentrate on the given difficulty, teaching both the form and its use in contexts relevant to learners' needs.

El análisis del registro puso de manifiesto que utilizar ciertos rasgos gramaticales clave era relevante en el inglés de especialidad (Dudley-Evans, 2000). De este forma se pueden omitir aquellas características gramaticales que no sean relevantes y hacer un mayor hincapié en aquellas estructuras recurrentes según el tipo de inglés de especialidad del que se trate. En la segunda parte de este trabajo de investigación, hacemos un análisis de los elementos gramaticales y elementos léxicos, esto es el vocabulario turístico más relevante que nos presentan las novelas de Fleming. Hemos seleccionado aquellos elementos gramaticales que según la gramática comunicativa de Leech y Svatvik (1994) eran los más relevantes. Pero sobre la razón de su elección hablaremos en la segunda parte de este trabajo de investigación.

Existen ciertas formas gramaticales que deben tenerse en cuenta a la hora de priorizar nuestra tarea docente. Por poner algún ejemplo, los tiempos verbales se deben estudiar según la frecuencia con la que aparezcan en los textos reales que sean de importancia para los estudiantes en su futuro puesto de trabajo (Dudley-Evans y St John, 1998). Igualmente ciertos textos utilizan más la voz pasiva que otros, por lo que la elección entre voz activa o pasiva depende de la función o funciones que una u otra desempeñen en cada tipo de texto. En cuanto a los modales, se usan con frecuencia como forma de matización léxica (*hedging*) para establecer un distanciamiento entre el escritor y ciertas afirmaciones del texto (Fortanet Gómez et al., 1998). Todos estos aspectos no son diferentes en la gramática del inglés general pero tienen sus

propias características en cada variedad del inglés de especialidad. Por tanto, los puntos gramaticales no se han de ignorar en las clases de inglés de especialidad, sino que se deben incluir dentro del contexto de la clase siguiendo un enfoque comunicativo o funcional. Como indican Dudley-Evans y St John (1998: 80), «the context determines what aspect of grammar is appropriate. Certain very specific contexts will involve very particular uses of grammar, and the ESP teacher needs to be sensitive to these contexts».

Otro aspecto lingüístico relevante que hay que incluir en el diseño curricular es el vocabulario. En las lenguas de especialidad el vocabulario «actúa como el soporte de la especificidad y el elemento dinámico que sustenta estas lenguas» (Valero Gancedo, 1999: 241). Sin embargo, una enseñanza basada únicamente en el aprendizaje de vocabulario no respondería a la complejidad de una lengua de especialidad.

En el vocabulario de las lenguas de especialidad se distinguen tres categorías o grupos (Alcaraz Varó, 2000). En primer lugar, aparece la terminología o vocabulario técnico. Este grupo está formado por unidades léxicas de carácter técnico. Según Valero Gancedo (1999) es el vocabulario estrictamente específico, y en muchos casos, el menos numeroso. El segundo grupo de vocabulario es el llamado semitécnico o subtécnico formado por vocablos comunes con un significado específico dentro de cada campo o disciplina. Suele ser abundante en casi todas las especialidades. Por último, está el vocabulario general de uso frecuente en una especialidad determinada. Generalmente es el grupo más numeroso. Estos vocablos mantienen el mismo significado dentro y fuera de la especialidad pero son importantes por la frecuencia de uso y relación con el campo de conocimiento en el que aparecen.

Coincidimos con Dudley-Evans y St John (1998) en destacar la importancia del vocabulario semitécnico en las lenguas de especialidad, tanto en contextos académicos como profesionales, en concreto en el inglés de los negocios. Estos autores también señalan que en la enseñanza del inglés de especialidad es muy importante crear actividades que trabajen el vocabulario

dentro de un contexto y no de forma aislada. Aunque admiten que la enseñanza del vocabulario en inglés de especialidad sigue más o menos las mismas directrices que en el inglés general, apuntan la distinción entre el vocabulario que se necesita para la comprensión y el que se precisa para la producción. Dentro de la comprensión ratifican que son importantes las actividades de deducción de vocabulario a partir del contexto o de la estructura de la palabra, mientras que para la producción son recomendables, por ejemplo, los ejercicios de asociación de palabras.

Por último, comentaremos el papel de las destrezas comunicativas en el diseño de un curso de inglés de especialidad. Según Alcaraz Varó (2000), desde un punto de vista didáctico, los diferentes aspectos lingüísticos relevantes en cada caso se integran en las distintas destrezas comunicativas. Este autor sugiere que según las necesidades de los estudiantes en la programación de un curso de inglés de especialidad se ha de hacer hincapié en las cuatro destrezas o, si no se dispone del suficiente tiempo, se tratará la destreza o destrezas más relevantes. Es, precisamente, en la enseñanza de inglés de especialidad donde más importante es en estos momentos el estudio de las cuatro destrezas, ya que la mayoría de los estudiantes afirman necesitar un buen conocimiento y dominio de ciertas destrezas en particular, y dentro de ellas, funciones y usos muy específicos, para desempeñar sus actividades profesionales actuales o futuras con éxito.

En general, las destrezas comunicativas son cuatro: comprensión oral, comprensión escrita, expresión oral y expresión escrita. Sin embargo, Dudley-Evans y St John (1998), las dividen en cinco: lectura, comprensión oral de un monólogo, comprensión y producción oral, producción oral (monólogo), y escritura. Cada una de ellas constituye una macro-destreza que, a su vez, consiste en un grupo de micro-destrezas. El hecho de dividirlas no significa que deban tratarse en clase de forma independiente, sino que un enfoque de integración de todas ellas, o al menos dos o tres, es lo más aconsejable (Hutchinson y Waters, 1987; Alcaraz Varó, 2000). Utilizar una destreza comu-

nicativa normalmente implica alguna otra, por ejemplo, la escritura casi siempre se relaciona con la lectura y viceversa. Además, parece ser que la adquisición de una destreza siempre resulta más efectiva si el proceso implica su interrelación con otra u otras destrezas (Dudley-Evans y St John, 1998).

La elección de qué aspectos se deben enseñar y el orden en que se deben tratar también afectan y pueden verse condicionados por el material que se seleccione (Dudley-Evans y St John, 1998). Por tanto, una vez superadas las etapas de análisis de necesidades y diseño curricular hay que convertir la información obtenida en el material que se va a utilizar en clase. Para ello, según Hutchinson y Waters (1987: 96), existen tres posibilidades: elegir entre los materiales existentes disponibles, diseñar materiales propios, o modificar materiales existentes (combinación de las posibilidades anteriores).

❋ ❋ ❋

Capítulo 4
EL INGLÉS DENTRO DEL CONTEXTO TURÍSTICO

4.1. DEFINICIÓN DE TURISMO

Para determinar las características que definen el inglés que se utiliza en la industria turística y que lo diferencian del inglés general y otros lenguajes de especialidad como por ejemplo el inglés de los negocios, tenemos que definir primero el contexto específico en el que se utiliza y la finalidad específica que le confiere su singularidad. En otras palabras, para definir el inglés para turismo necesitamos determinar qué se entiende por turismo, qué rasgos lo diferencian de otros ámbitos profesionales y qué características presenta su lenguaje.

Muchos son los investigadores y profesores que coinciden en admitir la dificultad que encierra definir qué es el turismo y comentan que no existe una única definición sino varias (Dale y Oliver, 2000; Page et al., 2001). Así, según Holloway (2002), entre las muchas definiciones que se han dado del turismo, ninguna engloba todas y cada una de las características pertenecientes a esta compleja actividad.

Parece ser que todas las definiciones de «turismo» recogen tres ideas. En primer lugar se indica el movimiento de gente, en segundo lugar el turismo se identifica con un sector de la economía o con una industria, y en tercer lugar, está presente el concepto de sistema de interrelaciones de gente, sus

necesidades para viajar fuera de sus comunidades y los servicios que intentan satisfacer dichas necesidades.

Alcaraz Varó et al. (2000) recogen diversas definiciones del término «turismo»: industria del tiempo libre, industria del viaje y el placer, industria de los viajes de placer o de negocios, industria de los movimientos temporales a destinos fuera de los de la vida diaria en los que se realizan actividades de ocio y diversión, e industria de la hospitalidad.

Tampoco Holloway (2002) se limita a una única definición. Para este autor, el turismo es un aspecto del ocio que conlleva cierto tipo de gasto por parte del participante y también lo define como el movimiento de personas fuera de su lugar de residencia habitual.

Ante la falta de una única y definitiva definición del turismo, algunos autores optan por utilizar la que presentó la Organización Mundial del Turismo (OMT) a través de la Comisión Estadística de las Naciones Unidas en 1993. Así, Youell (2000: 4) indica que el turismo «comprises the activities of persons travelling to and staying in places outside their usual environment for not more than one consecutive year for leisure, business or other purposes».

Si tenemos en cuenta todas las actividades y servicios que pueden formar parte de esta definición, concluimos que el contexto específico del turismo presenta una gran variedad. No estamos hablando de una industria sino de un conjunto de muchas y muy diversas industrias y servicios. Esta gran variedad que presenta la actividad turística hace que no se pueda interpretar como un fenómeno únicamente económico sino como una actividad cercana a lo social que integra campos muy diversos como la geografía, la psicología, la tecnología, la política, el medio ambiente o el campo jurídico entre otros. Esta variedad que presenta el contexto específico del turismo pone de manifiesto uno de sus rasgos distintivos más importantes: el carácter multidisci-

plinar de la actividad turística (Cook et al., 1999) que puede abarcar desde el diseño abstracto y la tecnología de la comunicación a las obras públicas.

Bosch Abarca y Jiménez Moreno (2001) destacan la definición del turismo como disciplina social que posee múltiples facetas en la que los componentes subjetivos y humanos juegan un importante papel. Según estas autoras la mayoría de métodos para turismo se basan en los objetivos empresariales más obvios del área, orientados principalmente a los productos y servicios turísticos y así no contemplan las demandas reales del sector.

La industria turística no cubre un sólo sector, estando formada por muchas empresas independientes que se diferencian por su organización, los fines que proponen y el tipo de servicios que prestan (Tourism Training Australia, 2000; Youell, 2000; Page et al., 2001). La gran variedad de actividades recogidas dentro de la industria turística refleja una característica que hay que tener en cuenta para distinguir el inglés para turismo de otras lenguas de especialidad, como comentan Dale y Oliver (2000: 26), al indicar que «it is a much more wide-ranging industry than most, as there are few industries in the world that are linked to so many different kinds of products and services».

La industria turística abarca cualquier aspecto relacionado con gente que viaja de un sitio a otro ya sea por placer, por negocios o para visitar a amigos o familiares (Youell, 2000). Incluye todos aquellos servicios y actividades relacionadas con lo que un visitante o turista hace durante su estancia en un destino. Según Dale y Oliver (2000) a la industria turística pertenecen servicios tan variados como el hotel en el que se hospeda el turista, el medio de transporte que utiliza, el helado que se come, los regalos que compra y las distintas comidas que hace, todo forma parte del mundo del turismo. Estos datos especifican la amplitud de este sector al mismo tiempo que su extensa fragmentación o subdivisión debido a su gran variedad.

Dentro del turismo como «industria de la hospitalidad», Alcaraz Varó et al. (2000) destacan cuatro sectores que coinciden con cada uno de sus principales fines:

a. El sector del viaje (fin del desplazamiento).

b. El sector del recreo y ocio (fin del ocio). Entre las industrias y actividades implicadas en este sector, destacan las relacionadas con el patrimonio ecológico, el patrimonio cultural, los espectáculos y los juegos y deportes.

c. El sector de la restauración (fin de la gastronomía).

d. El sector del alojamiento (fin del hospedaje). Este sector presenta una amplia gama de clases y categorías de establecimientos y servicios.

Tanto Dale y Oliver (2000) como Youell (2000) distinguen seis componentes principales de la estructura general de la industria turística: las atracciones turísticas, alojamiento y restaurantes (restauración), desarrollo y promoción turísticos, transporte, agencias de viajes y operadores turísticos.

Otros autores hablan de tipos de empresas y/o actividades turísticas. Aguirre Beltrán y Hernández (1985) distinguen cinco tipos de empresas turísticas: las de hostelería, las de alojamientos turísticos de carácter no hotelero, agencias de viaje, agencias de información turística, y restaurantes y cafeterías. Según Altés Machín (1997) las empresas y actividades turísticas se dividen en cuatro grupos principales: alojamientos, agencias de viaje, restaurantes/cafeterías/bares, y guías de turismo. Sin embargo, esta lista se amplía si consideramos las distintas etapas en el viaje de un turista y las necesidades que genera cada una de ellas. Bosch Abarca (2001) distingue tres fases en el proceso de dicho viaje: la preparación en origen y desplazamiento, los trámites en la frontera y los servicios que puede utilizar el turista en el lugar de destino. En cuanto a las necesidades que genera cada etapa destaca infor-

mación, compras/reservas y transporte en la primera, control de documentos en la segunda, y transporte, alojamiento y manutención, información, atracciones, diversión, compras y servicios públicos, en la tercera.

Dentro de cada sector o empresa turística existen muchas y muy diversas profesiones. Aguirre Beltrán y Hernández (1985) dividen el campo laboral del mundo del turismo en dos grupos. Por un lado, se encuentran los profesionales que llevan a cabo funciones directivas dentro de las empresas turísticas como las de hostelería, agencias de viaje, transportes, investigación y estudios de mercado, programación de planes de desarrollo, etc. Por otro lado, hay otros profesionales que han recibido una formación específica; entre ellos se encuentran los animadores turísticos, guías, azafatas de congresos, azafatas de vuelo/personal de tierra en compañías aéreas, conserjes de hotel, gobernantas de piso, maîtres, monitores de esquí, etc.

Las distintas subdivisiones de la industria turística dejan entrever la complejidad que encierra esta actividad a la que hace referencia Holloway (2002). Dicha complejidad, entendida como variedad, es una de las peculiaridades que diferencia el contexto profesional turístico del empresarial en general y que forma parte de la singularidad de lo que algunos autores definen e identifican como el lenguaje del turismo. Podemos hablar incluso de la necesidad de la especialización dentro del sector turístico poniendo como ejemplo las ferias de golf como un tipo de turismo en el que pueden estar implicados agencias de turismo, hoteles y organismos públicos, y como medio de promoción turística en sí mismas.

4.2. El fenómeno del turismo

El turismo es hoy día un fenómeno de extraordinaria relevancia económica pero también cultural y social en todos los ámbitos. Como actividad creciente y masiva genera una dinámica de medios aplicados materiales y humanos amplios y diversos: gestión, comunicación, transporte, hostelería y res-

tauración, salud, ocio, cultura, deporte, educación, etc.; es determinante en sectores base de actividad como la construcción —hoteles, centros de vacaciones, complejos residenciales, parques temáticos, museos, etc.—; y, llega a influir en las determinaciones de grandes infraestructuras de obras públicas y servicios: abastecimientos de agua y energía, carreteras, ferrocarril, puertos y aeropuertos, etc. También en el aspecto inmaterial alcanza un protagonismo moldeador de hábitos sociales y cultura, pasando por la política y las relaciones internacionales; en este aspecto, opera como una consecuencia y a su vez un estímulo de la globalización. Como ilustración de este protagonismo se puede recordar que aunque el turismo no fuese el fenómeno que acabó con los regímenes comunistas de la Europa del Este, por supuesto, desempeñó su papel en la concatenación de acontecimientos y presiones ciudadanas internas y externas que precedieron en 1.989 a la apertura de las fronteras de la que fuera República Democrática Alemana por el fenómeno de la salida masiva de turistas de aquel país a Polonia y Checoslovaquia para exiliarse, lo que produjo un espectáculo durante unos meses que captó la atención mundial y desde luego colaboró en la precipitación de acontecimientos que desembocaron el 30 de octubre de 1.990 en la desaparición de la República Democrática Alemana integrándose en la República Federal Alemana y a renglón seguido la sucesiva caída de los restantes países del bloque comunista, hasta alcanzar a la propia Unión Soviética.

Como hemos visto el turismo es una manifestación de hechos y vivencias que como todo en el devenir de la sociedad y la cultura humanas está tramado con los restantes elementos que totalizan la actividad recibiendo elementos y aportando otros al conjunto.

Diversos trabajos sobre turismo admiten la naturaleza económica y empresarial de este sector (Alcaraz Varó et al., 2000, Holloway, 2002). Sin embargo, aunque se reconozca su vertiente económico-empresarial, la actividad turística no puede interpretarse como una actividad únicamente económica (Figuerola Palomo, 2000). Podemos considerar que el turismo es una

actividad económica pero que, en términos de comunicación e investigación, también se trata de una disciplina social con múltiples facetas en la que los componentes subjetivos y humanos juegan un importante papel.

El carácter económico-empresarial del turismo ha hecho que en ocasiones se considere que la lengua de especialidad utilizada en el mundo turístico es parte de la lengua de especialidad de los negocios (Brieger, 1997; Cerdá Redondo, 2000). Frente a esta opinión, hay quienes defienden que la lengua del turismo tiene un discurso propio (Dann, 1996; Suárez y Moss, 2000). Las destrezas lingüísticas y la comunicación representan un elemento central en la formación de los futuros profesionales del sector turístico, en particular en el caso del inglés como lengua internacional. Por lo tanto, conviene delimitar las características de la lengua que estos profesionales necesitan para mejorar su formación.

Partiendo de la importancia del inglés para turismo en la formación de los futuros profesionales, en este capítulo definiremos la lengua del turismo, en concreto el inglés para turismo como lengua de especialidad, destacando una serie de rasgos propios que le confieren singularidad frente al llamado inglés de los negocios (del inglés business English), sin dejar de admitir que existen aspectos comunes que comparten ambos. El objetivo final de esta descripción es la mejora de la práctica docente en el aula de inglés para turismo.

El turismo se ha convertido en una de las mayores y más importantes industrias y España ocupa un lugar destacado entre las principales potencias turísticas del planeta. Estas afirmaciones vienen avaladas por el número considerable de puestos de trabajo que se generan dentro de esta industria en nuestro país y en todo el mundo, y también por el papel central que juega en la actividad económica de los estados. En el caso de la economía española, el turismo tiene un peso fundamental como una de las principales fuentes de riqueza del país.

El final del siglo XX ha sido testigo de la expansión del turismo, sin duda una de las partidas más importantes del comercio internacional. La cuenca del Mediterráneo es el destino turístico más importante ya que recibe un tercio del total mundial. Dentro de esta zona se encuentran los que se conocen como tres grandes destinos, entre los que España ocupa el segundo lugar después de Francia (Huéscar Martínez y Kester, 2001); de hecho, y en el año 2000, nuestro país recibió 48,2 millones de turistas.

Europa ocupa una posición muy importante dentro del turismo internacional ya que 13 de los 20 destinos más importantes en el ámbito mundial son países europeos (Davidson, 1998). Europa también es un mercado emisor destacado. En particular, en el caso de España, la mayoría de turistas internacionales provienen de Europa (Güemes, 2001), ocupando el primer puesto entre los destinos preferidos de los europeos.

Cada vez más se desdibujan las líneas que definen a un país como emisor o receptor de turismo. Dentro de similares niveles de desarrollo, cultura y economía los flujos de entrada y salida tienden a activarse de modo semejante. El turismo es, en la ya cultura globalizada, una actividad de apetencia y consumo generalizado y tanto se convierten en destino turístico cada vez más sitios, como cada vez ciudadanos de todo origen acceden a hacerlo. Esto en términos internacionales —donde juega el fenómeno de las lenguas extranjeras y el inglés en particular, que es nuestro objeto final de análisis—. Para realzar la multiplicidad del turismo sirve también de referencia el turismo interno o de fin de semana dónde los ciudadanos se desplazan haciendo en su propio país una dinámica en que parece que todos los de un sitio acuden a otro y los de éste a los del primero, casi sin excepción de localizaciones y salvando siempre que como en todo producto haya lugares más frecuentados o «consumidos» que otros.

Pero no sólo es importante el turismo en España como mercado receptor sino también como mercado emisor, según confirman los datos de la Organización Mundial del Turismo (OMT) (1999). En el año 1998, los españo-

les generaron 6,8 millones de viajes al extranjero. Por término medio, los españoles que viajan al extranjero lo hacen más de dos veces al año, preferentemente a Europa. La mayoría viajan por motivo de ocio y vacaciones, aunque el segmento que lo hace por negocios o motivos profesionales también es importante. Entre las preferencias hay que resaltar el alojamiento en hoteles y la utilización del avión como medio de transporte. También es muy importante que más de la mitad de los españoles contrata los servicios de un profesional para salir al extranjero. Esta información, como explicaremos más adelante, es relevante para justificar la importancia del inglés para los profesionales españoles del turismo y para determinar el contexto específico en el que se circunscribe nuestro estudio.

4.3. El producto turístico y el cliente

Dentro de su gran variedad, la industria turística presenta un tipo de producto singular. El producto turístico es un servicio, no es algo tangible o físico como muchos productos del mundo empresarial (Dale y Oliver, 2000). El hecho de vender un producto intangible plantea ciertos problemas a la hora de lanzar este producto al mercado (Holloway, 2002). Por ejemplo, la persona que va a contratar una serie de servicios para sus vacaciones no puede ver lo que compra, ni comprobar su calidad ni saber si le va a gustar o no antes de pagar por ello; se tiene que basar en la imagen que le dan los folletos o las indicaciones y explicaciones de un profesional. Esta característica afecta principalmente a las agencias, hoteles y compañías aéreas (Dale y Oliver, 2000). Vender unas vacaciones se ha identificado muchas veces con la venta de «sueños» (Dale y Oliver, 2000; Holloway, 2002). Cada cliente vivirá una experiencia distinta que depende de muchos factores que escapan en ocasiones a la planificación inicial como puede ser el clima y otras veces dependen de factores psicológicos del propio cliente. Todas estas características del producto turístico implican la necesidad de un servicio de calidad y un buen conocimiento del producto en particular. La calidad del servicio exige una

buena formación de los profesionales del sector turístico, especialmente en lo referente a destrezas de comunicación (Dale y Oliver, 2000).

Una de las principales características de las empresas turísticas es la clientela, formada por personas que, por encontrarse transitoriamente o temporalmente en un lugar, reciben el nombre de turistas o viajeros (Aguirre Beltrán y Hernández, 1985). Los clientes son un elemento clave en la industria turística. El servicio al cliente es quizá la tarea más importante dentro de la industria turística porque de ese servicio depende el éxito o fracaso profesional en el sector. Muchas empresas turísticas ofrecen el mismo tipo de producto o servicio, pero es la calidad y la atención que proporcione el personal de cara al cliente la clave para que éste se decida por acudir a una u otra empresa, es decir, que de la figura del cliente depende el futuro de cualquier empresa dentro del sector turístico (Dale y Oliver, 2000).

Las grandes compañías turísticas reconocen que un cliente satisfecho produce un aumento de ventas, genera más clientes, mejora la imagen pública, proporciona cierta ventaja sobre la competencia, fomenta que el personal se encuentre más contento y sea más eficiente en su trabajo, y asegura la lealtad del cliente que vuelve a contratar los mismos servicios en la misma compañía (Dale y Oliver, 2000). La definición de un cliente satisfecho radica, según estas autoras, en la cortesía y simpatía que haya experimentado en el servicio recibido por parte del personal implicado y un sentimiento de haber recibido un trato excelente. Esto significa que el cliente volverá y transmitirá a sus amigos y conocidos una imagen positiva de la empresa o servicio (Youell, 2000). Muchas veces la diferencia en el precio puede hacer que un cliente contrate los servicios de una agencia o compañía aérea en vez de hacerlo en otra, pero la mayoría de clientes reconocen el buen servicio como el factor determinante para utilizar una u otra compañía (Dale y Oliver, 2000).

4.4. El inglés para el turismo, el inglés de los negocios

Según Henríquez Jiménez (1997), el lenguaje turístico es una de las facultades de expresión más concreta de la lengua como sistema. Frente a su inclusión como parte de la lengua de los negocios, hay autores que defienden la especificidad del discurso del turismo (Dann, 1996; Suárez y Moss, 2000).

Dann (1996), por ejemplo, considera que la lengua del turismo constituye un tipo especial de comunicación que se diferencia del resto de formas de intercambio humanas puesto que representa la mayor industria en el ámbito mundial. Este autor apoya la idea del lenguaje turístico como un fenómeno en sí mismo, calificándolo de acto de promoción con un discurso propio que se refleja en el tipo de profesionales y clientes que lo utilizan. Esa especificidad discursiva diferencia el lenguaje turístico de otros como el lenguaje de la danza, de la arquitectura, la música o los negocios. Utilizar dichas expresiones implica la existencia de peculiaridades, expresiones descriptivas o vocabularios asociados con estos aspectos o materias.

De igual forma, Dann (1996) defiende que el lenguaje turístico aplica los rasgos lingüísticos del turismo de una forma completa para crear un discurso propio. En opinión de este autor, la lengua del turismo intenta persuadir, atraer, y seducir a través de imágenes, textos escritos y medios audiovisuales, a millones de personas para convertirlas en clientes.

A la hora de definir el lenguaje del turismo, Calvi (2001) admite la existencia de una fisonomía muy compleja. Por una parte hay un núcleo temático restringido referente a la organización y estructuras turísticas, es decir, la hostelería, las agencias de viaje y las compañías de transporte. Dentro de este núcleo se encuentra el lenguaje especializado que se utiliza en la comunicación que tiene lugar entre profesionales del sector. Por otro lado, según esta autora, el lenguaje del turismo incluye además de ciertos tecnicismos, otros componentes temáticos relacionados con el tipo de destino turístico del que se trate y con diversos aspectos culturales como la geografía, la historia, el arte, o las costumbres y el folklore que son específicos de cada área lingüística.

En opinión de Balboni (1989), el lenguaje del turismo está formado por un conjunto de microlenguas interrelacionadas que pueden tener una mayor o menor relevancia dentro de cada sector profesional implicado. Así, este autor sugiere que podemos hablar de la microlengua de la hostelería con una gran relevancia en los ambientes profesionales de los hoteles y restaurantes, de las microlenguas de la burocracia internacional y de los transportes implicadas en las agencias de viajes, o de la microlengua de la historia del arte con su parcela de importancia en la profesión de guía turístico.

En cuanto a las propiedades específicas del inglés para turismo, Alcaraz Varó et al. (2000) hablan del optimismo como rasgo característico. El lenguaje optimista se une a cierto conservadurismo del sector que se puede percibir en la interacción con los clientes y la expresión que se emplea en los folletos turísticos. El optimismo del lenguaje turístico se hace patente en la utilización de eufemismos como por ejemplo, la utilización de términos como low-cost o bargain para evitar el término cheap que podría relacionarse con una escasez de calidad. También destacan un lenguaje relacionado con el hecho de querer escapar de la rutina diaria para desplazarse a un mundo en el que «reine la magia y la seducción». Es por ello, que se trata también de un lenguaje hiperbólico que gusta de la utilización de adverbios intensificadores (Alcaraz Varó et al., 2000).

Todas estas características del turismo y su lenguaje propio aparecen reflejadas en el inglés que utilizan los profesionales de esta industria. Es precisamente su uso dentro de los diferentes contextos turísticos específicos el que marcará las pautas a seguir en la adquisición de esta lengua para los futuros profesionales del sector.

El inglés para turismo como lengua de especialidad es un campo de investigación relativamente reciente si lo comparamos con otros de larga tradición como el inglés de los negocios o el inglés científico-técnico. La importancia socioeconómica del turismo, ha contribuido a que en muchas ocasiones

se haya considerado el inglés para turismo como parte del llamado Business English o inglés de los negocios (Brieger, 1997).

En el prólogo del *Dictionary of hotels, tourism and catering management* (Collin: 1994) aparece el siguiente párrafo:

> This dictionary aims to provide the basic vocabulary of terms used in the hospitality industry; the fields covered include catering (restaurants and kitchens), hotels and guesthouses, travel, insurance, health and safety, together with terms relating to general business, such as accounts, personnel, etc.

El hecho de incluir términos que pertenecen al inglés de los negocios sugiere la idea de que el inglés turístico comparte ciertos puntos en común con el inglés de los negocios. Sin embargo, los diferentes campos semánticos que engloba el diccionario también indican que el inglés para turismo posee ciertas características propias y singulares que lo diferencian del inglés de los negocios.

Lo mismo corrobora el *Diccionario de términos de turismo y de ocio* (Alcaraz Varó et al., 2000), mucho más completo y actualizado que el anterior. Entre los campos semánticos que incluye este diccionario tenemos alojamiento, arte, cultura, clima, deportes, derecho, espectáculos, gestión, juego, marketing, paisaje, restauración, seguros y viaje. Dentro del campo de la gestión estos autores destacan los muchos términos que pertenecen a la economía general y a las finanzas. Por lo tanto, volvemos a encontrar un punto común entre el inglés de los negocios y el inglés del turismo, y al mismo tiempo, elementos que los diferencian.

Hay diversos ejemplos que muestran puntos de encuentro entre estas dos lenguas de especialidad al mismo tiempo que revelan cierta falta de definición y delimitación en el caso del inglés para turismo. Uno de estos ejemplos lo encontramos en el contexto de los estudios de turismo. Cerdá Redondo (2000) defiende que estos estudios se basan principalmente en los

negocios y economía dentro del sector turístico y que por ello están orientados en su mayoría hacia su vertiente empresarial.

En general, las asignaturas que, independientemente del contenido del programa específico de cada carrera, coinciden en las disciplinas de Ciencias Empresariales, Ciencias Económicas y Turismo son temas relacionados en su mayoría con el mundo de los negocios. Aquí se encontraría el punto de nexo entre el inglés de los negocios y el inglés para turismo. La industria turística, en su vertiente comercial y empresarial, tiene una serie de actividades en las que el inglés utilizado será en parte el propio de los negocios. Sin embargo, existen muchas asignaturas que demuestran la complejidad del mundo del turismo y que señalan su especificidad y singularidad frente al mundo de los negocios en general: Dirección de Ventas y Atención al Cliente, Gestión de Calidad, Sociología, Psicología, Geografía, Arte y Cultura, Promoción Turística, Marketing, Recursos Territoriales, etc.

Otro ejemplo de la falta de delimitación del inglés para turismo frente al inglés de los negocios y de la existencia de puntos en común entre ambos lo encontramos en la distinta ubicación del material para turismo con respecto al de inglés de los negocios en los catálogos de algunas editoriales que ofrecen libros de texto y material complementario para este tipo de lenguas de especialidad. Existe una gran diversidad de opiniones al respecto: unas veces se considera el inglés para turismo como algo independiente, mientras que otras se incluye como parte del inglés de los negocios. Incluso encontramos material que se anuncia como apropiado para la enseñanza de ambos.

En definitiva, la distinta ubicación de los libros de Turismo en las diversas editoriales y la presentación de libros en algunas de ellas dirigidos tanto a estudiantes de inglés de los negocios como a estudiantes de Turismo y Hostelería plantea la necesidad de definir qué es inglés de los negocios y qué es inglés para turismo. Es necesario clarificar los puntos en común y las diferencias, si existen, entre un tipo y otro de inglés de especialidad.

Según Alcaraz Varó (2000: 72),

> el inglés de los negocios es probablemente la variedad de IPA que cuenta con mayor tradición de estudio como lengua de especialidad, ya que esta variante de inglés profesional estuvo desde principios de siglo en los planes de estudios de las Escuelas Profesionales de Comercio, debido sobre todo a que en las relaciones comerciales los empresarios de países con lenguas distintas se entendían casi siempre en inglés.

Junto a esta larga tradición, encontramos un creciente interés por el inglés de los negocios (*Business English*) durante las últimas décadas del siglo XX (Ellis y Johnson, 1994, Swales, 2000) que parece continuar hoy en día, ya en el siglo XXI. Este fenómeno se debe a que el inglés se considera la lengua internacional por excelencia en el mundo empresarial.

Según Donna, (2000) los recientes cambios políticos y económicos han significado una creciente demanda por parte de empleados de compañías y de sus directores de cursos de inglés que se ajusten directamente a sus necesidades. Estos cursos son los que esta autora califica de inglés de los negocios (*Business English*).

Muchas de las actividades que aparecen regularmente en los libros que hablan del inglés de los negocios son también funciones que pertenecen al quehacer diario de la industria turística: conversaciones telefónicas, reuniones, negociaciones, correspondencia escrita (cartas, faxes, e-mails), presentaciones, etc.

Ellis y Johnson (1994) utilizan el término *Business English* para referirse al inglés que se enseña a una gran variedad de profesionales y estudiantes que se preparan para desempeñar un trabajo en el mundo de los negocios. En opinión de estos autores, el inglés de los negocios no es una categoría perfectamente definida de inglés especial. El término se utiliza para cubrir distintas variedades de inglés, algunas de las cuales son muy específicas y otras muy

generales. Admiten que existen diferencias clave entre el inglés de los negocios y el inglés general; sin embargo, sugieren que hay muchas situaciones en las que las distinciones no son del todo claras.

Brieger (1997) comenta también la dificultad que supone definir qué es el inglés de los negocios debido a la amplitud de sus límites. Este autor sugiere que no existe un único tipo de inglés de los negocios sino que depende en cada caso de las características del contexto laboral o profesional concreto, qué idea de inglés de los negocios se tiene y qué requieren los estudiantes en cada caso. El término *Business English* para este autor (1997) es un término «paraguas» dentro del cual se incluyen una gran gama de cursos de inglés. Brieger (1997) distingue diferentes sectores dentro del mundo comercial, empresarial y de los negocios. Uno de esos sectores es el del Turismo que considera distinto del de Hoteles y Restaurantes que aparece como un sector independiente dentro de su clasificación.

Después de estas reflexiones tampoco encontramos una delimitación clara y precisa de lo que se considera inglés de los negocios. Incluso, en opinión de Brieger (1997), el inglés para turismo se debe entender como la lengua de especialidad que se utiliza en uno de los sectores del mundo empresarial.

Según Cerdá Redondo (2000), el inglés para turismo tiene mucho en común con el inglés de los negocios. De hecho, aboga por introducir dentro del programa de la asignatura de Inglés para la Diplomatura de Turismo todas aquellas situaciones que pertenezcan a las áreas temáticas de la empresa turística.

Para comprobar dicha afirmación observaremos las situaciones específicas en las que se utiliza el inglés de los negocios.

Ellis y Johnson (1994) proponen la siguiente lista de destrezas necesarias en este tipo de inglés de especialidad:

— *Producción oral*: hacer presentaciones formales e informales, dar instrucciones o hacer demostraciones sobre un trabajo, dar descripciones o explicaciones.

— *Interacción*: visitar una compañía o recibir visitas en la propia, mostrar las instalaciones o recibir ese trato de otros, entretener o ser entretenido, participar en debates o reuniones informales, participar en reuniones formales, moderar reuniones, entrevistar, negociar, hablar por teléfono.

— *Comprensión oral*: seguir presentaciones, conferencias o charlas, instrucciones, descripciones o explicaciones, sesiones de información.

— *Comprensión escrita*: documentos (telex, cartas y faxes, memos e informes breves, periódicos profesionales, libros de texto, informes largos, contratos y documentos legales, especificaciones técnicas y manuales) y destrezas (leer para encontrar detalles, leer rápido para obtener la información general, buscar puntos o aspectos en particular).

— *Producción escrita*: telex, cartas y faxes, memos e informes breves, informes largos y artículos para publicaciones profesionales, corregir las cartas o informes de otros.

Brieger (1997) señala las siguientes destrezas de comunicación propias del inglés de los negocios, coincidiendo en su mayoría con la lista de Ellis y Johnson (1994): presentaciones, reuniones, conversaciones telefónicas, negociaciones, y documentación escrita (cartas, faxes, e-mails, memos, informes, documentación técnica). Donna (2000) plantea las mismas áreas de actuación en el inglés de los negocios añadiendo algunas más:

— *Hablar con los clientes*. Aunque sólo algunos estudiantes de inglés de los negocios necesitarán tratar directamente con los clientes como parte de su trabajo diario, todos los alumnos deberían ser capaces de presentarse y hablar sobre su propia empresa en caso de conocer y establecer relación con futuros o posibles clientes.

— *Trato con colegas de otras compañías*. Casi todos los estudiantes de inglés de los negocios tendrán alguna vez que tratar con colegas extranjeros que visiten la propia compañía.

— *Hablar con colegas o superiores extranjeros*. Este apartado es muy importante para el futuro profesional de los estudiantes. Una buena impresión ante un superior o colega extranjero puede suponer una promoción profesional.

— *Informar a directores extranjeros*. Todos los estudiantes que trabajen en una multinacional necesitarán obtener una comprensión de las relaciones con colegas extranjeros o jefes según la cultura profesional de la empresa. Hay que conseguir que los estudiantes sean conscientes de la importancia que tiene el buen uso de la lengua en estos casos en cuanto a promoción profesional.

— *Toma de notas*. Esta destreza combina la de escribir al mismo tiempo que se ponen en funcionamiento las destrezas orales de comprensión y producción (en reuniones o presentaciones). Como este tipo de escritura no tiene la lectura por parte de otra persona como objetivo final, ha de ser una actividad muy funcional, sin tener que ser una composición correcta y formal como en el caso de las cartas, por ejemplo.

— *Comprensión de noticias*. Los estudiantes de inglés de los negocios necesitan poder ver la televisión, escuchar la radio y leer los periódicos en inglés para mantenerse al día respecto a las novedades dentro del mundo comercial internacional.

Aparte de estos aspectos comunes existen una serie de rasgos que conforman la singularidad de la industria turística frente al mundo empresarial en general y que afectan y se ven reflejados en el uso de la lengua en general y del inglés en particular. Estos rasgos tienen que ver con el contexto específico en el que se utiliza el inglés para turismo.

4.5. La importancia del inglés para los futuros profesionales del turismo

El contacto con el público destaca como una diferencia básica entre el lenguaje del turismo y la comunicación profesional en general (Calvi, 2001). Los estudiantes de Turismo tienen que estar preparados para establecer una comunicación tanto con turistas como con profesionales del sector. En la mayoría de ámbitos de negocios, la comunicación se da entre especialistas.

Sin embargo, la dimensión comunicativa del turismo es más amplia por su vertiente orientada hacia los clientes que utilizan sus servicios. Esta vertiente tiene su implicación pedagógica en la importancia de las destrezas orales y escritas que hay que tener en cuenta en el proceso de adquisición del inglés para turismo. Dentro de la industria turística, los profesionales tienen que tratar con los clientes por teléfono, cara a cara o por escrito.

Bosch Abarca y Jiménez Moreno (2001) destacan la importancia de las necesidades del turista cuando se diseñan actividades en la clase de Inglés para la Diplomatura de Turismo. Según estas autoras, una correcta respuesta a las necesidades del consumidor en la industria turística supone tener en cuenta tres niveles diferentes de formación: nivel de respuesta a las demandas operativas básicas, un nivel de respuesta a las necesidades promocionales e informativas complementarias y un nivel de respuesta a las necesidades personales y subjetivas. Los estudiantes de turismo necesitan un enfoque objetivo sobre las tareas en las que deberán utilizar la lengua inglesa en su contexto profesional y un enfoque subjetivo de cómo la lengua y destrezas han de utilizarse de forma efectiva en una situación específica determinada, es decir, que el enfoque dentro de la clase de inglés para turismo ha de establecer un equilibrio entre las capacidades que se relacionan con los procedimientos y las destrezas personales complementarias que respondan de forma eficaz a las necesidades de los clientes.

Cuando los especialistas del sector turístico se enfrentan a las necesidades comunicativas de sus clientes se dan cuenta que la mejor forma de satisfacer las expectativas del consumidor no depende de la complejidad del proceso de la transacción comercial en inglés sino de la habilidad para captar las necesidades subjetivas, emocionales y físicas que estimulan el éxito de la transacción (Bosch Abarca y Giménez Moreno, 2001). Las destrezas profesionales incluyen y dependen de su capacidad para comunicarse desde un punto de vista humano y para conseguir que el cliente quede satisfecho.

Junto con estos datos encontramos que el campo de investigación relacionado con el desarrollo de la industria turística se encuentra en un momento de gran expansión. La cantidad de profesionales con una necesidad de formación adecuada en este campo está aumentando de forma acusada (Secretaría General de Turismo, 2000; García Artiles, 2001) especialmente en aquellos aspectos relacionados con la comunicación y colaboración internacionales.

La necesidad de aumentar la competitividad en la industria turística española para poder adaptarse a la nueva realidad tecnológica y socioeconómica de la sociedad actual, ha sido puesta de relieve por el gobierno, las universidades y las compañías turísticas en general. Estas demandas están recibiendo respuesta del mundo académico con el incremento de Estudios de Turismo en muchas universidades españolas con una clara prioridad en la enseñanza de lenguas extranjeras, destacando el inglés como el medio de comunicación más extendido internacionalmente dentro del sector empresarial en general.

Desde luego hoy día podemos establecer también de la necesidad del conocimiento de idiomas como un requisito importante para poder optar a un puesto de trabajo. Este hecho afecta en mayor medida a las empresas del sector turístico. Las barreras del lenguaje crean en ocasiones malentendidos y un cierto sentimiento de frustración que se puede evitar si el personal de cualquier sector relacionado con el turismo tiene un buen conocimiento de lenguas extranjeras como parte integral de un servicio de calidad (Dale y Oliver, 2000). En muchas profesiones relacionadas con el turismo se exige un nivel de competencia en lenguas extranjeras muy avanzado, tanto en los aspectos interactivos como en la corrección formal.

Graddol (1997) presenta una lista de los doce campos principales internacionales en los que el inglés es la lengua predominante. En el sexto puesto aparece el turismo internacional. De hecho, ya desde hace bastantes años, la lengua que prima dentro de la gran industria turística es el inglés (Graddol, 1997). Así, Kruse y Kruse (1982) ya apuntaron que la gente que trabaja en el mundo del turismo debe hablar inglés perfectamente ya que se ha convertido en una lengua común para las personas que viajan desde diferentes países.

Un estudio sobre ofertas de trabajo para el sector turístico publicadas por los periódicos ABC y El País, llevado a cabo para analizar las necesidades del mercado laboral, dio como resultado un 79% de anuncios solicitando conocimiento de la lengua inglesa como requisito imprescindible (García Berzosa, 1999). Las preferencias de las empresas varían: unas veces solicitan competencia escrita, otras competencia oral y, en muchas ocasiones, requieren un dominio de la lengua inglesa tanto oral como escrito.

Estas conclusiones parecen ser lógicas si tenemos en cuenta que el inglés se está convirtiendo en la lengua de comunicación global en Europa y la mayoría de turistas internacionales que visitan España son europeos. Además no hay que olvidar que siendo España un mercado turístico emisor con una clara preferencia hacia Europa, el inglés puede ser un medio de comunicación importante para los futuros profesionales de la industria turística en nuestro país a la hora de comunicarse con otros profesionales y preparar viajes para clientes a diversos destinos internacionales. Esto en cuanto a Europa y más concretamente Europa Occidental, pues como ya vimos en el Capítulo anterior, cuanto más alejado o diferente es un país, digamos de la cultura occidental europea, más necesidad y más afán tienen sus ciudadanos en acceder al inglés como lengua para relacionarse con el exterior. Es el caso, como vimos, de los países emergentes de Asia, hoy con China a la cabeza, que incluso están llamados a aportar al inminente futuro del turismo una gran masa de consumidores, y fenómeno que en su momento ya comenzó con los antiguos países comunistas del este de Europa que en lenta pero continua progresión van enviando cada vez más turistas concretamente a España, siendo ellos mismos receptores.

4.6. La competencia intercultural en el mundo del turismo

Dada la variedad de ámbitos profesionales que podemos encontrar en la industria turística, y la condición del inglés como lengua internacional dentro de la misma, es muy importante tener en cuenta el factor cultural. Un conoci-

miento básico de las diferencias entre culturas ayuda al profesional del turismo a hacer preguntas apropiadas en cada caso y a adaptarse a las necesidades específicas de cada cliente (Dale y Oliver, 2000). Algunos autores que tratan las lenguas para turismo han destacado el papel crucial que desempeña el conocimiento de los aspectos culturales que afectan a cada lengua (Suárez y Moss, 2000).

Los profesionales del turismo deben conocer las distintas convenciones culturales. Los estudiantes de turismo necesitan conocimientos socioculturales sobre otros países para comprender la diversidad cultural que pueden encontrar en un futuro y poder evitar así problemas de comunicación tanto con clientes como con otros profesionales del sector turístico de distinta nacionalidad. Estos aspectos culturales también están presentes en el inglés de los negocios (Calleja Medel, 2002), sobre todo a la hora de llevar a cabo negociaciones (Donna, 2000) o utilizar unas estrategias u otras en la correspondencia. Sin embargo, la competencia intercultural adquiere una especial relevancia en la industria turística.

Calvi (2001) describe cuatro componentes que conforman la competencia intercultural que todo profesional del turismo debe tener:

— Identificación y superación de los estereotipos relativos a la cultura extranjera.

— Conciencia intercultural (cultural awareness), entendida como la capacidad de reconocer las características de una cultura extranjera comparándola con la propia y con otras conocidas.

— Competencia comunicativa y pragmática, es decir, el conocimiento de los comportamientos sociales y capacidad de actuación en diversas situaciones interactivas.

— Conocimientos de diversas disciplinas como el arte, la gastronomía o la geografía, y la capacidad de relacionarlos con los elementos lingüísticos pertinentes.

Es interesante prestar especial atención al conocimiento de costumbres, geografía, o patrimonio de otros países y relacionarlo con la enseñanza de la lengua. Se trata de incorporar aspectos históricos, sociales, culturales y artísticos que rodean a las regiones y ciudades más destacadas de cada país. No se trata únicamente de evitar conflictos debidos a diferencias culturales, sino de tener un buen conocimiento cultural sobre la historia, el arte, la gastronomía o las fiestas de un lugar.

Por consiguiente, el estudiante de inglés para turismo, como el de cualquier lengua extranjera para turismo, debe adquirir una competencia lingüística basada «no sólo en el saber técnico de especialidad sino también en la especificidad cultural de los principales destinos turísticos en los que se habla la lengua en cuestión» (Calvi, 2001: 300). Esta característica no se da en el mundo de los negocios en general y, por tanto, supone otra diferencia con el ámbito turístico.

❋ ❋ ❋

Capítulo 5
LA UTILIZACIÓN DE TEXTOS LITERARIOS PARA LA ENSEÑANZA DEL INGLÉS

El texto literario, tal y como Lotman (1979) afirma, tiene tres funciones básicas: una función comunicativa, otra semiótica, generativa o creadora de significados y otra simbolizadora, que convierten la lectura del texto literario en reflejo de la cultura y motor de la interculturalidad. Al igual que Denyer (1999) creemos que la lectura que hemos de promover y más en el caso de estudiantes de niveles avanzados y superiores con un buen conocimiento del código lingüístico, es la lectura semiótica. Tal y cómo explica Sanz Pastor (2000), se trata de que el estudiante haga suyos los espacios de connotación y sea capaz de leer lo que está escrito y lo que no lo está.

La lectura de textos literarios repercute positivamente en el desarrollo de la competencia discursiva, competencia clave, en tanto que no sólo relaciona todas las destrezas y habilidades sino porque permite a través de la noción de discurso explicar la dinámica y las herramientas necesarias para la correcta construcción de contextos que en definitiva, nos van a permitir seguir leyendo textos a través de los cuales mejorar nuestro conocimiento cultural, desarrollar la competencia intercultural y en última instancia, la competencia comunicativa de nuestros alumnos.

Si podemos considerar la literatura el paradigma creativo donde la imaginación, el cuento, la emoción y las ideas se han encarnado en el lenguaje escrito para su transmisión y pervivencia es natural que siempre haya tenido

una presencia como material para la enseñanza de lenguas incorporándose en los manuales y los métodos y escuelas de enseñanza de múltiples formas y con más o menos intensidad; desde ejemplos a ejercicios de traducción, hallazgo de vocabulario, identificación de estilos, análisis gramatical etc. Al unísono con la aceleración de los avances tecnológicos puestos al servicio de la producción de métodos, soportes y herramientas para la enseñanza se han involucrado con protagonismo entre los materiales elementos audiovisuales, fundamentalmente y recientemente informáticos; los propios textos, libros o manuales impresos han ido experimentado una revolución en cuanto a su contenido complejo tanto en la forma como en el contenido, con un alarde de diseño y presentación. Coincidiendo con la presencia de estos medios novedosos o renovados ha menguado el uso de textos literarios como herramienta base en la enseñanza de idiomas; no llegaremos a decir que por causa de ellos, pero, en todo caso, si en paralelo a su implantación.

En este capítulo se pretende presentar una visión actual de la situación de los textos literarios y de la literatura como instrumento didáctico para la enseñanza del inglés, con el fin de mostrar el uso deficiente que de este valioso corpus de lengua se hace en las aulas de enseñanza del inglés, y la necesidad de una revalorización de su potencial como fuente de inspiración para la creación de actividades comunicativas a la vez que integradoras de las cuatro destrezas lingüísticas.

Las investigaciones más recientes, destacan los nombres de Collie y Slater (2002) Cassany, Luna y Sanz (1998). Ellos hacen hincapié en la explotación, rentabilidad, adecuación, selección y presentación de los textos literarios en el aula y fuera de ella, más que en la justificación de su empleo, porque ahí es donde falla el uso de la literatura y quizá del resto de los textos. Acquaroni Muñoz (1997) afirma que generalmente lo poco comunicativo es, sobre todo, la manera en que dicho material literario se presenta y se trabaja dentro del aula, no el material en sí.

Aunque los textos literarios en lengua materna son, en general, tal y como afirma Hernández Blasco, (1987: 118) «una opción personal de acuerdo con los gustos y preferencias del lector», no por ello hay que dejar de explotar la aplicación didáctico-pedagógica que tiene en la enseñanza de segundas lenguas.

Los textos literarios deben ser material didáctico y su utilización está plenamente justificada porque: sirve para mejorar las cuatro destrezas, aportan información sociocultural, resulta motivadora en sí, despierta la creatividad del alumno, etc.

Los objetivos mismos que se consiguen a través de los textos literarios justifican su explotación didáctica.

Para dominar una lengua es necesario poder acceder a sus producciones escritas, y la literatura, a pesar de ser expresión artística, según apunta Romero Blázquez (1998), no deja de ser un ejemplo más de producción lingüística auténtica. Hay que incluirla junto con otros materiales igual de auténticos —textos periodísticos, folletos etc.— que se utilizan con fines didácticos, para exponer al estudiante a la lengua que va a encontrar luego fuera del aula. Esta concepción de la literatura como un texto más nos lleva a enfatizar que no proponemos ni defendemos la enseñanza de la literatura en sí misma, es decir, de la historia de la literatura en la clase de lengua inglesa, sino de la lengua y sus usos utilizando diversos materiales, entre ellos, los textos literarios, para que el estudiante desarrolle destrezas que le permitan interpretar todo tipo de discursos.

El establecimiento de los límites de lo que es literatura es una tarea muy compleja y difícil de llevar a cabo, igual que la clasificación de los textos literarios según sus características comunes en géneros. Es algo que a lo largo de la historia ha ido variando: de la épica, lírica y dramática de Aristóteles, pasamos a la narrativa, poesía y teatro; y, actualmente, el espectro de lo que podemos considerar texto literario se ha ampliado mucho más, como dicen

Cassany, Luna y Sanz (1998): literatura infantil y juvenil, textos periodísticos, el ensayo, las letras de canciones, el cómic, algunos textos publicitarios, etc. En fin, todos estos tipos de texto pueden ser explotados didácticamente de una forma u otra dependiendo del nivel de los alumnos, para conseguir unos objetivos determinados dentro de la enseñanza del inglés.

El empleo de los textos literarios como recurso para la enseñanza de lenguas extranjeras ha cobrado un protagonismo destacado recientemente invirtiendo la tendencia mecanicista de medios audiovisuales o de manuales específicos, o rescatándola para renovar su protagonismo en el empeño didáctico. Por su capacidad de sugerir y estimular la imaginación, por la motivación que pueden despertar y sobre todo, porque proporcionan un contexto rico y significativo, los materiales y actividades desarrollados a partir de textos literarios constituyen un inmejorable vehículo de aprendizaje.

Investigaciones recientes, Toolan (1988), muestran que mientras que los niños de cuatro años son ya generalmente capaces de contar historias «a saltos» (ese tipo de historias en las que el niño pasa de un acontecimiento a otro de modo asistemático, dejando fuera hechos decisivos para comprenderlas), los niños de seis ya captan las relaciones causales entre los distintos acontecimientos de la narración e incluso pueden reconocer implícitamente tres de sus componentes sustanciales (concretamente la orientación, o localización espacio-temporal en la que se sitúa la historia, el nudo argumental y la resolución final). Conforme el niño crece, es capaz de identificar otros elementos y de producirlos poco a poco. Su capacidad para seguir, y consiguientemente disfrutar de los cuentos, aumenta igualmente con la edad. A veces, el deseo infantil de contar una historia que se conoce es la mejor prueba de cuánto la disfruta. Pero la adquisición de la noción de causalidad no es ni mucho menos la única razón por la que el relato de cuentos es útil en términos lingüísticos. Otros motivos son:

— *El entrenamiento en estrategias de audición.* De éstas, quizás una de las más importantes sea la de oír buscando la idea o argumento princi-

pal del texto (lo que en inglés se denomina *listening for gist),* lo que implica transmitir la idea de que no es necesario entenderlo todo. Otras estrategias, más orientadas a localizar detalles específicos, también pueden desarrollarse con cuentos.

— *La adquisición de nuevo vocabulario.* La mayoría de los nuevos términos aparecen perfectamente contextualizados y se suelen repetir más de una vez, con lo que se proporciona más de una oportunidad para captar el significado. Si además se utiliza información adicional y redundante para apoyar la comprensión de la historia (caso de ayudas visuales, por ejemplo), la introducción de palabras nuevas no tiene por qué constituir un escollo insalvable. Por lo que se refiere a estructuras gramaticales, las incluidas en los cuentos deben considerarse primordialmente como fórmulas, es decir, expresiones que no han de ser objeto de análisis gramatical, sino de un aprendizaje progresivo que se basará en su frecuente utilización en contextos apropiados.

— *El desarrollo de la competencia literaria del alumno.* Es decir, la capacidad para comprender y disfrutar de la literatura, que constituye un conjunto de estrategias y habilidades adquiridas a lo largo de la vida básicamente por medio de la lectura extensiva. Sin embargo, muchas de estas habilidades pueden desarrollarse a través de actividades específicas. En este sentido puede decirse que el uso del cuento familiariza al niño tanto con convenciones estilísticas (estilo indirecto, metáfora, énfasis, etc) como puramente narrativas (enlace espacio-temporal de acontecimientos, repetición, elipsis, etc).

— *El intercambio comunicativo que implica.* Contar historias es una actividad que requiere siempre cierta interacción entre la persona que cuenta y su receptor, o entre éste y los demás oyentes. El narrador puede solicitar la colaboración del receptor en múltiples ocasiones, para que resuma lo contado hasta el momento, para que exprese una opinión, etc. La interacción con un adulto, en este caso el profesor, a

partir de un *contexto compartido* utilizando el término de Bakhtin (1973), familiar para el alumno, como puede serlo el relato de cuentos, son los elementos decisivos para avanzar en el conocimiento lingüístico y cultural.

— *La motivación.* Si la historia tiene suficiente interés y se cuenta de manera atractiva, lo normal es atraer la atención del niño hasta el final. El elemento motivación, y en general todo lo relacionado con los factores afectivos, se considera hoy en día como crucial en todo proceso educativo como facilitador del aprendizaje.

— *El estímulo y desarrollo de la imaginación.* Tanto el carácter interactivo del relato como la recreación de escenarios y personajes o las sugerencias implícitas en la narración son factores que fomentan la creatividad e inventiva de los alumnos como muy pocas otras actividades pueden lograr.

En el campo de la enseñanza de lenguas extranjeras, el enfoque narrativo se ha contemplado siempre como vehículo didáctico, aunque casi siempre para niveles al menos intermedios y desde actividades como la traducción o el análisis de textos. El reciente interés por aplicarlo en etapas iniciales responde a razones diferentes. A las ventajas mencionadas hasta ahora, que también tienen relevancia en el caso del idioma, pueden añadirse otras. Una de ellas es la demanda de actividades de clase que resulten significativas a los alumnos, de manera que éstos se involucren más en ellas. Evidentemente, en la clase de lengua extranjera se siente la acuciante necesidad de utilizar ésta de forma realista, lo más parecida al proceso de adquisición natural de la lengua, que como sabemos es resultado básicamente de la necesidad de comunicación. De ahí las recientes propuestas sobre programas de contenido en lenguas extranjeras *(content-based syllabuses),* en los que tanto el componente léxico-gramatical como la selección de actividades se diseñan a partir de un tema

o área determinado por el interés de los alumnos, o la insistencia en aprovechar todas las ocasiones donde se produzca intercambio real de comunicación en clase (uso espontáneo de la lengua extranjera lo que en inglés se denomina *here and now activities, classroom language,* etc). De ahí también la inclusión en estos programas, de manera primordial y ya no complementaria, de recursos como juegos y narraciones, y de actividades basadas en tareas. Todo ello dirigido, como señalamos antes, a despertar el deseo o interés por comunicarse de manera significativa, que en resumidas cuentas es lo que hace que el idioma se interiorize.

El relato de cuentos se relaciona asimismo con las hipótesis sobre aprendizaje/adquisición de lenguas extranjeras establecidas por Krashen (1985). Por ejemplo, el tipo de lengua empleado reúne muchas de las características que definen lo que Krashen denomina *comprehensible input:* es decir, discursos simplificados para ser comprendidos por hablantes no nativos, con abundantes repeticiones y clarificaciones, ritmo pausado y referente próximo. El lenguaje de los cuentos está lleno de rasgos reconocibles, expresamente destacados y susceptibles de imitación (rima, onomatopeya, ritmo, entonación), que pueden ser útiles para expresarse en la nueva lengua. Por otro lado, la comprensión del relato puede facilitarse mediante ayudas visuales, gestos, mímica, o incluso el conocimiento previo de los cuentos. Finalmente, por su propia naturaleza, el cuento es primordialmente una actividad de escucha que encaja dentro del *período de silencio* que se recomienda en etapas iniciales del idioma por numerosos expertos, entre ellos Krashen y Terrell (1983) en el *Natural Approach*, pero también puede basarse en la lectura e ir seguida de distintos ejercicios relacionados con otras destrezas como la oral o la escrita.

5.1. LA LITERATURA EN LA ENSEÑANZA DE LENGUAS EXTRANJERAS

La literatura es una forma de comunicación, por una parte, y un elemento social y cultural con características propias (Díaz Noguera, 1989) por otra, que juega actualmente un papel importante en la mayor parte de los

enfoques de enseñanza de lenguas, una vez que parecen haberse superado las interpretaciones erróneas de lo que supone lo comunicativo y la autenticidad de los materiales, que hicieron rechazar el uso de textos literarios en la enseñanza de lenguas extranjeras por considerarlos poco comunicativos e inútiles para formar a un estudiante.

Este rechazo total que sufrió la literatura en los años sesenta vino claramente motivado por el abuso que de ella se había hecho en épocas anteriores al ser utilizada como el único «corpus lingüístico ofrecido al alumno», Diaz Noguera (1989: 3), que se acercaba a la lengua meta a través de muestras que probablemente nunca usaría ni le capacitaban «para cubrir sus necesidades inmediatas de comunicación». Garrido y Montesa (1994) se referían a que su utilización no era productiva porque se consideraba que se alejaba de la necesidad real de expresión que era demandada por el estudiante.

Ha sido necesario el replanteamiento de la función de la literatura como medio para desarrollar destrezas en el estudiante (Acquaroni Muñoz, 1997) y para reforzar su conocimiento de la lengua. Los principales defensores de la utilización de la literatura en clase de lenguas extranjeras proceden del ámbito anglosajón: Widdowson (1975), Maley (2001), Collie y Slater (2002), etc.

La discusión en torno al uso de la literatura como un recurso didáctico en el proceso de enseñanza/aprendizaje de una lengua extranjera con un enfoque comunicativo, ha cobrado un renovado ímpetu gracias al reconocimiento que se viene dando, de un tiempo a esta parte, al desarrollo de la competencia cultural como un componente intrínseco de la competencia comunicativa. Este cambio de énfasis obedece a la reinterpretación del concepto de competencia comunicativa, que se amplía más allá de la mera superación de necesidades vitales mediante el desarrollo de habilidades lingüísticas y entiende la capacidad de comunicarse en una lengua extranjera también como la capacidad de interactuar eficazmente en la misma. Esto implica necesariamente un conocimiento mínimo de las pautas de pensamiento, senti-

miento y comportamiento sobreentendidas y compartidas por todos los hablantes nativos de esa lengua.

Lengua y cultura, entonces, caminan juntas, unidas en un abrazo indisoluble y recíproco. Al tomar conciencia de que detrás de una lengua se esconde todo un mundo real de ideas y de cultura tan necesario como el de los actos (Montesa y Garrido, 1994), nos damos cuenta de que enseñar a usar una lengua extranjera no se limita exclusivamente al adiestramiento lingüístico —reproducción de modelos de habla o formación de hábitos y adquisición de destrezas—, sino que indefectiblemente presupone, además, enseñar a conocer ese mundo igualmente extranjero. Como nuestra experiencia de vida y nuestra manera de expresarla difieren de las de nuestros interlocutores en la lengua meta, abordamos la descodificación de esos misterios utilizando procedimientos de comparación, interpretación y corroboración, entre otros, en un proceso continuo de negociación de significado y de sentido entre nuestro propio sistema lingüístico-cultural y el de la lengua meta (Nauta, 1992). Pero con la gran ventaja de que no partimos de cero, sino que aprovechamos el bagaje de experiencias y de conocimientos previos que cada uno lleva a cuestas. De esta manera, al mismo tiempo que utilizamos la lengua meta y desarrollamos la competencia lingüística (interlengua), se va desarrollando también la competencia cultural (intercultura): partiendo de un primer estadio de comprensión literal en los niveles iniciales, pasando por la construcción tentativa de un mapa cognitivo coherente en los niveles avanzados (Lifszyc y Schammah, 1998), hasta llegar a la aprehensión e inclusive la elaboración de una auténtica cosmovisión en los superiores (Garrido y Montesa, 1992). En cierto sentido, pues, el aprendizaje de una lengua extranjera no es sino un ejercicio de comunicación intercultural, una aventura íntima de encuentro —y a veces de desencuentro— consigo mismo y con los demás (Fernández, 1991) por intermedio de la lengua meta.

Ahora bien: ¿qué manifestación cultural más representativa de una lengua que su literatura como fenómeno comunicativo? Pues de la misma mane-

ra que la cultura es condición y producto de una lengua, la producción literaria es el resultado de una cultura determinada a través de una lengua determinada, de tal modo que las tres —lengua, cultura, literatura— acaban siendo inseparables. Por un lado, los textos literarios son exponentes de los distintos usos y aspectos de la lengua (gramaticales, funcionales, culturales) en un contexto auténtico y una rica gama de registros y dialectos (inclusive el habla de la calle), encuadrados dentro de un marco social (McKay, 1982), y por ende constituyen un buen recurso didáctico ya que pueden servir como refuerzo para los modelos de aprendizaje del alumno (Romero Blázquez, 1998). Al mismo tiempo, son testigos de su época, espejo de la cultura y de las formas de vida de la colectividad que habla esa lengua (Sánchez Lobato, 1996), y al permitirnos aproximarnos a esas distintas mentalidades, constituyen una óptima herramienta de acercamiento cultural.

Efectivamente, un autor, escribiendo para un público determinado (pero de hecho para un público receptor universal) o con un interlocutor determinado en mente, dota al texto de una significación lingüística y de un sentido comunicativo según los códigos y de acuerdo con las convenciones y las circunstancias de su tiempo (García Barrientos, 1996). Es decir, crea un mundo de contenido propio, una realidad distinta, un ámbito sensorial y afectivo con una alta carga cultural (Gadjusek, 1985), mezcla de valores universales y otros característicos de su cultura, que involucra al lector en una experiencia directa y arranca de él una respuesta que puede ser emocional e intelectual, incluso física, pero que es, al fin, un acto comunicativo subjetivo. Para descifrar el verdadero contenido del texto, es imprescindible que el lector abandone su historicidad y se traslade a la del texto (Paredes Núñez, 1998), para luego comparar ambas y negociar primero el significado (literal) y después interpretar el sentido (literario) del mensaje, de acuerdo con el mundo cognitivo-afectivo que cada uno traiga consigo a la lectura.

En el aula, este viaje de exploración, identificación, interpretación y descubrimiento intercultural se convierte en un proceso interactivo e intersubje-

tivo de comunicación —entre el autor y el texto, el texto y el lector (el aprendiz), el lector y los otros (el profesor y los demás compañeros lectores)— que culmina con la adquisición de la competencia lingüística y el acercamiento cultural *por y para* la enseñanza/aprendizaje de textos escogidos de la literatura inglesa, —en este caso la producción de Fleming referida a sus novelas cuyo protagonista es James Bond, como veremos más detenidamente en el capítulo siguiente y someteremos a un analítica exhaustiva en la segunda parte de este trabajo de investigación—, o sea, tanto como pretexto para trabajar exponentes lingüísticos como contenido en sí misma. Dicho de otra forma, los textos son la génesis de la comunicación auténtica que se produce en el aula a raíz de las distintas interpretaciones a que se prestan (por naturaleza) y a que dan lugar (según el bagaje cognitivo-afectivo que aporte cada lector) al discurso paralelo de identidad o contraste con el discurso que el mismo texto origina en los demás compañeros en el aula (Montesa y Garrido, 1994).

El profesor abandona su papel como árbitro de la verdad para convertirse en un interlocutor más, que interviene sólo en caso de necesidad, para mediatizar escollos sintácticos y léxicos o para explicitar detalles que son obvios para un lector nativo, pero que pueden pasar desapercibidos o resultar incomprensibles para un lector no nativo por ser típicos de la cultura meta. En un entorno auténtico y en una situación de comunicación real que favorece la autonomía expresiva a partir de la lectura, tanto enseñantes como aprendices utilizan la lengua inglesa para descifrar e interpretar los signos y contenidos lingüísticos y culturales propios del mundo angloparlante que abrigan los textos escogidos. Durante el transcurso de esta tarea conjunta de descodificación, que no requiere ni una competencia lingüística muy desarrollada ni la comprensión total del texto, todos van perfilando ideas y descubriendo valores, a la vez que aprenden a entender su propio mundo en tanto van comprendiendo el del otro. De este modo, podemos decir que el texto literario constituye un lugar de encuentro con las ideas del «otro» —tanto los con-

tenidos de los textos en la lengua meta (en este caso el inglés) como las interpretaciones de los compañeros sobre los mismos—, en un ámbito no tópico (no artificial), a la vez que sirve de estímulo para el desarrollo de la competencia lingüística y cultural y, por ende, como un instrumento para la comunicación y para el acercamiento cultural.

Al mismo tiempo, se trata de una experiencia enriquecedora de apertura a nuevos horizontes a partir de textos y actividades mediante los que se trabajan las cuatro destrezas y se enseñan y practican las estructuras gramaticales y el léxico en un contexto auténtico y variado. Aprovechando las estrategias y saberes ya asumidos de los estudiantes (competencia lectora y discursiva en la L1 y lingüística en la L2), profesores y alumnos, juntos y por separado, se abocan al placer que supone el reconocimiento de marcas discursivas y lingüísticas propias de la lengua inglesa mientras exploran la *forma* —cómo las estructuras sintácticas y el léxico del inglés son hábilmente usados y manipulados por distintos autores para transmitir significados (perspectiva lingüístico-estilística)— y el *contenido* —distintos núcleos temáticos engarzados con alusiones y elementos culturales explícitos e implícitos (perspectiva cultural)— de textos *en inglés,* que a la vez son la llave que les abre las puertas del mundo *en inglés*. De este modo, el aprendiz se ve expuesto al heterogéneo y variado mundo de la lengua inglesa a través de su literatura.

La literatura pues, desempeña una triple función como estímulo, vehículo y herramienta para la adquisición de la competencia comunicativa, en sus componentes lingüístico y cultural: el texto literario incita al lector a usar la lengua meta para explorar, descifrar e interpretar el contenido y las estructuras lingüísticas y estilísticas del mismo, a la vez que lo sumerge en la cultura extranjera para luego ayudarle a desarrollar una conciencia cultural más amplia que le permita eventualmente aprehender y juzgar las manifestaciones de un mundo cultural diferente al suyo (Sitman y Lerner, 1994). De esta manera, el estudiante aprende a pensar críticamente y a desarrollar la capacidad de apreciar y responder al uso y manejo del idioma en distintos tipos de

textos, tanto más si al mismo tiempo se emplea la lengua para discusiones en clase o en asignaturas escritas. Mediatizados por el profesor, de ser necesario, estos textos son un lugar de encuentro que estimulan la comunicación, mejoran el nivel lingüístico y despiertan el interés por el mundo cultural en el cual la lengua se ha gestado y el placer por la lectura.

Si hacemos un breve resumen retrospectivo de la presencia y uso de la literatura por los diferentes enfoques metodológicos surgidos a lo largo del siglo XX y hasta nuestros días, tendremos que la noción de su funcionalidad con respecto al aprendizaje de una lengua extranjera ha ido variando notablemente.

En los años 50, el modelo *gramatical* predominante hacía un uso extensivo de la literatura, hasta convertirla en el centro de su propuesta de enseñanza, basada en la traducción, la memorización de reglas gramaticales e imitación de muestras «elevadas» de lengua. Con estos objetivos de aprendizaje, la literatura se convertía en el vehículo perfecto para la enseñanza de una segunda lengua, y los alumnos no podían sino aspirar a escribir, si no a hablar, a semejanza de los modelos lingüísticos presentados por el profesor.

Con la llegada de los años 60, y hasta principios de los 70, la lengua literaria quedó suprimida de los programas de lengua, pasando a ser las estructuras lingüísticas y el vocabulario el foco de atención de las programaciones de lenguas extranjeras. Además, los textos literarios presentaban el problema añadido de que dichas programaciones seguían una estructuración graduada dependiendo de la dificultad que presentaran al alumno las estructuras y el vocabulario, y las obras literarias no podían adecuarse a dicha gradación.

Los años 70 trajeron el desarrollo de programas *nocional-funcionales*, y con ellos la importante inclusión de aspectos relacionados con el uso social de la lengua, aunque en la práctica los contenidos, si bien organizados en categorías nocionales y funcionales, seguían girando alrededor de los aspectos lingüísticos de la lengua, y la renovación de la enseñanza de las lenguas

extranjeras fue más parcial que efectiva. Como señala Melero Abadía, (2000: 85), «el modelo nocional-funcional no constituye ni un método ni un enfoque de enseñanza», más bien una nueva forma de descripción y organización de los contenidos de los programas, que se presentó como alternativa a los tradicionales programas gramaticales, pero que «excepto en las muestras de lengua, que sí son más naturales, las diferencias respecto a los manuales de corte estructural apenas se aprecian».

De nuevo, la literatura no tenía cabida en los «nuevos» planteamientos didácticos, y continuó siendo excluida de los programas de aprendizaje.

La verdadera ruptura con los planteamientos establecidos en referencia a la adquisición de nuevas lenguas llegó con los años 80 y con el modelo *comunicativo*. A partir de entonces se produce una verdadera «revolución comunicativa», en la que el énfasis recae totalmente en la lengua hablada y en la adquisición de la denominada *competencia comunicativa* por parte del alumno. En esta etapa de cambio, la Lingüística Aplicada mira por primera vez hacia la aportación de otras disciplinas a la enseñanza de una lengua extranjera, como la Psicolingüística o la Sociolingüística, y aparecen cientos de estudios sobre temas no tenidos en cuenta anteriormente como las necesidades de los alumnos, la motivación, el diseño de materiales didácticos, la interacción en clase, etc.

Sin embargo, tal y como revelan Collie y Slater (2002), en su libro *Literature in the Language Classroom*, el enfoque hacia los aspectos comunicativos del lenguaje del nuevo modelo provoca un marcado rechazo hacia la literatura. El movimiento comunicativo de los 80 y su carácter utilitario desvía su atención de todo aquello que no tenga un propósito práctico, como remarcan Maley y Duff (citado por Naranjo Pita, 1999), y la lengua literaria es vista como una forma de lengua esencialmente escrita y estática, muy alejada de las expresiones utilizadas en la comunicación diaria. Es más, la necesidad por parte del alumno de un arsenal de términos críticos pertenecientes al metalenguaje de los estudios literarios, y la enorme carga de connotaciones cultu-

rales no deseadas, convencía a los profesores de lenguas extranjeras de que las obras literarias no podrían ser estudiadas satisfactoriamente en la lengua extranjera (Collie y Slater, 2002).

Ya en los 90, Naranjo Pita (1999), nos dice que asistimos a un interesante panorama en la enseñanza de segundas lenguas, en el que, con un carácter integrador y ecléctico, confluyen diversas corrientes y planteamientos metodológicos, donde numerosas disciplinas tienen cabida (Psicología, Filosofía, Sociología, Lingüística, Informática...) y en el que el uso de la literatura con un fin didáctico en la clase de lengua extranjera tiene un carácter de máxima actualidad.

La revalorización de la literatura como instrumento didáctico para la enseñanza de segundas lenguas, siguiendo con el estudio de Naranjo Pita (1999), favorece la aparición de numerosas obras dedicadas a la explotación de textos literarios en el ámbito de la metodología en lengua inglesa a lo largo de los años 90 y hasta nuestros días. La literatura pues ha de formar una parte significativa de los programas de enseñanza de lenguas y de esta manera aprovechar la riqueza que los textos literarios ofrecen como *input* de lengua para desarrollar las cuatro destrezas lingüísticas fundamentales en la adquisición de una lengua: comprensión lectora, comprensión auditiva, expresión oral y expresión escrita, dentro de un contexto cultural significativo. Numerosos autores reclaman el desarrollo de la *competencia literaria* de los alumnos, entendida ésta como parte integral de la competencia comunicativa. Teniendo como centro de atención el enfoque comunicativo del currículo del Instituto Cervantes (PCIC) (1994), encontramos que afirmaciones tales como la expuesta por López Valero y Encabo Fernández (2002: 86-87), cobran sentido y relevancia en este sentido:

> La defensa de un enfoque comunicativo en la enseñanza de la Lengua y de la Literatura origina la necesidad de aproximación a las distintas modalidades textuales que la persona es capaz de manejar. Evidentemente, no todo van

> a ser actuaciones comunicativas comunes, sino que el individuo va a tener que enfrentarse en muchas ocasiones a estructuras de corte literario que poseen un mayor grado estético en su elaboración, y que difieren en gran medida de las estructuras lingüísticas cotidianas (...). En el área de Didáctica de la Lengua y la Literatura, esta última se convierte en un excelente recurso a la hora de trabajar las habilidades lingüísticas, ya que enriquece el uso del lenguaje y confiere nuevos modos de ver la realidad. Por tanto, debemos apostar por el desarrollo de la competencia literaria dentro del entorno comunicativo que por nosotros es defendido.

Por tanto, la presencia de la literatura en las programaciones con un enfoque comunicativo, ayuda a desarrollar la competencia comunicativa en su componente lingüístico y en su dimensión sociocultural, en la adquisición de experiencias en las que los alumnos

> deben reconocer las similitudes y las diferencias entre sus propias ideas, valores y conceptos y los de la cultura del grupo social de la nueva lengua, de modo que la comunicación se vea facilitada por un adecuado entendimiento intercultural, (Garcia Santa-Cecilia, 2000: 44)

y nada mejor que hacerlo a través de un vehículo de gran riqueza lingüística y estética como el que proporciona la literatura.

Durante los años ochenta, emerge una línea de investigación que intenta explorar el potencial y la relevancia de los textos literarios en los enfoques comunicativos (Brumfit y Carter 1986; Carter y Long 1991; Widdowson 1979, entre otros) y todavía hoy el papel de la literatura dentro del aprendizaje de lenguas sigue siendo objeto de debate, sobre todo en el ámbito universitario, donde aún prevalece la postura que McRae (1991) y Maley (2001) califican de *literature with a capital L*. Maley (2001) resume en el siguiente esquema la diferencia en objetivos entre los defensores de este último tipo de aproximación a la literatura y los que defienden su relevancia en el aprendizaje de lenguas:

Literature with a capital 'L'	⟷	**Literature with a small 'l'**
Focus on teaching literature		Focus on teaching language
Academic/analytical purpose (intellectual purpose)	⟷	Language learning purpose (pragmatic focus)
Literary critical orientation (the new criticism, post-modernism, etc.)	⟷	Linguistic orientation (stylistics)
Studying literature	⟷	Learning how to study literature

La línea metodológica que valora la introducción del texto literario en el aula de lengua extranjera, *literature with a small 'l'*, se inicia con Henry Widdowson (1975) que precisamente reclamaba que el estudio del lenguaje del texto literario puede aumentar nuestra apreciación de los diferentes sistemas de organización lingüística y propiciar un contexto más agradable para la enseñanza en el que el propio docente esté más preocupado por el proceso de lectura de ese texto literario. De ser considerados textos difíciles, fuera del alcance del hablante no nativo, los textos literarios pasan a ser un material idóneo para explorar, comparar y contrastar hipótesis lingüísticas e interpretativas. En cuanto al papel del profesor, éste debe seguir dos principios; Carter (1997); Carter y Long (1991): (a) un principo pedagógico activo para que los estudiantes no sean meros recipientes pasivos de interpretaciones del profesor, y (b) un principio pedagógico procedural para que los estudiantes experimenten el proceso de creación literaria y lingüística. Según Carter (1997), esta manera de entender la lectura de textos literarios en el aula de lengua extranjera se basa en dos presupuestos teóricos fundamentales: (a) que los textos literarios, si están seleccionados apropiadamente pueden ser una fuente de motivación y una base para la discusión y la interpretación personal; y (b) que las destrezas que se utilizan a la hora de descodificar los textos literarios se transfieren a la mayoría de contextos de aprendizaje de lenguas.

Según McRae (1991) la incorporación de textos literarios al aula de lengua extranjera supone una superación de los registros más prosaicos que caracterizan, generalmente, los libros de texto para aprender lenguas extranjeras:

> In future years, the absence of imaginative content in language teaching will be considered to have marked a primitive stage of the discipline: the use of purely referencial materials limits the learner's imaginative involvement with the target language and leads to a one-dimensional learning achievement (1991: 7).

El regreso de los textos literarios en el aula de lenguas no ha supuesto un regreso al enfoque tradicional de Traducción-Gramática ni al objetivo único de que los alumnos conozcan el canon literario institucionalizado. Desde este enfoque se entiende la literatura en su sentido más amplio como «representational and ideational materials of all periods, styles and forms» (McRae 1991: 7). El supuesto básico es que el aprendizaje de una lengua mediante el uso de estos materiales puede —y debe— ir unido al aprendizaje de los usos referenciales del lenguaje y de su código lingüístico. Se parte de la constatación de que en el mundo realizamos constantes interpretaciones de significado a partir de signos —sean éstos textos literarios o textos— y que, por tanto, los hablantes y lectores extranjeros de una lengua también deben de ser capaces de realizar estas interpretaciones. Si desde enfoques comunicativos se invocaba la necesidad (todavía válida hoy) de trabajar conjuntamente las cuatro destrezas en la lengua extranjera, McRae (1991), indica que mediante los materiales representacionales podremos trabajar además la quinta destreza: pensar en la lengua extranjera y sobre el lenguaje. Al centrar la atención del alumno en aspectos interpretativos y léxicos, éste —y a su vez el docente— pondrá menos atención en las cuestiones puramente formales, los intercambios en el proceso de docencia/aprendizaje serán más comunicativos y motivadores y se fomentará la sensibilidad lingüística. Desde un

punto de vista pedagógico, se proporcionará al alumno ventanas de conocimiento hacia culturas distintas a las propias y se estimulará la reflexión sobre experiencias personales compartidas universalmente y reflejadas en la literatura. Si en un libro de texto de enfoque comunicativo el alumno lee un diálogo para familiarizarse con la situación diaria de tomar el desayuno, seguramente se encontrará un texto como el siguiente:

—. What would you like for breakfast today?

—. Just cornflakes and orange juice, please.

Con el objetivo de que el alumno desarrolle la competencia lingüística, adoptaremos una concepción socioconstructivista del proceso de enseñanza-aprendizaje. Según esta concepción es imprescindible realzar el papel de la interacción en el aula y el protagonismo del alumno tanto dentro como fuera de ella. El aprendizaje de la lengua no se podrá centrar meramente en sus aspectos formales sino que deberá integrarse con el análisis y la interpretación de textos literarios. La competencia literaria que deberán desarrollar los alumnos se adquirirá y mejorará a partir del desarrollo de la competencia comunicativa en la lengua extranjera.

Como metodología, partiremos de un enfoque que tendrá el texto literario como unidad central de trabajo y que incluirá, por una parte, el trabajo de las cuatro destrezas básicas a partir del texto y, por otra, la atención al código para desarrollar la sensibilidad lingüística del alumno. Nuestra metodología incluye una concepción de la enseñanza que fomenta la autonomía del aprendiz a través de la reflexión sobre la lengua y sobre el propio aprendizaje (Esteve, 2002). Según esta concepción, (a) la lengua se trabaja desde la globalidad ya que los elementos y estructuras lingüísticas sólo adquieren significado cuando están en un contexto y cuando se usan en relación a una totalidad, (b) la lengua se aprende usándola, y (c) la intervención del docente debe ajustarse a las necesidades de los alumnos y debe incentivar la autonomía de los

mismos. Para estudiar la globalidad de un texto, Grellet (1985) propone la siguiente secuencia didáctica para aproximarse al mismo:

— Estudiar el diseño del texto (*layout*): título, longitud, ilustraciones, tipo de letra.

— Realizar hipótesis sobre contenido y función y anticipar dónde buscar la confirmación de estas hipótesis según lo que se conoce sobre los tipos de textos.

— Realizar lecturas rápidas por el texto (skimming).

— Confirmación o revisión de las hipótesis.

— Más predicciones.

— Segunda lectura en busca de detalles.

En nuestro caso añadiremos a este proceso un estudio de la forma en el cual el alumno seguirá un procedimiento metodológico de tipo inductivo. Así podrá, por una parte, descubrir por sí mismo (y/o en cooperación con otros alumnos y con el profesor) significados y reglas y, por otra, comprender de qué recursos verbales se sirve un autor para conseguir los diversos efectos de significado que confieren literariedad a un texto. Para ello, el aprendiz realiza análisis contrastivos interlinguales e intralinguales a partir de los conocimientos ya adquiridos. La integración del desarrollo de la competencia lingüística y la literaria conlleva además que los alumnos aprendan la lengua inglesa al utilizarla como lengua vehicular. Siguiendo la propuesta de Esteve (2002), contemplaremos la enseñanza como una construcción de conocimientos, y no solamente como una transmisión de los mismos.

Compartimos la idea vygotskiana de que interacción y aprendizaje están estrechamente relacionados (Trenchs, 1997). Por una parte, el docente debe establecer un diálogo con los alumnos de modo que los conocimientos y habilidades que pueden aportar éstos interaccionen con los conocimientos que puedan aportar tanto el docente como los demás alumnos. Se pretende que, progresivamente, el alumno gane autoconfianza en las destrezas lingüísticas

propias, que planifique su propio aprendizaje y que aumente su conciencia sobre lo que significa aprender una lengua (*learning awareness)* (Little, 1997).

Para estructurar la docencia utilizaremos el enfoque metodológico *por tareas*, o *taskbased learning* (Willis, 1996), ya que nos ofrece una secuencia didáctica cíclica, en la que se parte de la globalidad de la lengua y se pueda regresar a ella después de un trabajo sobre la forma. Según este enfoque, los aprendices pueden utilizar las formas lingüísticas que deseen —recordemos que nos encontramos con grupos de nivel lingüístico heterogéneo—y optar por estrategias distintas para conseguir sus objetivos de comprensión y producción de significado. Este enfoque también nos permite integrar el trabajo con las cuatro destrezas (*listening, speaking, reading* y *writing*).

La comprensión lectora es un proceso psicolingüístico de gran complejidad. Sánchez Miguel (1989) presenta el siguiente listado de procesos implicados en la comprensión de un texto, realizados todos en ellos en tiempo real: Analizar perceptivamente las señales, reconocer dichas señales, atribuir un significado a las señales escritas, organizar estos significados en proposiciones, reconstruir las relaciones entre tales proposiciones, extraer el significado general de una secuencia de proposiciones, asignar esas macroproposiciones a una categoría funcional y construir un modelo de la situación en la que los hechos denotados tengan o posean alguna virtualidad. Es decir, la lectura es un camino desde la señal gráfica hasta la creación de un modelo mental que da sentido a la expresión verbal codificada. Belinchón, Igoa y Rivière (1994: 470) lo han resumido de la siguiente forma:

> La comprensión del discurso es una función referencial muy compleja que, partiendo de un conjunto de oraciones, produce un conjunto de proposiciones explícitas o inferidas, y en una segunda fase (no necesariamente secundaria a la primera ni en un plano temporal ni en uno psicológico), elabora una trama de intenciones, a partir de las ideas o proposiciones.

Es decir, la lectura no es un proceso únicamente de descodificación, sino de inferencia y creación de hipótesis de sentido de las proposiciones y de las intenciones que subyacen a estas. Tres conceptos, procedentes de los trabajos de Van Dijk (1983), se han utilizado para analizar y resumir estos procesos. La microestructura es la organización de la información en la oración, normalmente articulada en el par tema-comentario. La macroestructura representa el núcleo temático del texto en su globalidad. La superestructura, por último, es el esquema del texto, formado por unidades de significado funcionales e intencionales.

Los razonamientos ofrecidos por Collie y Slater (2002) sobre la utilización de los textos literarios en clase de lengua inglesa son los que añadimos a continuación:

La primera razón para la utilización de textos literarios es el *carácter universal de los temas literarios*, aunque como apunta Naranjo Pita, el modo de tratarlos difiera. La universalidad de temas comunes a todas las culturas, hace que una obra literaria, aun escrita en un idioma extranjero, se acerque al mundo del estudiante y le resulte familiar. También es cierto que el tratamiento diferente de dichos temas puede crear extrañamiento e incluso una barrera cultural que rebasar, como en el caso presentado por Arthur H. King (2003) en el que un estudiante persa preguntó refiriéndose a las obras de Shakespeare por qué a los británicos les gustaba Shakespeare si era tan cruel.

Debemos recordar sin embargo, que el valor de los textos literarios radica en que, a pesar de que cambie su significado con el paso del tiempo, y de ahí parte de la extrañeza que puedan crear en el lector, su esencia perdura, y es capaz por su valor estético y de contenido universal significativo de trascender tiempo y cultura para hablar directamente a un lector de otro país en un período histórico diferente. La literatura ofrece textos perdurables y relevantes que impiden que el acto de lectura pierda valor a los ojos del estudiante. Como dice Bruno Bettelheim, citado por Ghosn (2002) al respecto, el acto de leer queda devaluado cuando el material de lectura es tan superficial

en sustancia que poco significado se puede extraer de él y por tanto no añade nada de importancia a nuestra vida. En definitiva la calidad del propio texto literario en su bagaje de concepción artística y literaria y en su carga de imaginación y comunicación le hará más o menos acreedor a representar estos modelos adecuados con relación al bagaje cultural del alumno destinatario y de su familiaridad. Estamos refiriéndonos, en el caso más representativo de este acervo literario, a los clásicos de las diferentes épocas que impregnan la cultura posterior.

En segundo lugar, la literatura es *material «auténtico»*, lo que significa que las obras literarias no están diseñadas con el propósito específico de enseñar una lengua, y que por tanto el alumno tiene que enfrentarse a muestras de lengua dirigidas a hablantes nativos. Este hecho conlleva varias implicaciones importantes para la enseñanza de una lengua extranjera, que exponemos seguidamente. Primeramente, nos hace pensar en una mayor dificultad lingüística, que si bien puede constituir un obstáculo, también puede interpretarse como un modo de presentar al alumno diferentes usos y formas lingüísticas, así como las convenciones del texto escrito de una forma natural, pues como afirma King (2003) al igual que un nativo puede absorber de la lectura de su propia lengua no solamente vocabulario y puntuación sino las *formas arquitectónicas principales*, igualmente puede hacerlo un lector de segunda lengua o lengua extranjera. Por otra parte, la dificultad lingüística inicial puede superarse mediante una elección apropiada del texto por parte del profesor y el uso de estrategias y actividades que faciliten la introducción y entendimiento de las nuevas formas.

Una segunda implicación surge del hecho de que los textos literarios no estén escritos con el objetivo de enseñar una lengua, sino con el propósito principal de disfrutar de la lectura. Según Hess (2003) la literatura es posiblemente el único tipo de texto escrito solamente con este fin, lo que le confiere el valor añadido de proporcionar un objetivo auténtico al alumno, y con ello un aumento de interés y motivación. Si nos remitimos a la definición del acto

de lectura ofrecida por Nuttall (1982), como la extracción de significado de un texto con el propósito de conseguir algo: hechos, ideas, información, placer, etc., nos encontramos con que la verdadera razón por la que leemos fuera del aula no está relacionada con el aprendizaje de una lengua, sino con los usos que hacemos de la lectura en nuestra vida diaria. Nuttall continúa diciendo en este sentido que necesitamos suministrar a los alumnos textos que contengan un mensaje, ya que los típicos libros que se utilizan en un curso de lengua extranjera ayudan al docente solamente a presentar o practicar un determinado elemento lingüístico, pero no proporcionan un objetivo real de lectura, proceder que no corresponde en ninguna medida con un uso auténtico del texto y da lugar a la ausencia o casi ausencia de motivación por parte del alumno, pues como dice Nuttall, no existe nada que pueda reemplazar la motivación que proporciona la necesidad de leer. Bird (1979) dirá a este respecto que con el uso de textos literarios auténticos en clase, los alumnos no sólo adquieren una mayor motivación, sino que puede observarse un aumento de su confianza y destreza lingüística cuando sienten que están manejando los materiales y la literatura de la «vida real». El mensaje de Nuttall que busca estimular el interés del alumno debemos entenderlo no solo en el sentido de ideas conceptuales sino más ampliamente en el de «imágenes» como son capaces de provocar las narraciones y novelas, además de sentimientos más abstractos como intriga, excitación, miedo, etc.

En tercer lugar debemos considerar el *valor cultural* de la literatura, cuyo uso puede ser muy beneficioso en la transmisión de los códigos sociales y de conducta de la sociedad donde se habla la lengua meta. A través de los textos literarios, nos dicen Collie y Slater (2002), los estudiantes pueden obtener un mejor entendimiento de la forma de vida del país, pues aunque el mundo de una novela, obra de teatro o historia corta sea un mundo creado, ofrecen un vívido contexto en el que personajes de diversos extractos sociales pueden ser representados. De esta forma el lector puede descubrir sus pensamientos, sentimientos, costumbres y hasta posesiones, lo que compran, en qué creen, qué

temen, con qué disfrutan, cómo hablan y se comportan a puerta cerrada, en resumen, pueden dar rápidamente al lector extranjero una apreciación de los códigos y preocupaciones que estructuran una sociedad real, y en concreto de la sociedad del país donde se habla la lengua que están aprendiendo. El provecho que una formación social y cultural proporciona al alumno es múltiple, puesto que si por un lado, como afirman López Valero y Encabo Fernández (2002) le lleva a alcanzar un nivel comunicativo mucho mayor, por otra fomenta la simpatía hacia el país en cuestión, necesaria para obtener placer en el dominio de una lengua extranjera según King, citado por Adeyanju (1978). A estos beneficios hay que añadir la inclusión de forma natural en el aula de otros aspectos culturales del lenguaje que normalmente no son tratados en un curso regular de lengua, como pueden ser el grado de aproximación física entre hablantes nativos o el modo de mirar cuando hablan, cómo expresan ansiedad o entusiasmo, o la aceptación cultural del uso de la entonación para expresar humor o enfado.

El cuarto motivo a favor del uso de la literatura como herramienta didáctica en clase, defendido anteriormente, es el de la *riqueza lingüística* que aportan los textos literarios. Esta riqueza lingüística se traduce en primer lugar en un incremento del vocabulario por parte del alumno que lee extensivamente en lengua extranjera, que si bien puede considerarse poco apropiado para el uso diario, constituye un rico bagaje léxico en fases superiores del aprendizaje. Por otra parte, el abanico de posibilidades de elección de un texto adecuado al nivel del alumnado es tan abundante que difícilmente se encontrará el docente en la situación de no encontrar un texto con el vocabulario más idóneo para su clase. En segundo lugar, en las obras escritas se encuentran con mayor frecuencia estructuras sintácticas, variaciones estilísticas y formas de conectar ideas que normalmente no encontramos en el lenguaje hablado. El lector extranjero entrará en contacto con estas formas en un rico contexto que servirá de modelo para su propia escritura, ampliando y enriqueciendo su habilidad escrita. A nivel de comprensión auditiva y expre-

sión oral, Ghosn (2002) nos dice que a través de la literatura podemos proveer a los estudiantes de lengua extranjera con experiencias lingüísticas que motivan y fomentan el lenguaje oral, ya que el entusiasmo creado por una buena historia genera mucha más conversación entre alumnos que los a menudo artificiales textos de lengua. Collie y Slater (2002) reafirman esta opinión al decir que un texto literario constituye una excelente ayuda para el trabajo oral, que hará a los estudiantes más creativos y arriesgados a nivel productivo. La práctica de la destreza auditiva se realiza, claro está, a través de estas conversaciones/debates surgidos del texto que se esté tratando, y además puede fomentarse a través de la lectura, audición de grabaciones, películas o adaptaciones teatrales, si existen y están disponibles, o dramatizaciones por parte de los alumnos de toda o parte de la obra. El desarrollo de la destreza lectora del estudiante al leer obras literarias extensas es evidente, puesto que tienen que poner en práctica su habilidad para inferir y deducir el significado del contexto, ejercicio que les será de gran utilidad para enfrentarse a otros tipos de texto no literarios.

En fin, solamente el conocimiento de la lengua que proporciona o potencia un texto literario justifica su utilización en la enseñanza de lenguas, pues, pese a las diferencias que existen entre el lenguaje literario y el que utilizamos cada día, también hay muchas similitudes: la metáfora, la comparación, la personificación, los dobles sentidos, y el resto de figuras literarias no son exclusivas de la literatura: la publicidad, por ejemplo, está llena de ellas. Hasta tal punto esto es así, que hay críticos, como Brumfit y Carter, (1986: 6), que postulan la no existencia de un lenguaje literario porque «we find it impossible to isolate any single or special property of language which is exclusive to a literary work». A pesar de todo, sí que podemos hablar de una «variedad estilística» que difiere del estilo de uso de la lengua cotidiana —éste es el segundo nivel de estudio que propone Littlewood (1986), la literatura como medio para estudiar las diferentes variedades de lengua.—

Si dejamos a un lado el aspecto lingüístico, según Littlewood (1986), la literatura es la expresión de un contenido, en tanto en cuanto narra acontecimientos o describe escenas. Desde esta perspectiva, la lengua crea su propio contexto, y es un medio para acceder a la cultura extranjera en el más amplio sentido de la palabra.

La literatura expresa una determinada visión del mundo y un marco sociocultural concreto; por ello, el texto literario, como vehículo de información sociocultural e histórica, de prácticas sociales, de valores éticos y culturales, y de creencias es una fuente —pero no la única— que suministra información sobre la sociedad cuya lengua estudiamos; o lo que es lo mismo, ayuda a la conformación de la competencia sociocultural del estudiante, Collie y Slater (2002). Si bien no hay que olvidar que la función primera de cualquier texto literario no es la de ser transmisor de esa información, aunque la trasmite; ni que, precisamente, ese contenido sociocultural puede ser un impedimento para el estudiante extranjero que carece de esas referencias culturales previas necesarias para interpretar y comprender el texto; y, claro está, que las valoraciones de los estudiantes serán diferentes dependiendo de su cultura.

Estas dos ideas (la utilización de los textos literarios para desarrollar aspectos lingüísticos y una competencia cultural) justifican para la mayor parte de los estudiosos la inclusión de la literatura en la enseñanza de lenguas. Brumfit y Carter (1986) justifican la inclusión de la literatura por sí misma, pues solamente la experiencia personal de leer literatura es lo suficientemente importante como para comunicar esta necesidad a los estudiantes y para ayudarlos a desarrollar su capacidad lectora.

Podemos decir que la literatura ofrece un contexto de lengua natural, en el sentido de no estar gramaticalmente secuenciado, que ayuda a enriquecer el lenguaje del alumno de un idioma extranjero, a la vez que facilita la práctica y la integración de las cuatro destrezas lingüísticas fundamentales, beneficiándonos, en todo caso, del estímulo por el atractivo que consciente o incons-

cientemente se suscita en el alumno por la relación con un texto estimulante o culturalmente familiar que le ayuda en la interrelación con la lengua de trabajo y le facilita su acercamiento.

Finalmente, otra razón convincente para usar la literatura en la clase de lengua extranjera es el poder potencial de ésta para involucrar personalmente al lector, para crear un compromiso personal del estudiante con la obra que lee. Una vez que el lector entra en el mundo del texto, éste se siente atraído hacia la historia que se desarrolla, cómo piensan, sienten y actúan los personajes, de modo que los aspectos formales del sistema lingüístico de la lengua que está estudiando pasan a un segundo plano, y el desarrollo y desenlace final del relato pasa a ser el centro de atención.

El beneficio que aporta este cambio de enfoque para la adquisición de la nueva lengua es de gran importancia, puesto que el alumno entra en contacto con léxico, expresiones y estructuras sintácticas diferentes, que pasan a formar parte de su esfera lingüística de una forma inconsciente. Más tarde pueden ser retomadas por el profesor para su práctica y consolidación, o simplemente reconocidas por el alumno posteriormente en otro contexto fuera del texto literario. Por otra parte, como dice Hess (2003), la literatura parece sacar a la luz las emociones, de forma que el lector puede llegar a identificarse con un personaje, compartir sus pensamientos y sentimientos, transportarse figurativamente con las imágenes evocadas en un poema, etc., conectando de alguna manera su experiencia personal con el texto. La cohesión del texto con las experiencias de los estudiantes aumentan el interés y la implicación en la clase de lengua, al sentir que su mundo personal afectivo puede aportar algo al texto y viceversa, lo que revierte en una mayor motivación y participación en el aula y por tanto en una aceleración del proceso de aprendizaje en general. La elección del texto por parte del docente es de vital importancia para lograr esta deseada conexión, atendiendo a criterios a los que aludiremos en el siguiente apartado, y aprovechar así la participación que, en palabras de Hess, casi ningún otro tipo de texto es capaz de producir.

5.2. CARACTERÍSTICAS DE LOS TEXTOS

Llegado este punto, tendremos que preguntarnos qué tipo de textos son adecuados para la clase de inglés y bajo qué criterios deben ser seleccionados para lo cual nos apoyaremos en las opiniones y sobre todo experiencias de autores como Nuttall (1982), Naranjo Pita (1999), Collie y Slater (2002), Ghosn (2002), Garton (1979), Dubois (1978,) Kumar (1978) y Adeyanju (1978) recogidas en diversos ensayos y libros de didáctica. Todos ellos parecen coincidir en unos *requisitos básicos* que los textos literarios deben cumplir, de los cuales haremos un compendio y una selección de los que a nuestro parecer son relevantes para la consecución de los objetivos perseguidos por un enfoque comunicativo.

En primer lugar, los textos deben ser *accesibles*. Con este término aludimos a la dificultad lingüística del texto elegido, el cual no debe estar muy por encima del nivel de competencia lectora actual del alumno. El léxico debe ser restringido e indicado para su nivel y deben aparecer pocas estructuras sintácticas difíciles, con el fin de que éstas no impidan el disfrute de la lectura de la obra. Es lo que Krashen, citado por Ellis (1987) denomina como *comprehensible input*, aquella que está un poco por encima del nivel de comprensión del alumno.

En segundo lugar, los textos deben ser *significativos* y *motivadores*. Los intereses de los estudiantes deben ser tenidos en cuenta a la hora de elegir una obra, de manera que el contenido de la misma sea relevante para su propia experiencia y sus intereses generales. Como señalan Collie y Slater (2002) para justificar el tiempo y el esfuerzo adicional que los alumnos necesitarán para poder leer un texto literario en una lengua que no es la suya, debe haber algún tipo de incentivo que les haga superar los obstáculos lingüísticos con entusiasmo.

Esto puede lograrse seleccionando una obra que sea *atrayente, interesante y divertida* a la vez, para lo cual el texto tiene que acercarse a las vivencias y experiencias de los estudiantes, que los temas desarrollados reflejen sus

inquietudes, sus pensamientos y las situaciones en las que se desenvuelven a diario. Para ellos será placentero verse reflejados en la historia, y el tratamiento de estos temas desde una perspectiva diferente a la propia puede suponer un aliciente añadido. El modo de conocer los gustos y preferencias de los alumnos puede realizarse a través de cuestionarios en los que, además de preguntarles cuales son sus temas y tipo de libros favoritos, es muy importante averiguar qué libros han leído y qué libro están leyendo en ese momento, puesto que puede darse el caso de que respondan de acuerdo a lo que ellos piensan que deberían leer, y no a lo que a ellos realmente les gusta. Otra forma de entrar en su mundo particular de intereses puede ser el proveer al alumnado de tres o cuatro resúmenes, incluyendo incluso extractos de los textos, y que ellos elijan la opción que les parezca más atractiva. Para concluir, el docente debe optar por un texto que interese al mayor número de alumnos y que no aburra al resto, teniendo en cuenta que los intereses del propio profesor también son importantes para transmitir en clase el tipo de entusiasmo que hace que ésta funcione.

Como tercer criterio para la elección de un texto idóneo para la enseñanza de una lengua extranjera incluiremos la necesidad de que sean *textos integradores de varias destrezas*. Frecuentemente encontramos que los textos literarios son explotados en el aula solamente con el fin de desarrollar la habilidad lectora y escrita, haciendo que los alumnos lean el texto y respondan a unas cuantas preguntas de comprensión de la lectura y quizás después escriban una composición sobre el mismo tema. Lo que se necesita es crear actividades comunicativas que integren y sirvan para la práctica de las cuatro destrezas lingüísticas fundamentales, siempre teniendo la comunicación entre los estudiantes como objetivo primordial. La literatura ofrece el contexto natural ideal necesario para suscitar dicha integración, descrito en el Plan Curricular del Instituto Cervantes de la siguiente forma:

> Un factor importante en el proceso de aprendizaje orientado hacia la comunicación es el desarrollo integrado de las destrezas de recepción y pro-

> ducción en contextos establecidos de forma natural, de manera que la práctica de una destreza determinada sea relevante a la hora de facilitar la práctica de las demás. (Naranjo Pita, 1999: 15)

La práctica de unas destrezas en una actividad determinada y no otras queda a discreción del docente, que tendrá que establecer en qué momento y con qué objetivo deben trabajarse. Dentro de este apartado es importante señalar que el desarrollo de la habilidad lectora del alumnado, al tiempo que se trabajan las demás destrezas, es del todo aconsejable. Con ello queremos decir la práctica de estrategias de lectura que puedan ser aplicadas a otros textos, como puede ser la capacidad de discriminar los nuevos términos léxicos necesarios para la comprensión global del texto de los superfluos, la destreza para entender el significado general a través de los recursos de cohesión y coherencia del discurso, o la habilidad para inferir información del contexto, de saber leer entre líneas. Todas estas estrategias interpretativas serán herramientas vitales para el alumno a la hora de enfrentarse a cualquier otro texto perteneciente a la literatura o a cualquier otro género.

Un cuarto factor determinante al seleccionar una obra literaria es la *elección de textos* que ofrezcan múltiples formas de ser explotados. Siguiendo este criterio, el profesor de lengua extranjera debe buscar textos que aporten un importante potencial para la creación de diversas actividades para trabajar en clase que faciliten la adquisición de la nueva lengua. Nos referimos al desarrollo de diferentes ejercicios en el aula que permitan la interacción entre los estudiantes, que favorezcan las dramatizaciones, los debates, la escritura creativa individual o compartida, etc., en resumen, al uso del mismo abanico de procedimientos aplicables a una clase de lengua general, adaptado para utilizar un texto literario de forma comunicativa, divertida y que fomente el aprendizaje de la lengua estudiada. Con este modo de actuación despertaremos el interés del alumno por la literatura, puesto que dejará de ser una forma de lengua estática y aburrida para pasar a ser viva y placentera, poten-

ciaremos su seguridad en el manejo de la lengua, ya que al hacer este tipo de textos accesible a la realidad del aula se sentirán invitados a trabajar creativamente con ellos, y finalmente favoreceremos su afán por participar, formar parte del proceso activo a través de la expresión de sus opiniones y reacciones personales sobre la obra que tratemos, y al hacerlo estarán usando la lengua meta, que en definitiva constituye nuestro objetivo último.

El quinto requisito se refiere a la inclusión de *connotaciones socioculturales*. La respuesta no puede ser en otro sentido que en el afirmativo. Por una parte debemos tener en cuenta que este es un rasgo característico de la literatura perteneciente a cualquier época o país, y por tanto inevitable. Las obras literarias no sólo reflejan las ideas, pensamientos y hasta las emociones del autor, sino las del contexto histórico en que surgen y la sociedad que ocupa esas circunstancias. Este hecho, supone una fuente de riqueza cultural añadida que puede ser explotada para transmitir al alumnado aspectos sociales y culturales que son importantes para el entendimiento y acercamiento a la sociedad donde se habla la lengua meta. La labor del profesor en este sentido debe consistir por tanto en la elección de textos literarios *que contengan implicaciones socioculturales*, es decir, que sean genuinamente significativos culturalmente hablando, pero que no lleguen a ser tan abundantes que el texto se convierta para el alumno en un cúmulo de barreras que rebasar y en consecuencia frene su interés en el progreso y posible desenlace de la historia. Por otra parte, el docente debe diseñar actividades que faciliten el entendimiento de dichas connotaciones culturales, puesto que al comprenderlas despertaremos en el estudiante un interés por las costumbres y modo de vida de la sociedad de que se trate y un acercamiento a la misma.

El último criterio al que aludiremos es quizás el más controvertido, debido a las numerosas opiniones encontradas que se nos ofrecen. Se trata de discernir qué tipo de textos es más apropiado en la clase de lengua extranjera: *textos originales simplificados* o *lecturas graduadas*, y el nivel más conveniente para su uso. Las opiniones a este respecto son, como hemos señalado, muy

variadas, aunque casi todos los autores estudiados están de acuerdo en afirmar que la opción ideal es el uso de textos literarios auténticos. Las razones para la no utilización de textos adaptados o lecturas graduadas son múltiples. Por una parte encontramos que los textos simplificados son considerados como obras literarias a las que se les ha «amputado» por así decirlo ciertos aspectos considerados complejos y que por ello han perdido la autenticidad del original.

Si como en un principio defendíamos el valor de la literatura como material auténtico, ¿por qué utilizar entonces material «mutilado»? Este género de textos ofrece una versión falsa del original que, aunque retiene la línea argumentativa de la historia, ha perdido mucho de su valor y que, como bien apunta Adeyanju (1978) en su artículo, a la larga matará el interés del alumno por leer el texto original. En opinión de King (2003) y en la misma línea de pensamiento, el material simplificado sirve unos objetivos informativos limitados, unos objetivos de estudio más limitados aún, y en absoluto unos fines culturales. Kumar (1978), en un estudio realizado sobre la enseñanza de los clásicos a estudiantes no universitarios, ofrece la alternativa de presentar a los alumnos la versión adaptada y más tarde la obra inalterada, opción que según ella indica motiva en gran medida la lectura de la segunda versión, pero, ¿realmente seguirá teniendo interés una historia para los estudiantes después de conocer el desenlace? La propuesta queda ahí y también nuestra duda razonable. En cuanto a las lecturas graduadas, que podemos definir como obras específicamente creadas para ser leídas por un estudiante de un determinado nivel de lengua, hemos de decir que, por una parte carecen del valor estético y lingüístico de las obras originales, y por otra, al ser textos atemporales, diseñados solamente con el fin de enseñar la lengua, están privados del valor cultural, social e ideológico que poseen las obras literarias. Es cierto que al estar indicadas para el nivel específico del lector, el obstáculo que supone la dificultad lingüística desaparece, pero debemos tener en cuenta, como decía Krashen (1985) si estos libros son capaces de potenciar la habilidad lin-

güística del lector, o si por el contrario las muestras de lengua están «demasiado» adaptadas al nivel del alumno. Nuttall (1982), hace un listado de los defectos de las lecturas graduadas usadas para la enseñanza de una lengua extranjera que resulta muy esclarecedor. Por una parte señala que estos textos, debido al deseo de incluir un cierto tipo de estructuras lingüísticas determinadas, brindan un lenguaje distorsionado alejado del modo de habla o de escritura natural, y que además tienden a tratar de temas tan familiares que realmente no conllevan ningún mensaje significativo, perdiéndose así el reto que supone para el lector la extracción de nueva información del texto.

De acuerdo a todo lo expuesto, la opción más idónea parece ser por tanto la elección de textos originales. El problema de la dificultad lingüística ya vimos anteriormente que puede paliarse mediante una cuidadosa elección del texto por parte del profesor, ateniéndonos a los factores de accesibilidad, motivación, relevancia y sobre todo el diseño de actividades que faciliten el aprendizaje. La cuestión del nivel más conveniente para la introducción de producciones literarias auténticas es otro problema que puede solucionarse junto con el ya discutido, proporcionando a los alumnos de nivel inicial una selección de textos muy sencillos y breves como fragmentos de novelas que no conlleven gran dificultad, con el fin de que el alumno vea recompensado su esfuerzo y suponga una experiencia positiva que le anime a seguir leyendo en un futuro.

En este caso y bajo la óptica anterior, resultan adecuadas las novelas de Ian Fleming, que son objeto de nuestro estudio, ya que además de su tono general accesible desde niveles intermedios, presentan margen para la localización de textos adecuados a los fines u objetivos didácticos concretos o de cada lección y a los conocimientos previos de los alumnos por comparación con obras literarias de carácter poético, conceptual o de lenguaje más complicado en general que, por tanto, no se muestran tan idóneas para su uso en la enseñanza a extranjeros o, al menos, para poder entresacar de ellas a distintos niveles o contenidos de aplicación. En niveles intermedios y avanzados es

recomendable que los estudiantes no lean sólo fragmentos de novelas, y que la extensión del resto de los textos sea un poco mayor. El inconveniente causado por la dificultad lingüística y sobre todo por la extensión de algunas obras disminuye en estos niveles, aunque todos sabemos por experiencia que no demasiado, haciendo impracticable muchas veces la lectura de una novela completa en un solo trimestre. Autores como Collie y Slater (2002) proponen una solución bastante viable, y es la de combinar la lectura en casa con el trabajo en clase, de forma que en el aula se trabajen los fragmentos más significativos del texto, dejando el resto para una lectura complementaria individual. De este modo se mantiene el interés y la sensación de conjunto en clase, al tiempo que proporciona al alumno la satisfacción de haber leído un libro completo.

Los objetivos con los que nos acercamos a un texto pueden ser muy diferentes y muchas veces en un mismo acto lector no aparecen diferenciados, Hernadez Blasco (1987) y Merrill Valdés (1986) señalan los siguientes: perfeccionamiento lingüístico, enriquecimiento cultural, llenar un vacío de información, relación con la comunicación escrita, divertimento y deleite, etc.

Esto que sirve para cualquier texto escrito en nuestra lengua materna, también se puede aplicar a la lengua extranjera cuando se trata de un texto literario. Pero tampoco podemos olvidar que las dificultades que puede presentar un texto literario son muchas: léxicas, usos figurados, metafóricos, irónicos,... referencias culturales, pudiendo llegar a hacer que el lector no cumpla ninguno de sus objetivos de lectura; por lo que habrá que idear estrategias para salvar todas esas dificultades. Sin duda alguna, leer un texto literario en L2 es un reto que puede motivar mucho, pero también desanimar.

Considerando el texto literario en la didáctica de segundas lenguas como un mediador y no como un fin en sí mismo, las posibilidades que ofrece son muchas y muy amplias, así como los objetivos que podemos lograr mediante su explotación. Littlewood, (1986) sostiene que dependiendo de la perspectiva que adoptemos al definir el concepto de literatura podemos

explotar un aspecto u otro de la misma. En primer lugar, la idea de la literatura entendida como una manifestación lingüística más, es decir, «an instance of the productive use of a limited number of linguistic structures in order to achieve communication», Littlewood (1986: 178), permite utilizarla para practicar destrezas lingüísticas.

Así pues, desde el punto de vista lingüístico-pedagógico el texto literario es muy enriquecedor, pues no es necesariamente complejo —eso dependerá de la selección que se haga— y puede recoger registros muy variados, desde el más informal, coloquial y cotidiano hasta el más elaborado y formal.

La lectura en sí hace que el lector refuerce y mejore una serie de funciones comunicativas, Molina y Garcia-Viñó, (1998), que coinciden con muchas de las que el estudiante de una lengua extranjera tiene que aprender, y en las que se practican unos exponentes lingüísticos determinados.

El texto literario, por tanto, sirve para enseñar una lengua y mejorar la competencia comunicativa del estudiante —aunque no haya sido creado para tal efecto— y, lo que es más importante, una lengua real en diferentes contextos, dependiendo de los personajes, el tiempo, el espacio, la situación, etc.; y no sólo para practicar exponentes lingüísticos, contenidos gramaticales, vocabulario. Así entramos en el componente pragmático de la lengua a través de la literatura. El componente pragmático de un texto literario concreto tiene plena coherencia dentro de las coordenadas espacio-temporales, narrativas, etc. que establece, y que provienen del universo referencial del autor. Podemos utilizar este marco contextual que crea el texto literario como referente para llevar a cabo intercambios comunicativos totalmente auténticos, que se producen en un contexto ausente la mayor parte de las veces en la enseñanza de una L2, y que ahora es proporcionado por el texto literario.

Por tanto, el alumno puede reconocer en un texto literario los mecanismos pragmáticos necesarios para decodificar un mensaje, teniendo en cuenta el marco referencial, las implicaturas, presuposiciones, inferencias, etc., y

luego ser capaz de aplicarlos a otras situaciones de uso de la lengua. Para facilitar el análisis de los marcos contextuales, Montoussé (1997), propone utilizar una obra literaria narrativa completa, ya que así el alumno tiene una visión completa del marco sociocultural y situacional que da todas las claves interpretativas de la novela, San Mateo Valdehita (2001).

Además, para aquellos alumnos que no estén en un país de habla inglesa, es un medio que les expone a un contacto directo con la lengua meta: «La literatura les amplía la posibilidad de experiencias proporcionándoles un medio alternativo al contacto directo con la lengua que tienen los nativos o los extranjeros en un medio de inmersión», Garrido y Montesa, (1994: 453).

Por otra parte, es un medio que el profesor puede utilizar para introducir «real life», Hill (1986), en la clase, pues proporciona un contexto y una situación con unas coordenadas «reales» —aún estando dentro de la ficción narrativa. Esto no quiere decir que la literatura represente o refleje situaciones de la vida real, sino que la literatura crea su propio mundo, coherente y lógico, que puede, o no, ser como el de la lengua meta— aunque en todo discurso literario la realidad es una coordenada a través de la cual se introducen referencias del contexto del que se nutre; y obliga a que el lector interiorice esa visión del mundo que le facilitará una nueva forma de descubrir lo real. El mundo propio que el autor crea como símbolo de su propia visión del mundo —éste es el cuarto nivel de estudio que propone Littlewood (1986) y que, junto a los valores propios de la cultura, trasmite valores universales, que trascienden unas determinadas coordenadas espacio-temporales—.

La destreza que más se debe trabajar en el aula es la comprensión lectora. Además de este tipo de explotación de los textos están surgiendo propuestas para que estos sean llevados a clase; de manera que todos los estudiantes lean el texto, y luego realicen actividades paralelas en clase a través de ejercicios de gramática y léxico. La novela, en nuestro caso, puede ser el eje alrededor del cual se articule el curso. Se trata de explotar todos los beneficios que un texto completo puede aportar a la clase y a la vez estimular el carác-

ter de productor en potencia que posee todo estudiante. Se pueden llevar a cabo infinidad de ejercicios: todos los que se utilizan para explotar cualquier otro texto literario narrativo o no literario. Collie y Slater (2002), Cassany, Luna y Sanz (1998), Fernández (1991) ofrecen un compendio de propuestas.

En primer lugar, hay que destacar la importancia de las actividades de precalentamiento, como motor para generar motivación, despertar interés y curiosidad, y, sobre todo, para activar y ampliar los conocimientos previos que el lector tenga sobre el tema o para desarrollarlos si no los tuviera. Estos ejercicios tienen su fundamento teórico en la teoría de los *esquemas,* Alonso (1997) las denomina: *schemata, scripts, frames, scenarios, event chains* o *expectations*, son categorías de conocimiento que se forman en nuestra mente a partir de la experiencia; de tal forma que cada vez que recibimos una información la desciframos en función de los esquemas que se activan al establecer una conexión con la misma. Ahí radica la importancia de esas actividades que están encaminadas a desarrollar y activar la información previa para facilitar la comprensión de una lengua extranjera. Presentamos algunos ejemplos de actividades que pueden ser utilizados por el profesor.

Algunas **actividades de precalentamiento** son:

— Hacer predicciones sobre lo que ocurrirá en el texto a partir de la ilustración de la portada; de la información de la contraportada; del título o subtítulo, de palabras o frases clave extraídas del texto.

— Presentar un cuestionario sobre información que aparecerá en el texto para hacer inferencias, que luego han de ser confirmadas.

— Escuchar una conversación entre dos personas que comentan sus impresiones sobre el texto que se va a leer, y completar una ficha, un resumen de la historia, etc. Una alternativa es ponerse por parejas y que cada miembro tenga un cuestionario diferente, de forma que, al comparar los resultados puedan ayudarse a comprobar si han hecho bien el ejercicio.

— Una vez que se ha leído el principio del texto —pero sólo el principio— se pide a los alumnos que extraigan las palabras y expresiones clave, y que las

clasifiquen de acuerdo con criterios semánticos, por ejemplo. O que estudien una serie de posibles continuaciones de la historia, que elijan la que crean que el autor ha seguido, que las ordenen según las posibilidades que tienen de haber sido elegidas. O que escriban en una tarjeta sus hipótesis, que serán recogidas y comentadas una vez que todos hayan terminado la lectura. O que escriban el capítulo cero del texto. O que hagan como si fueran miembros de una editorial, y tuvieran que enviarle una serie de sugerencias sobre el estilo, los personajes, el argumento, etc. al escritor que les ha remitido el borrador de su próxima novela —que es el comienzo del texto—.

— Hay muchas actividades sobre la vida del autor: escribir su biografía a partir de su foto; adivinar información suprimida; detectar datos falsos, etc.

Muchas de estas actividades se pueden hacer en casa o en clase, primero de forma individual y luego comparando los resultados con un compañero, después con otra pareja, con todo el grupo, etc.

En segundo lugar, hay muchas actividades que se pueden llevar a cabo en cualquier momento de la lectura del texto. Aunque estemos utilizando en clase la novela como complemento, los estudiantes deben ir leyéndola en casa, y pueden realizar algunas actividades para mejorar su **comprensión lectora**, como por ejemplo:

— Completar cuestionarios con preguntas sobre el texto o dando una interpretación; elegir la respuesta adecuada entre varias opciones; contestar verdadero o falso.

— Elaborar varias preguntas sobre un pasaje, y en clase se las formularán al resto de sus compañeros.

— Completar frases o un resumen del que se han eliminado algunas palabras o frases clave.

— Comparar varios resúmenes y elegir el mejor, justificando la respuesta. Si es para un nivel elemental basta con eliminar algún hecho o idea esencial; para conseguir un nivel de dificultad mayor podemos incluir inferencias o interpretaciones erróneas; o pedir que se elija el resumen con un determinado cri-

terio, es decir, como si fuera para un libro de texto de literatura, para una revista especializada, para un periódico, etc.

— Ordenar una serie de frases según la secuencia correcta –se pueden añadir datos falsos para que sean detectados, o pedir que se complete algún hecho importante que no ha sido incluido.

— Elegir la interpretación correcta o la moraleja de un pasaje entre varias dadas.

— Poner título a un capítulo o sección.

— Señalar los conectores discursivos del texto, sustituirlos por otros, completar huecos con conectores (se pueden dar a elegir varias opciones), etc.

— Señalar los elementos anafóricos (pronombres, demostrativos, elementos léxicos) para comprender la coherencia textual.

Para trabajar la **expresión escrita** proponemos las siguientes actividades que se pueden realizar tanto en casa como en clase:

— Elaborar un resumen a partir de varias palabras clave, de una serie de conectores oracionales, o con un número máximo de palabras, y en clase se puede hacer por grupos, para que se intercambien sus resúmenes, y los reduzcan a un número menor de palabras.

— Crear conversaciones sobre partes narrativas del texto.

— Describir lo que un personaje está pensando o sintiendo mientras está hablando.

— Escribir la nota que deja un personaje que desaparece sin dejar rastro para pedir ayuda.

— Escribir un poema sobre un tema que ha aparecido en el texto.

— Escribir un informe sobre una escena como si fuera a ser publicado en una guía de televisión; una noticia para un periódico; un informe de una compañía aseguradora, la policía, etc.; un cartel de «Se busca»; el epitafio de un personaje; la carta de un personaje al consultorio de una revista pidiendo consejo sobre algún problema —sentimental, por ejemplo—, etc.

La **expresión oral** se puede practicar con la mayor parte de las actividades anteriores, basta con que se realicen en grupos y se tengan que poner de

acuerdo, o que tengan que representar la voz de un personaje, por ejemplo. Pero además hay otras actividades más específicas:

— Preparar la lectura de un fragmento por grupos, poniendo especial cuidado en la entonación, la fonética, etc.

— Imaginar cómo se comportaría y qué haría un personaje del texto en una situación ajena al mismo; o, al revés, qué pasaría si un personaje que no pertenece al texto —puede ser el estudiante mismo— se introdujera en él.

— Organizar un debate a partir de un cuestionario, donde se expresa el grado de acuerdo sobre determinados temas relacionados con el texto, que se ha rellenado de forma individual previamente.

— Representar un «trailer» o anuncio para promocionar una película de la novela.

Mientras los estudiantes van leyendo la novela, podemos realizar actividades en clase que se vayan completando poco a poco. Por ejemplo:

— Ir contando el hilo narrativo de forma oral.

— Elaborar un mural donde añadir los resúmenes, la representación gráfica del desarrollo del argumento, etc.

— Escribir el diario de un personaje.

Finalmente, después de la lectura completa del texto se pueden realizar una serie de **actividades específicas** cuyo objetivo es que los estudiantes compartan sus opiniones e ideas.

— Diseñar una portada para el libro.

— Elaborar el texto para la contraportada.

— Lanzar hipótesis sobre qué hubiera pasado si en un determinado momento las circunstancias hubieran sido diferentes.

— Formular una serie de preguntas sobre el texto, los personajes, quién dice una determinada frase, etc. a cada uno de los dos grupos para que el otro las resuelva en una especie de competición.

— Hablar sobre un tema determinado relacionado con el texto durante un minuto sin parar ni repetir ideas. Se puede presentar como un concurso, y escribir una serie de temas en tarjetas que cada uno de los componentes del grupo irá cogiendo cuando sea su turno.

— Contar la historia entre todos (durante un minuto cada uno, por ejemplo) o elaborar un resumen por grupo escribiendo cada estudiante una frase, o de un número muy reducido de palabras, por ejemplo, de cuarenta.

— Escuchar una conversación sobre el libro para detectar algún error, hacer un resumen o un esquema, tomar notas o rellenar huecos.

— Elegir los momentos más importantes de la narración.

— Escribir la carta que un personaje envía al final del libro a otra persona contándole todo lo que ha sucedido.

— Escribir el párrafo siguiente al final del texto o un final alternativo.

— Adaptar el texto para un determinado tipo de lector, por ejemplo, para niños, estudiantes de nivel elemental, etc.

— Dar una rueda de prensa: uno es el moderador, otros son personajes del libro, otros periodistas, etc.

— Cada personaje es representado por un grupo de alumnos, y tiene que defender su permanencia en un globo que va perdiendo altura por momentos.

— Elaborar un sociograma literario donde se reflejen las relaciones entre los personajes o una ficha de cada uno en la que haya que añadir información inventada como su libro favorito, su programa de televisión preferido, etc.

— Entrevistar a un personaje.

La lectura intensiva es una forma de reforzar el **léxico** adquirido anteriormente o de ampliarlo; en este último caso, son necesarias unas actividades que ayuden a fijarlo, y aquí presentamos algunas ideas que pueden ayudar en su planteamiento:

— Unir la definición con la entrada o buscarla en el texto.

— Extraer del texto un determinado tipo de palabras y clasificarlas.

— Deducir el significado de una palabra desconocida a partir del contexto gramatical o de los mecanismos de composición de palabras.

— Buscar sinónimos, antónimos, palabras de la misma familia léxica, etc.

— Señalar el significado literal y el metafórico.

Concluyendo, hemos querido dejar constancia que los textos literarios sí que son útiles si llevamos a cabo una explotación adecuada de los mismos, tanto para desarrollar un conocimiento lingüístico (gramatical y léxico, especialmente en nuestro caso) y una habilidad lectora, como para potenciar la creatividad del estudiante.

Lo ideal es que el texto literario sirva, al mismo tiempo, para mejorar el nivel lingüístico del estudiante y para despertar su interés por la cultura y el placer por leer; es decir, que el objetivo de la explotación fuera la integración de destrezas (comprensión lectora y auditiva, y expresión oral y escrita) y contenidos socioculturales, (Juárez Morena, 1998). Para que estos objetivos se cumplan antes debe haber habido una minuciosa y cuidada selección de los textos. El criterio fundamental es que el texto sea adecuado al nivel de conocimiento lingüístico del alumno y a su madurez lectora en su propia lengua, y que el tema sea atractivo para él.

Desde los primeros niveles, también el estudiante puede controlar la evolución de su comprensión lectora por medio de actividades de autoaprendizaje; y no sólo eso, porque las últimas corrientes proponen que se utilicen estas lecturas como material didáctico complementario en el aula e incluso como sustitutos del programa de todo un curso. Es decir, que con un planteamiento adecuado de la explotación didáctica de estos textos se pueden practicar todas las destrezas (comprensión escrita y oral, y expresión escrita y

oral), e incluso enriquecer la competencia cultural, gracias a la temática que presentan.

La explotación didáctica de cualquier texto literario en general debería estar encaminada a ayudar al lector a comprender mejor el texto y ser parte del proceso en que construye el sentido del mismo, es decir, deben ser actividades centradas en el alumno. Por ello, las actividades más importantes son las que desarrollan su creatividad. La variedad de las mismas es uno de los secretos del éxito; y otro el que consigan ayudar al estudiante a desarrollar, expresar y valorar sus respuestas personales provocadas por la lectura del texto literario. También es muy productivo que los lectores puedan compartir sus ideas o ayudarse en la comprensión de un texto, a pesar de que la lectura es un acto individual.

Como conclusiones fundamentales podemos decir que:

1. El texto literario es una fuente para el aprendizaje del código lingüístico, en tanto que leer implica la habilidad para descodificar e interpretar un discurso en contexto.

2. El texto literario contribuye asimismo a la construcción de la competencia cultural en tanto que refleja la realidad y el imaginario de los hablantes de una lengua en un momento determinado.

3. A través de la lectura de textos literarios promovemos el desarrollo de la competencia intercultural ya que el texto literario contribuye a la construcción de un contexto que se ve ampliado con la lectura de otros textos literarios.

4. A través de la lectura de textos literarios desarrollamos la competencia literaria de nuestros aprendientes, cuya existencia queda justificada en tanto que implica la puesta en práctica de unos procesos y microhabilidades que se ponen en marcha a través de los actos de lectura y escritura.

5. La lectura de textos literarios se erige entonces como un instrumento clave en la construcción de la competencia comunicativa de los estudiantes de una lengua extranjera. El texto literario contribuye a la construcción de un contexto que permite leer más y más textos.

6. Finalmente, la lectura de textos literarios repercute positivamente entonces en el desarrollo de la competencia discursiva. Esta no sólo se relaciona con todas las destrezas y habilidades sino que también permite a través de la noción de discurso explicar la dinámica y las herramientas necesarias para la correcta construcción de contextos que en definitiva nos van a permitir seguir leyendo textos a través de los que poder mejorar nuestro conocimiento del componente cultural, desarrollar la competencia intercultural y en última instancia, la competencia comunicativa de nuestros alumnos.

❋ ❋ ❋

Capítulo 6
LOS TEXTOS DE IAN FLEMING: LITERATURA POPULAR, MODELOS LITERARIOS. LAS NOVELAS DE JAMES BOND

6.1. LITERATURA POPULAR

Las novelas de Bond no son algo aislado. Vienen avaladas por una larga tradición. En literatura, no existe necesariamente contradicción alguna entre popularidad y seriedad moral. Por ejemplo, Dickens escribió muchas de sus novelas por entregas, en revistas, para llegar hasta un público más amplio, pero estas han conservado su atractivo popular justamente porque indagan en cuestiones morales que parecen tener amplia relevancia. No obstante, tradicionalmente, al hablar de literatura popular se hace referencia a obras de ficción que atraen a una masa de lectores, pero que los críticos literarios no consideran dignas de estudio académico. Pero esta actitud ha cambiado en los últimos años y las obras de literatura popular se estudian; no por su mérito literario sino por lo que revelan, acerca de la sociedad que las produce y las consume.

La literatura popular abarca una amplia variedad de géneros. Si bien cada uno de ellos tiene sus propias características, hay varias básicas y compartidas, la fundamental de las cuales es que llegan a un público vasto y variado.

La segunda característica general de la literatura popular es que se suele escribir según ciertas fórmulas; esto se aplica incluso a la mayoría de las novelas de detectives y los *thrillers*, es decir relatos en los que el autor quiere inquietar saludablemente al lector utilizando en mayor o menor medida el tema del espionaje, cuyos argumentos, a pesar de partir de algo que se desconoce, por lo general comparten una estructura bien establecida.

A los lectores de casi todo tipo de literatura popular les agrada anticipar lo que va a ocurrir. No quieren sorpresas (aparte de los giros argumentales), sino repetir la experiencia de disfrutar con la lectura de novelas semejantes. En las novelas románticas y *best-sellers*, por ejemplo, héroes y heroínas cambian de nombre, nacionalidad, vehículo y empleo, pero básicamente son siempre los mismos. El carácter previsible de los argumentos de las novelas románticas y los best-sellers revela el deseo de rechazar la ambigüedad, el caos y el fracaso tan frecuentes en la vida real. Estos tipos de literatura popular ofrecen una salida temporal de la realidad, aunque están ambientados en el mundo real.

Una característica común de la literatura popular es que se concentra en la acción y los diálogos, más que en especulaciones o relaciones internas. Además, tiende a usar el lenguaje cotidiano y a evitar las descripciones largas. Todas estas características aceleran el ritmo narrativo y lo diferencian de la escritura que suelen valorar los críticos literarios. Ciertos elementos que uno espera encontrar en otro tipo de novela (por ejemplo una psicología compleja, o la confrontación de ideas) están ausentes en la mayoría de los géneros de la literatura popular.

6.2. PRECEDENTES DE LA SAGA BOND

Dejando de un lado su valor literario, la escala en la que actúa la literatura popular la convierte en una poderosa fuente de información sobre la sociedad que la produce; en potencia, dispone del poder de mantener o de-

safiar las convicciones vigentes. Los distintos géneros de la literatura popular tienen distintos objetivos. Las novelas de Ian Fleming que son objeto de estudio las podríamos enmarcar en lo que se llama historias de detectives y *thrillers*. La llamada *sensational novel* del siglo XIX, un tipo de ficción en la que abundan los sucesos sorprendentes fue una precursora clave de la actual novela de detectives. Su más eximio representante fue el inglés Wilkie Collins (1824-1889), cuyas novelas de misterio y suspense se caracterizaban por lo ingenioso de la trama y la minuciosidad de los detalles descriptivos. En *The Moonstone* (1868), Collins escribió lo que muchos consideran la primera novela de detectives en inglés.

El escritor estadounidense Edgar Allan Poe (1809-1849) ya había proporcionado el modelo veinticinco años antes en cuentos como *The murders in the Rue Morgue* (1841), donde aparecía el detective Dupin. Pero Collins y, posteriormente, escritores británicos como sir Arthur Conan Doyle (1859-1930), el creador de Sherlock Holmes y G.K. Chesterton (1874-1936), autor de las historias del «Padre Brown», popularizaron el género detectivesco.

Las décadas veinte y treinta del siglo XX suelen describirse como la «época dorada» de la novela policíaca. Durante este período, dos escritoras elaboraron y perfeccionaron la historia de detectives «clásica» en inglés: Dorothy L. Syers (1893-1957), creadora del aristócrata investigador Lord Peter Wimsey, y Agatha Christie (1890-1976), quizá la escritora más famosa del género, cuyos principales detectives son un belga cerebral, Hércules Poirot, y una encantadora anciana solterona, la señorita Marple. Entonces también se establecieron las reglas del género: la principal es que el autor debe «jugar limpio», sin ocultarle al lector ninguna información vital que le permita averiguar quién es el culpable.

En Estados Unidos, Dashiel Hammett (1914-1961), con novelas como *The maltese falcon*, impuso la moda de la ficción policiaca «dura» (también conocida como *novela negra*), caracterizada por un héroe impasible y un ambiente urbano degradado. Esta moda fue en aumento después de la Segunda Guerra

Mundial, con las novelas de detectives de Raymond Chandler (1888-1959) y James M. Cain (1892-1977). Muchas de las novelas de Chandler, como *The big sleep* (1939) y *The long goodbye* (1953), donde aparece como héroe un tipo duro y solitario llamado Philip Marlowe, fueron llevadas al cine con mucho éxito.

Más recientemente ha habido indicios de que las historias de espías están dejando atrás las tradicionales historias de detectives. Las precursoras del modelo *thriller* de espías son las novelas de aventuras del escritor escocés John Buchan (1875-1940): *The thirty-nine steps* (1915) y *Greenmantle* (1916), se caracterizan por la sencillez de los personajes y lo agitado de la acción. En brusco contraste con el rígido heroísmo inglés del protagonista de Buchan, Richard Hannay, se encuentra la elegante eficacia de James Bond, el espía héroe de las novelas de Ian Fleming (1908-1964). Bond se inscribirá en un mundo moderno, será el gran héroe de la era pop. Su fascinación por todo tipo de objetos, desde los coches hasta los neones publicitarios, su actitud hedonista y el propio tono de los relatos en que se mueve, le convertirán en un mito de los nuevos tiempos. Cuando Bond hace su aparición en el mundo de la literatura de espías, la realidad muestra que los servicios de inteligencia británicos están llenos de filtraciones y han quedado al margen de las trifulcas entre las grandes potencias. Las andanzas del agente 007 han superado en cuanto a popularidad y capacidad de fascinación a cualquier otra. Los ambientes exóticos, las maravillas técnicas y una combinación convencional de sexo y violencia, en novelas como *Casino Royale* (1953) y *Diamonds are forever* (1956), han sido puestos al alcance de millones de personas en versiones cinematográficas muy populares.

En los últimos años las novelas de espías de John Le Carré (seudónimo de John Cornwell: 1931-), que combinan un austero realismo con argumentos elaborados, han obtenido el favor tanto del público como de los críticos. El apacible agente secreto George Smiley aparece en muchas novelas de Le Carré, en especial en *The spy who came in from the cold* (1963) y *The Russia house* (1988).

El camino de la novela en literatura inglesa, por el que optó Fleming, venía pues avalado por una sólida tradición. Por esta motivo, cuando queremos ver cuales son sus referentes literarios, debemos tener presente en primer lugar sus lecturas juveniles, ya que será sobre esos modelos que más tarde desarrollará su obra. Esas lecturas comprenden desde Edgar Allan Poe, hasta Robert Louis Stevenson, y de John Buchan a Sax Rohmer. Más tarde Fleming se declarará abierto admirador de Somerset Maugham. De Poe y Stevenson, Fleming puede haber heredado el gusto por lo extraño, por la aventura extraordinaria, por los personajes cortados por las aristas del bien y del mal.

Buchan y Rohmer inciden claramente por temática y tratamiento en el modelo literario que una y otra vez Fleming abordará a través de las novelas de Bond. Además del modo de tratar los materiales literarios y la documentación, frecuentemente precisa (no en vano Buchan conocía por sus viajes muchos de los lugares que describía), su presencia en los modelos de Fleming va más allá. En este sentido es fundamental la idea del héroe que defiende una Inglaterra utópica de los perversos enemigos exteriores.

Si el modelo de trama y de héroe encuentran sus referentes en Buchan, el modelo de villano vendrá de Sax Rohmer y su perversa creación, el doctor Fu Manchú. Sax Rohmer (1883-1959), que en realidad se llamaba Arthur Henry Sarsfield Ward, es el autor de una colección de catorce novelas que recrean la titánica lucha entre un perverso oriental de sólida formación y el sagaz Nayland Smith, antiguo comisionado birmano, único hombre en occidente capaz de oponerse a los megalómanos planes de Fu Manchú. De hecho, Nayland Smith es una especie de Sherlock Holmes de la era pulp. Incluso tendrá un narrador cortado por el mismo patrón que el doctor Watson: será el doctor Petrie. Fu Manchú tendría también un elemento que encontramos en todos los villanos de Bond, un físico repugnante que es sinónimo de maldad. La deformidad en los malos será algo tan llamativo como subrayado en las narraciones de Fleming. Le Chiffre de *Casino Royale* tiene los labios femeninos, una dentadura postiza carísima, pequeñas orejas con grandes lóbulos y

manos peludas. Mr. Big de *Live and let die*, tiene la cabeza dos veces más grande de lo normal, su pie es gris de un tono terroso y su cara hinchada parece la de un ahogado que llevara una semana hundido en el agua. Jack Spang de *Diamonds are forever*, es jorobado, con unos ojos que parecen prestados por un taxidermista y carece casi por completo de cuello. Hugo Drax de *Moonraker* es cabezón y tiene la parte derecha del rostro brillante y arrugada a consecuencia de una operación de cirugía plástica mal hecha, su ojo izquierdo es diferente al derecho que es más grande y está enrojezido. El Dr No tiene una estatura desmesurada, sus manos han sido sustituídas por pinzas de metal, sus cejas parecen pintadas, no tiene pestañas y sus ojos aparentan ser dos bolas negras. Goldfinger tiene una absoluta falta de proporciones, no mide más de metro y medio y su enorme cabeza parece clavada entre los hombros, el conjunto de su cuerpo da la impresión de haber sido hecho apartir de pedazos de otras personas, no casando los unos con los otros. Blofeld, que hace su aparición por primera vez en *Thunderball*, muestra una boca que es como una herida mal cicatrizada, pesa más de ciento veinte kilos y no tiene lóbulos en las orejas.

Fleming había confesado una extraordinaria admiración por William Somerset Maugham (1874-1965) y en especial por su novela *The secret agent*. Esa obra significaba un giro realista en el relato de espías que implicaba un salto cualitativo de gran envergadura, dejando en entredicho las tramas inventadas por escritores como Herman Cyril McNeile con relatos como *Bulldog Drummond*, *The Black Gang*, *The Third Round* o *The Final Count.* Este giro realista, que tendría continuidad en los relatos de espías de Eric Ambler o Graham Greene, impresionó vivimente a Fleming, hasta el punto de hacerle buscar un nombre vulgar, muy de calle para su agente secreto. Este nombre, como se sabe, sería el del autor del libro de ornitología, *Field Guide to Birds of West Indies*: Bond, James Bond. A la novela de Somerset Maugham se le atribuye ser la primera en que un jefe de espías es denominado con una inicial, será el coronel R. Esta parece ser una práctica habitual en determinadas sec-

ciones de los servicios secretos que adoptan la inicial de su creador para nombrar al jefe. Lo cierto es que el jefe de Bond acabaría llamándose M. Fleming aplicaría sus lecturas y su sólida cultura en sus novelas.

6.3. IAN FLEMING

El padre de James Bond fue Ian Fleming, un ex oficial del servicio de inteligencia británico que animado por Raymond Chandler, llegó a publicar doce novelas sobre su famoso agente secreto. En plena guerra mundial, un fin de semana agitado permitió al oficial de Marina Ian Lancaster Fleming conocer Jamaica y quedar prendado de un clima y una gente muy alejada de las brumas londinenses. Era el verano de 1944 y tanto le gustó el atractivo de sus playas poco frecuentadas por los turistas en aquella época, que decidió hacer de aquel rincón escondido su refugio para cuando se retirase del servicio activo. Ese mismo día encargó a su amigo el millonario americano Ivar Bryece que le comprase una parcela en la playa, donde levantaría su residencia «Goldeneye». Fleming nació en Londres el 28 de mayo de 1908, fue oficial del servicio de inteligencia de su país durante la II Guerra Mundial y logró ocultar hasta siete años antes de su fallecimiento, el 12 de agosto de 1964, que había colaborado activamente en la sombra con uno de los mayores cerebros del espionaje británico, Sir William Stevenson, en cometidos muy delicados. Un vez acabada la contienda, sus vivencias pesonales le permitieron documentarse rigurosamente en los entresijos de la guerra fría, que tanto le sirvieron para la preparación de sus novelas.

Fue el novelista Raymond Chandler quien le animó a escribir, tras haber leído sus primeros trabajos, incitándole a perseverar pese al menguado éxito inicial de *Casino Royale*, su primera novela protagonizada por James Bond. La escribió durante las seis semanas de sus vacaciones, coincidiendo con su matrimonio con Lady Anne Rothermere, viendo la luz la primera edición en la primavera de 1953. Todas sus novelas las redactó durante sus vacaciones, retirado en su refugio «Goldeneye». Tras sufrir una trombosis coronaria, se

vio obligado a dejar de fumar y eliminar de su dieta su plato favorito: los huevos revueltos. Pero su creación literaria, el epicúreo James Bond, seguiría siendo un «gourmet» en sus libros. Poco antes de fallecer, Ian Fleming agradeció sus atenciones a quienes le llevaban en ambulancia al hospital, con irónica cortesía digna de su personaje: «Gracias por vuestra ayuda. Siento haberos molestado tanto, chicos». El agente 007 no murió aquel día, sino que siguió gozando de buena salud en otras manos. Kinsley Amis le resucitó en 1968 en *Colonel Sun* y en 1981 los herederos del novelista confinaron la continuidad de sus aventuras al escritor John Gardner.

Aunque el cine se ha encargado de prolongar y transformar el mito de James Bond hasta el paroxismo, lo cierto es que el Bond de Ian Fleming es un personaje que presenta matices de los que están desprovistos sus sucesivos avatares de celuloide. El éxito de sus novelas residió en una barroca combinación de elementos muy dispares, todos centrados en el propio héroe. Nada que ver con el tipo oscuro de detective o espía pequeño burgués habitual en las grandes novelas negras de Hammet o Chandler. A Bond le gusta el lujo, los casinos, los deportes de riesgo, los lugares exóticos, las mujeres vistosas. Sabe distinguir los perfumes, prefiere *champagne* Dom Perignon, desayuna con mermeladas importadas por Fortnum & Mason, conduce bentleys o saabs, compra en Bond Street (cuando era más distinguida), mata con una Beretta calibre 6,35 y toma para el aperitivo un sofisticado *cocktail* consistente en cinco partes de vodka ruso y una de martini (agitado, no mezclado, por favor). Escenarios, personajes, violencia y esnobismo: una perfecta receta para una Europa en plena guerra fría. Y sexo. Las mujeres del Bond novelesco son reposos del guerrero. Bond se casó una vez (en *On her magesty´s secret service*), pero su matrtimonio sólo duró unas horas: a su esposa la asesinó Blofeld, uno de los más siniestros jefes de Spectra.

6.4. LA OBRA DE IAN FLEMING

Ian Fleming tiene publicados los siguientes trabajos que presentamos a continuación según fecha de publicación:

FICCIÓN:

1953, *Casino Royale*. The New American Library of World Literature: New York

1954, *Live and Let Die*. The New American Library of World Literature: New York

1955, *Moonraker*. The New American Library of World Literature: New York

1956, *Diamonds are Forever*. The New American Library of World Literature: New York

1957, *From Russia, With Love*. The New American Library of World Literature: New York

1958, *Dr No*. The New American Library of World Literature: New York

1959, *Goldfinger*. The New American Library of World Literature: New York

1960, *For Your Eyes Only*. The New American Library of World Literature: New York

1961, *Thunderball*. The New American Library of World Literature: New York

1962, *The Spy Who loved Me*. The New American Library of World Literature: New York

1963, *On her Majesty´s Secret Service*. The New American Library of World Literature: New York

1964, *You Only Live Twice*. The New American Library of World Literature: New York

1964, *Chitty-Chitty-Bang-Bang*. The New American Library of World Literature: New York

1965, *The Man with the Golden Gun*. The New American Library of World Literature: New York

1966, *Octopussy*. The New American Library of World Literature: New York

NO FICCIÓN:

1957, *The Diamond Smugglers*. The New American Library of World Literature: New York.

1963, *Thrilling Cities*. The New American Library of World Literature: New York.

6.5. LAS NOVELAS DE JAMES BOND

Repasaremos pues en este punto brevemente el conjunto de novelas de James Bond escritas por Ian Fleming que citamos anteriormente y van a ser objeto de nuestro estudio.

Su inicio en «**Casino Royale**» (1953) está lleno de tensión. La trama es bastante esquemática y sin cambios de escenario que más tarde serán habituales. Lo que verdaderamente importa es el duelo entre Le Chiffre, financiero francés miembro de la organización criminal soviética Smersh; y Bond. Para el agente 007, la batalla comienza en una partida de bacarrá por cincuenta millones de francos, cobra impulso en su tórrida aventura amorosa con una espía muy sensual y alcanza su momento cumbre sufriendo la tortura diabólica a que le somete un sádico muy especial.

La chica: Vesper Lynd.

El malo: Le Chiffre. Trabaja para Smersh

La trama: Bond impide que Le chiffre recupere en el casino el dinero que debe a Smersh y con el que financia acciones terroristas.

El lugar: Royal-les.Eaux (Francia)

«**Live and let die**» (1954) representa un cambio sustancial. La acción se vuelve más compleja y los personajes, como Solitaire y Mr. Big, van adquiriendo las características clásicas de la serie por lo que respecta a la chica y al malo. James Bond promete aplastar a Mr. Big, un criminal cuya red de terror produce grandes ganancias al Kremlin. Bond consigue la colaboración de una peligrosa belleza francesa y juntos parten en busca de su presa, quien está a bordo de un yate misteroso en aguas de Jamaica. Un yate custodiado por tiburones y barracudas sedientos de sangre, y en el cual los tambores de vudú marcan un ritmo de muerte.

La chica: Solitaire.

El malo: Mr. Big. Trabaja para Smersh.

La trama: Bond deberá conseguir que Smersh no financie a sus colaboradores con la recuperación de tesoros piratas.

El lugar: Nueva York, Florida y Jamaica.

«**Moonraker**» (1955) se resiente de un trasfondo tecnológico que pronto quedará anticuado. Con todo, es la primera de las novelas que nos retrata con detalle la vida cotidiana de Bond en Londres. En menos de cuatro días, James Bond debe descubrir el motivo secreto que tiene el misterioso Hugo Drax para construir Moonraker, el nuevo cohete que puede hacer estallar el mundo en pedazos. ¿Es acaso un héroe decidido a salvar el universo? ¿ O tal vez sea un enemigo diabólico que sólo piensa en la destrucción? Hay que encontrar la respuesta antes de una hora. El tiempo va transcurriendo peligrosamente y se acerca la hora cero en que Moonraker estará terminado y listo para ser lanzado.

La chica: Gala Brand.

El malo: Hugo Drax. Trabaja para los rusos.

La trama: Hugo Drax regala a Inglaterra un cohete que será la mejor defensa contra sus enemigos. En realidad, quiere hacer explotar ese cohete en Londres, Bond lo impedirá.

El lugar: Londres y Kent (Inglaterra).

«**Diamonds are forever**» (1956), tiene una muy cuidada ambientación con escenas llamativas. Podríamos decir que cierra un primer ciclo de Bond en el que Fleming ha ido elaborando y depurando su modelo ideal de novela. La organicación criminal Spangled Mob contrata a James Bond para que introduzca diamantes de contrabando en Estados Unidos. Y el agente británico se ve a sí mismo asociado delictivamente con la mujer más seductora que jamás haya conocido: Tiffany Case.

La chica: Tiffany Case.

Los malos: Jack y Seraffino Sapang. Pertenecen a un sindicato del crimen.

La trama: Interceptar el contrabando de diamantes entre Africa y los Estados Unidos.

El lugar: Guinea francesa, Londres, Nueva York, Saratoga, Las Vegas, Spectreville y Los Angeles.

«**From Russia with love**» (1957), inicia la etapa de madurez narrativa de Fleming. Las dosis de acción y exotismo están perfectamante equilibradas. La trama nos muestra a Bond de un modo íntimo con una gran maestría. El siniestro y mortífero departamento de operaciones secretas soviético, Smersh, tiende una trampa para capturar y matar a James Bond. El as de los espías británicos tiene una especial debilidad por las mujeres, y el anzuelo que le preparan será una bellísima agente. Pero Smersh no cuenta con que la espía soviética se enamore de su víctima.

La chica: Tatiana Romanova.

Los malos: Red Grant y Rosa Klebb. Trabajan para Smersh.

La trama: Con el pretexto de obtener un descifrador de claves, Bond se ve envuelto en una trama que tiene por fin asesinarlo.

El lugar: Rusia, Londres, Estambul, el Orient Express y París.

Esta etapa central tiene otras dos novelas de gran calidad: «Dr No» (1958) y «Goldfinger» (1959).

Los villanos adquieren una gran relevancia. En «**Dr No**» el agente secreto James Bond viaja al Caribe para averiguar por qué un equipo entero de agentes secretos ha desaparecido. En una de las islas tropicales conoce a una hermosa joven nativa e intenta reunir pruebas para acusar por las desapariciones al Doctor No, un lunático de casi dos metros de altura poseedor de un secreto fantástico, una tendencia maníaca a la tortura y la pasión por matar.

La chica: Honeychile Ryder.

El malo: Dr. Julius No. Trabaja por su cuenta en beneficio de los rusos.

La trama: Investigando la muerte de un agente inglés en el Caribe, Bond descubre un proyecto para que los misiles americanos reciban instrucciones erróneas y así sean desviados de su ruta.

El lugar: Londres, Jamaica, Crab Key (la isla del Dr. No en Jamaica).

En «**Goldfinger**» el agente secreto James Bond ha recibido una advertencia: no cruzarse en el camino de Goldfinger. Pero la última obsesión de este criminal es demasiado peligrosa y hay que detenerla. Para llevarla a cabo, Goldfinger ha buscado la ayuda de los grandes delincuentes de Estados Unidos, incluídas unas atractivas ladronas del Bronx neoyorquino. Y ha concebido un plan tan infalible que se necesitará todo el talento del agente 007 para hacerlo fracasar.

Las chicas: Pussy Galore y Jill y Tilly Masterson.

El malo: Auric Goldfinger. Trabaja para Smersh.

La trama: Siguiendo los pasos al siniestro magnate del oro Auric Goldfinger, Bond descubre que quiere robar las reservas de oro americanas de Fort Knox. Tendrá que pararle los pies.

El lugar: Miami, Londres, Kent, el norte de Francia, Nueva York, Fort Knox y Kentucky.

«**For your eyes only**» (1960), es una recopilación de historias cortas que por no tener la estructura de novela, como las anteriores, no ha sido incluída para realizar este estudio.

En «**Thunderball**» (1961), James Bond se enfrenta con el peor y más atrevido adversario con el que jamás se haya cruzado: Spectra y su terrible agente Ernst Stavro Blofeld. Esta banda criminal se ha apoderado de dos armas atómicas y sus planes son usarlas como fuerza de extorsión a escala mundial. Si el primer ministro británico y el presidente de Estados Unidos no aceptan sus condiciones, Spectra dejará caer las bombas.

La chica: Domino Vitali.

Los malos: Ernst Stravo Blofeld y Emilio Largo. Respectivamente, jefe y miembro destacado de Espectra.

La trama: Espectra roba dos bombas nucleares de la OTAN. Tras el chantaje correspondiente, Bond deberá recuperarlas.

El lugar: Sussex, París, Londres y Las Bahamas.

En «**The spy who loved me**» (1962), es la primera vez que James Bond se nos presenta a través de los ojos de una mujer enamorada. En una noche aterradora el agente británico mide su astucia y sus nervios de acero contra dos sádicos armados hasta los dientes.

La chica: Vivienne Michel.

Los malos: Horror y Sluggsy.

La trama: Tras un largo viaje, la chica se instala en un motel. Los malos quieren quemarlo con ella dentro para cobrar el seguro. Bond, que pasaba por ahí, no lo permite.

El lugar: Londres, Toronto, Adirondacks.

En «**On her majesty´s secret service**» (1963), James Bond se enfrenta de nuevo al diabólico Blofeld, el agente de Spectra que ha ideado un plan perverso para destruir el mundo. El agente 007 se enamora de la encantadora Tracy, la hija de Marc-Ange Draco, lider de la Unión Corsa.

La chica: Tracy de Vicenzo.

El malo: Ernst Stravo Blofeld. Sigue como jefe de Spectra.

La trama: Además de reclamar un título de nobleza, Blofeld quiere desatar su particular guerra química contra Inglaterra. Por suerte Bond lo impide. En revancha, Blofeld mata a la mujer de Bond antes de la luna de miel.

El lugar: Royal-les-Eaux, Londres, Piz Gloria en los Alpes Suizos, Munich.

En «**You only live twice**» (1964), James Bond pierde a la esposa con quién se había casado unas horas antes, y se derrumba de tal manera que está

a punto de convertirse en un riesgo para la seguridad de los servicios secretos. Las aventuras del agente 007 llegan al exótico Oriente, a los jardines para suicidios del doctor Shatterhand y a los brazos de la heroína más tentadora creada por Fleming, la deliciosa Kissy Suzuki.

La chica: Kissy Suzuky

El malo: Ernst Stavro Blofeld.

La trama: Blofeld se recrea con un jardín mortal que atrae a cientos de japoneses al suicidio. Bond debe acabar con él. A cambio, los servicios de inteligencia japoneses brindarán información secreta a Inglaterra.

El lugar: Londres, Tokyo, Kyoto,a Fukuoka y la isla de Kuro.

Las andanzas de Bond se cierran con «**The man with the golden gun**» (1965), una obra dificil de juzgar ya que se publicó sin que Fleming hubiera podido hacer el redactado definitivo, razón por la cual tampoco ha sido incluída en este estudio.

De modo póstumo se editaría la recopilación de historias breves «**Octopussy and The living daylights**» (1966), que por no tener tampoco el esquema de novela que hemos tomado en cuenta para llevar a cabo este estudio, tampoco fue incluída para el mismo.

6.6. LAS NOVELAS DE JAMES BOND COMO TEXTOS LITERARIOS EN LA ENSEÑANZA DEL INGLÉS COMO LENGUA DE ESPECIALIDAD EN TURISMO

La selección de las novelas de James Bond para investigar su idoneidad como textos para la enseñanza del inglés especializado en los estudios de la Diplomatura de Turismo presenta un primer componente favorable al poner en relación los antecedentes que se han desarrollado en la primera parte de este trabajo de investigación.

En un desenlace o acople final del desarrollo de esa Parte y poniendo en relación el material con el capítulo anterior, donde identificábamos a la postre las características de los textos literarios adecuados para enseñanza de una lengua extranjera, podemos decir de las novelas de James Bond que:

— Están dotadas de accesibilidad o facilidad de comprensión.

— Su carácter es significativo y motivador; son aptas para suscitar un interés en la mayoría de los alumnos.

— Integran varias destrezas.

— Son versátiles con opción de presentar variadas disciplinas o áreas de actividad.

— Representan abundantes pasajes y situaciones propias de nuestro área de interés que es el mundo del turismo.

— Finalmente, aportan matices socioculturales de una actualidad reciente y en gran parte en vigor.

Un análisis puramente literario y lingüístico a partir del conocimiento de las novelas por su lectura nos lleva a mantener las indicaciones recién expresadas. Como segunda parte de este trabajo de investigación plantearemos un análisis minucioso de los textos íntegros correspondientes a las obras mencionadas en el que mediante el planteamiento previo de los objetivos a los que se dirigirá la aplicación de la metodología estadística, se perfilará una muestra y selección de todo el material, se establecerán unas categorías lingüísticas de interés en el área del inglés para la Diplomatura de Turismo para, finalmente, integrando con el programa NUDIST 6, el análisis de los datos, nos ayudará a efectuar su interpretación desde el punto de vista de la aplicabilidad en la enseñanza concreta del inglés como especialidad para turismo desde el respaldo de esta técnica de investigación.

❋ ❋ ❋

Segunda Parte:
Diseño Metodológico

Capítulo 7
PROCESO DE LA INVESTIGACIÓN

A lo largo de este capítulo vamos a exponer nuestra opción metodológica. Una vez perfilado el marco teórico de referencia, procedemos al análisis empírico. Comenzamos explicando como hemos llevado a cabo el proceso de investigación.

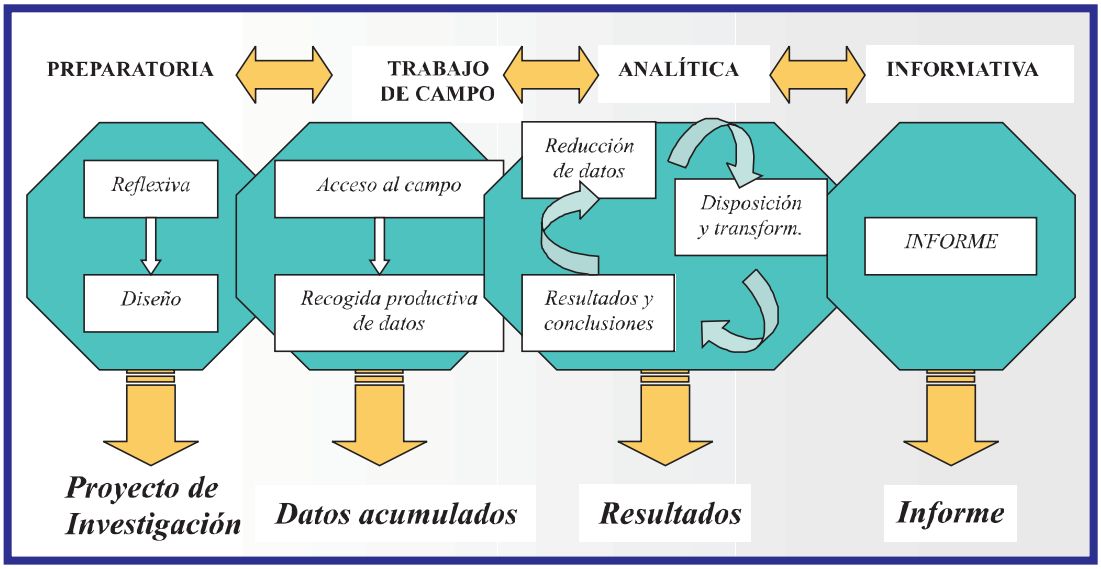
Los objetivos del trabajo se muestran seguidamente y más adelante nos detenemos en señalar como se ha desarrollado cada una de las fases de este estudio. Finalmente el capítulo 8 se dedica a analizar los datos extraídos a través del programa NUDIST 6 que más adelante comentaremos.

7.1. FASES DE LA INVESTIGACIÓN

Es preciso iniciar este apartado señalando que, cuando se realiza una investigación, no siempre se opera siguiendo un esquema de acción previamente determinado y, cuando tal esquema existe, tampoco es el mismo para todos ellos. El hecho de seguir un modelo recursivo (no lineal), no implica que exista falta de cientificidad en el proceso. En este sentido, Rodríguez, Gil y García (1996) realizan una propuesta como una mera aproximación que intenta ordenar didácticamente el modo en que los investigadores se aproximan a la realidad desde una metodología interpretativa como es el caso de esta investigación llamada también cualitativa, la metodología cualitativa. Consideran cuatro fases principales: *preparatoria, trabajo de campo, analítica e informativa.* En cada una de éstas, se van tomando las opciones entre las diferentes alternati-

vas que se van presentando. «Toda la investigación cualitativa, incluyendo la evaluación cualitativa, es y debe ser guiada por un proceso continuo de decisiones y elecciones del investigador» (Pitman y Maxwell, 1992b: 753).

Cuadro 1. Fases y etapas de la investigación educativa cualitativa (adaptado de Rodríguez, Gil y García, 1996)



Como se observa en el cuadro anterior, en cada una de las fases se distinguen, a su vez, otras etapas. Así, por ejemplo, la fase preparatoria está constituida por dos subetapas: reflexiva y diseño y, como ocurre en el resto de fases, se deriva un tipo de producto, en este caso, un proyecto de investigación, tal como se remarca en el cuadro anterior. Las fases se suceden una a otra, pero en modo alguno esta sucesión no tiene un carácter lineal, sino que cada fase se superpone con la siguiente y a la anterior.

7.1.1. Fase preparatoria

En la **fase preparatoria** de la investigación cualitativa podemos diferenciar, como hemos indicado, dos etapas: *REFLEXIVA Y DISEÑO*.

7.1.1.1. *Fase de Reflexión*

En la primera, de *reflexión*, el investigador parte de su propia formación como investigador, sus conocimientos y experiencias sobre fenómenos a estudiar y su propia ideología e intenta establecer el marco teórico-conceptual en el que se va a desarrollar la investigación.

La característica fundamental del diseño cualitativo es su *flexibilidad*, su capacidad de adaptarse a cada momento y circunstancia, siguiendo los cambios que se producen en la realidad estudiada. Es preciso *planificar siendo flexible*, y teniendo en cuenta algunos rasgos característicos del diseño cualitativo (Janesick, 1994: 212):

1. Es holístico. Se mira con una visión amplia y se comienza una búsqueda por comprender lo complejo.
2. Se centra en las relaciones dentro de un sistema o cultura.
3. Hace referencia a lo personal, cara a cara, e inmediato.
4. El diseño cualitativo se interesa por la comprensión de un escenario social concreto, no necesariamente en hacer predicciones sobre el mismo.
5. Exige que el investigador permanezca en el lugar de estudio durante un largo tiempo.
6. Exige tanto tiempo para el análisis como para la estancia en el campo.
7. Supone que el investigador desarrolle un modelo de lo que ocurre en el escenario social.
8. Requiere que el investigador se constituya en el instrumento de investigación. El investigador debe tener la habilidad suficiente para observar y agudizar su capacidad de observación y entrevista cara a cara.
9. Incorpora el consentimiento informado y la responsabilidad ética.
10. Describe las posibles desviaciones propias del investigador y sus referencias ideológicas.
11. Requiere el análisis conjunto de datos.

7.1.1.2. *Fase de diseño*

La etapa de *DISEÑO* se dedica a la planificación de las actividades que se ejecutarán en fases posteriores, que son: marco teórico, cuestiones de investigación, objeto de estudio, método de investigación, fiabilidad y validez, muestra, técnicas e instrumentos de recogida de datos, análisis de datos y procedimientos de consentimiento y aprobación.

Siguiendo los epígrafes recientemente señalados vamos a centrarnos en el trabajo realizado sobre cada uno de dichos aspectos.

7.1.1.2.1. El planteamiento clave teórico

Aunque el planteamiento teórico está explicado en la primera parte de nuestro trabajo de investigación, señalamos algunas otras consideraciones.

La enseñanza del inglés para turismo debe considerarse dentro del contexto global del inglés de especialidad (Walker, 1995). Comparte las características claves del análisis de necesidades para la elaboración del programa (Cerdá Redondo, 2000), y la selección y desarrollo de materiales (Broca Fernández et al., 2002). Además, al igual que otras variantes de inglés de especialidad, el inglés para turismo conlleva la definición de un corpus de lengua específico y hace especial hincapié en clases determinadas de comunicación en contextos específicos (Alesón Carbonell, 2000). En este sentido, Guzmán Gil y Alberola Colomar (2001) defienden un enfoque comunicativo en el proceso de adquisición del inglés para turismo ya que la lengua se aprende para utilizarse con un propósito específico.

En opinión de Dale y Oliver (2000), una comunicación eficaz es el medio por excelencia para alcanzar los objetivos clave de la industria turística (identificar y satisfacer las necesidades de los clientes). Así, las características de una comunicación eficaz son la claridad y precisión del mensaje, que la información se comprenda sin problemas, la utilización del lenguaje corporal para

una mejor comprensión de la información y la utilización del medio correcto en cada caso (teléfono, carta o conversación en persona). Si la comunicación con el cliente es eficaz la información se transmite con exactitud y de forma correcta; por tanto, los futuros profesionales del turismo deben adquirir una competencia comunicativa excelente para desempeñar bien su trabajo.

Algunos autores (Guzmán Gil y Alberola Colomar, 2001) defienden que el objetivo fundamental en la enseñanza de lenguas para Turismo, como en cualquier enseñanza de lenguas de especialidad, es la adquisición de la competencia comunicativa dentro del correspondiente contexto especializado. Se trata de dominar los rasgos lingüísticos que pertenecen al uso del inglés en el contexto específico del turismo y conseguir que los estudiantes alcancen la competencia comunicativa imprescindible en su futuro puesto de trabajo (Cerdá Redondo, 2000). La lengua en los estudios de turismo no es un fin en sí mismo, sino un medio para alcanzar un objetivo comunicativo (Suárez y Moss, 2000). Dentro de la competencia comunicativa, hay que señalar la importancia de la competencia pragmática en todas las actividades profesionales turísticas (Álvarez Rubio, 1999). Los futuros profesionales del sector turístico necesitan un conjunto estructurado de actividades de aprendizaje aplicadas a usos sociales y pragmáticos de la lengua dentro de su entorno laboral (Cantón Rodríguez, 2002).

Para describir los objetivos y organizar los contenidos de un curso de lengua extranjera para turismo el primer paso es definir las necesidades comunicativas específicas de los propios estudiantes, es decir, hay que clarificar el tipo de situaciones en las que los futuros profesionales necesitarán la lengua y especificar las intenciones comunicativas y el tipo de interacción en cada una de ellas. Una vez determinadas las situaciones, se decidirá qué formas lingüísticas y que materiales son pertinentes en cada caso.

Como ya comentamos anteriormente, el campo de aplicación del inglés para Turismo es más amplio que otros ámbitos profesionales. Los estudiantes de Turismo han de comunicarse en inglés en diferentes situaciones; cada una

de las cuales tiene una serie de rasgos lingüísticos que forman la base del programa de inglés para Turismo. Las áreas temáticas más frecuentes que suelen aparecer en un curso de inglés para turismo según Cantón Rodríguez (2002), son aquellas relacionadas con las situaciones profesionales en hoteles, restaurantes y agencias de viaje. Pero también son recurrentes las actividades relacionadas con aeropuertos, guías turísticos o visitas guiadas, operadores turísticos, dirección de personal, marketing, y actividades de ocio y entretenimiento y todas aquellas otras que signifiquen colaborar con empresas del sector turístico.

Kruse y Kruse (1982) dividen las situaciones en las que se puede utilizar la lengua inglesa en lo que ellos llaman los diferentes negocios de la industria del turismo: transporte aéreo, aduanas, administración de hoteles, paquetes turísticos, agencias de viajes, oficinas de información y turismo, la industria de la hospitalidad (hoteles y restaurantes), centros/destinos turísticos, y servicios varios.

Relacionadas con estos temas, Cerdá Redondo (2000) destaca algunas situaciones entre las muchas en las que los estudiantes de turismo pueden tener que comunicarse en inglés: leer y diseñar folletos turísticos, escribir cartas comerciales o memos, comunicarse de forma eficaz en reuniones de negocios para vender o comprar productos turísticos, atender a un cliente en un hotel o en un aeropuerto, contestar al teléfono para atender a un cliente en una Oficina de Turismo o compañía turística, describir lugares de interés cultural como guías, dar información sobre viajes, informar a un cliente sobre el servicio en un hotel, realizar todos los preparativos de un viaje, o hacer la reserva de un vuelo o de una habitación de hotel. Dale y Oliver (2000) añaden las situaciones de comunicación en las que los futuros profesionales tienen que aconsejar o resolver con éxito las quejas de los clientes de tal forma que éstos queden satisfechos y se mantenga al mismo tiempo una buena imagen de la compañía en cuestión.

Según la empresa o tipo de actividades o servicios de que se trate, habrá una utilización específica de la lengua inglesa. En unos contextos habrá unas destrezas más importantes que otras y unas formas y estructuras lingüísticas determinadas más pertinentes que otras.

El objetivo principal dentro del inglés para turismo consiste en que los estudiantes adquieran competencia comunicativa en las cuatro destrezas dentro de situaciones específicas en las que tengan que utilizar el inglés en su futuro puesto de trabajo (Cerdá Redondo, 2000, 2002). En la industria turística juegan un importante papel tanto las destrezas orales como las escritas puesto que los profesionales tienen que tratar con los clientes por teléfono, cara a cara o por escrito. La competencia oral es fundamental para las profesiones del turismo y califica la escritura de indispensable a la hora de realizar actividades como por ejemplo, la preparación de itinerarios o el diseño de folletos. Por otro lado, no hay que olvidar que las destrezas de producción escrita son un aspecto esencial en los cursos de inglés para turismo. Los futuros profesionales del turismo tendrán que comunicarse por escrito cuando tengan que cumplimentar formularios, escribir cartas formales, dar instrucciones escritas, escribir mensajes telefónicos, informes, o folletos turísticos.

En cuanto a la práctica de las cuatro destrezas, Guzmán Gil y Alberola Colomar (2001) destacan la lectura de textos relacionados con el turismo. A la hora de practicar una destreza se considera muy positiva la interrelación de varias de ellas en una misma actividad. Por ejemplo, se pueden combinar las destrezas orales en una conversación telefónica con la escritura de notas (Catrain et al., 2002) o también tomar de base la lectura para introducir nuevo vocabulario, presentar textos pertenecientes a la especialidad del alumno como folletos turísticos o información sobre procedimientos de reservas, y además se puede tomar como excusa para llevar a cabo conversaciones o debates sobre un tema interesante, responder preguntas o resumir el contenido del texto una vez leído (Cerdá Redondo, 2000).

7.1.1.2.2. Cuestiones de investigación y objeto de estudio

Teniendo en cuenta la finalidad de la investigación que consiste en la utilidad de las novelas de Ian Fleming para la Diplomatura de Turismo, hemos pretendido avanzar en la comprensión de todo este fenómeno a partir de la formulación de unas cuestiones que son los elementos que han de dirigir el proceso investigador.

a) Las novelas de Ian Fleming son adecuadas para la adquisición de estructuras gramaticales en los alumnos que cursan la Diplomatura de Turismo.

b) Las novelas de Ian Fleming son adecuadas para la adquisición de la competencia léxica en los alumnos que cursan la Diplomatura de Turismo.

Este trabajo de investigación pretende introducir el uso de textos literarios, es este caso las novelas de Ian Fleming, como recurso didáctico para la enseñanza de la lengua inglesa en la Diplomatura de Turismo. Intentamos conocer la utilidad de las mismas así como la pertinencia de su introducción en el aula. En definitiva se trata de ver la aplicabilidad de las novelas de Fleming como materiales para la enseñanza del inglés en la Diplomatura de Turismo.

7.1.1.2.3. Fiabilidad y validez

La calidad de la investigación interpretativa se sustenta sobre dos criterios fundamentalmente: la confiabilidad (credibilidad, transferibilidad, fidelidad y la confirmabilidad) y la autenticidad (ver **Cuadro 2**).

Cuadro 2. Fiabilidad y Validez en la Investigación Cualitativa

Criterios y procedimientos para valorar la calidad de una Investigación Cualitativa
(Confiabilidad y Autenticidad)

CRITERIOS	METODOLOGÍA CUALITATIVA	PROCEDIMEINTOS
VALOR DE VERDAD Isomorfismo entre los datos recogidos por el investigador y la realidad	Credibilidad (Validez interna)	1. Observación participante 2. Triangulación: de datos (fuentes de datos), del investigador (varios investigadores), teórica (diferentes perspectivas para interpretar los datos), metodológica (múltiples métodos), disciplinar (disciplinas complementarias) 3. Juicio crítico de colegas 4. Recogida de material referencial 5. Comprobaciones con los participantes
APLICABILIDAD Grado en que pueden aplicarse los descubrimientos de una investigación a otros sujetos y contextos	Transferibilidad (Validez externa)	1. Muestreo teórico 2. Descripción exhaustiva 3. Recogida abundante de datos
CONSISTENCIA Repetición de resultados cuando se realizan investigaciones en los mismos sujetos e igual contexto	Dependencia (Fiabilidad)	1. Identificación del status y el rol del investigador 2. Descripciones minuciosas de los informantes 3. Identificación y descripción de las técnicas de análisis y recogida de datos 4. Delimitación del contexto físico, social e interpersonal 5. Réplica paso a paso 6. Métodos solapados
NEUTRALIDAD Garantía de que los descubrimientos de una investigación estén sesgados por motivaciones, intereses y perspectivas del investigador	Confirmabilidad (Objetividad)	1. Comprobaciones de los participantes 2. Recogida mecánica de datos 3. Triangulación 4. Explicar posicionamiento del investigador

En nuestra investigación, de acuerdo con las indicaciones propuestas por los autores citados se han seguido los criterios de: credibilidad (validez interna), transferibilidad (validez externa) y dependencia (fiabilidad).

Así pues para seguir el valor de verdad o la *credibilidad* se han triangulado las fuentes de datos del propio investigador con otros especialistas en el ámbito de la competencia comunicativa, seguido con sesiones de trabajo crítico entre colegas de distintas disciplinas o áreas de conocimiento implicadas: pedagogos, lingüistas y especialistas en inglés turístico. Todo ello ha conducido a recoger todo un amplio elenco de material referencial, relativo a las categorías con las que hemos trabajado y de las que hablaremos más adelante.

Por otra parte pretendemos que las conclusiones obtenidas en esta investigación puedan ser transferibles a otros contextos o situaciones ya sea en la enseñanza del inglés en general o en la enseñanza de otras lenguas.

7.1.1.2.4. Muestra

Taylor y Bogdan (1982), señalan que, aunque todos los llamados escenarios y personas son dignos de estudio, es preciso elegir qué estudiar, a quién y dónde. Se necesita por lo tanto establecer un sistema de selección de los individuos, aunque no dirigido por la idea de representatividad, sino por la potencialidad en la información que pudieran aportar al estudio, es decir, un sistema de muestreo flexible y secuencial, adaptable a cada momento y circunstancia. Este tipo de muestreo recibe el nombre de intencional o teórico. La teoría sobre el muestreo teórico la señalamos en este cuadro elaborado por Sánchez Gomez (2004).

Muestreo teórico (sistemático no probabilístico)

— Son las personas típicas o representativas de su grupo de referencia.

— Su objetivo es perfilar desde todas las perspectivas existentes en la población, la diversidad de opiniones sobre el tema estudiado.

— No se trata de buscar la representatividad estadística sino identificar grupos específicos de personas que poseen características o viven circunstancias relevantes para el fenómeno que se estudia.

— Permiten analizar, conocer o explorar aspectos concretos del objeto de nuestra investigación.

— Los participantes son considerados «informantes clave» (solo ellos o ellos especialmente poseen la información que queremos obtener).

Podemos decir que nuestra muestra no se centra en individuos sino en escenarios; en el estudio de unas determinadas novelas de Ian Fleming. Hemos seleccionado once de las catorce novelas de Ian Fleming cuyo protagonista es James Bond. *For your eyes only* (1960) y *Octopussy and the living daylights* (1966); son recopilación de historias cortas que por no tener estructura de novela, no han sido incluídas en este estudio y tampoco *The man with the golden gun* (1965) que se publicó sin que Fleming pudiera hacer el redactado definitivo.

La muestra con la que nosotros trabajamos son pues once de las novelas de Ian Fleming cuyo protagonista principal es James Bond.

LIBRO	TITULO	AÑO	EDITORIAL	CIUDAD	PAGINAS
Libro 1:	*CASINO ROYALE*	1953	The New American Library of World Literature	New York	**144 páginas**
Libro 2:	*LIVE AND LET DIE*	1954	The New American Library of World Literature	New York	**159 páginas**
Libro 3:	*MOONRAKER*	1955	The New American Library of World Literature	New York	**175 páginas**
Libro 4:	*DIAMONDS ARE FOREVER*	1956	The New American Library of World Literature	New York	**160 páginas**
Libro 5:	*FROM RUSSIA, WITH LOVE*	1957	The New American Library of World Literature	New York	**191 páginas**
Libro 6:	*DR. NO*	1958	The New American Library of World Literature	New York	**189 páginas**
Libro 7:	*GOLDFINGER*	1959	The New American Library of World Literature	New York	**191 páginas**
Libro 8:	*THUNDERBALL*	1961	The New American Library of World Literature	New York	**188 páginas**
Libro 9:	*THE SPY WHO LOVED ME*	1962	The New American Library of World Literature	New York	**143 páginas**
Libro 10:	*ON HER MAJESTY´S SECRET SERVICE*	1963	The New American Library of World Literature	New York	**190 páginas**
Libro 11:	*YOU ONLY LIVE TWICE*	1964	The New American Library of World Literature	New York	**160 páginas**

De toda la población total (las 11 novelas) procedemos a realizar un muestreo aleatorio.

Por una parte para seleccionar el tamaño de la muestra hemos seguido la teoría de Cea D´Ancona (1998: 170).

Por otra, para seleccionar la cantidad de unidades textuales con las que vamos a trabajar, es decir para la obtención de la muestra, aplicamos la siguiente fórmula matemática para poblaciones finitas (Cea D´Ancona, 1998: 170).

$$n = \frac{Z^2 \hat{S}^2 N}{E^2 (N-1) + Z^2 \hat{S}^2} \quad \text{o} \quad n = \frac{Z^2 \hat{P}\hat{Q}N}{E^2 (N-1) + Z^2 \hat{P}\hat{Q}}$$

Z representa las unidades de desviación típica correspondientes al nivel de confianza elegido.

$Z = 2$

$\hat{S}^2$ constituye el valor de la varianza poblacional. Este equivale al producto de las proporciones $\hat{P}$ y $\hat{Q}$ siendo $\hat{Q} = 1 - \hat{P}$.

P = 50

Q = 50

E denota el error máximo permitido que el investigador establece a priori.

Error muestral: Máximo dispuesto a aceptar: de 2,5 a 3.

N: la población es la cifra que representa los párrafos de todas las novelas del texto, en este caso 13.676

Posteriormente a partir del resultado aplicamos una relación porcentual para ver el porcentaje de párrafos que debemos elegir para cada una de las novelas.

El resultado es de 10,45. Esto quiere decir que tomaríamos el 10% de párrafos de cada documento. En los documentos con décimas, por ejemplo el primero, 128,6, tomaríamos 129, (por superar la décima el 5) en el último, 87,4; tomaríamos 87 (por no llegar la décima al 6)

¿Cómo elegimos el número de párrafos de cada uno de los libros?

Siguiendo el criterio de aleatoriedad. Elegimos uno de cada diez de manera que por ejemplo en el libro 1 son objeto de análisis los párrafos 10, 20, 30, 40...

Presentamos seguidamente la muestra objeto de análisis en función de las consideraciones previas:

DOCUMENTOS	UNIDADES TOTALES (PÁRRAFOS)	MUESTRA (10%)
01 - CASINO ROYALE	1286	129
02 - LIVE AND LET DIE	1700	170
03 - MOONRAKER	1508	151
04 - DIAMONDS ARE FOREVER	1533	153
05 - FROM RUSSIA WITH LOVE	1448	145
06 - DR. NO	1286	129
07 - GOLDFINGER	1425	143
08 - THUNDERBALL	915	91
09 - THE SPY WHO LOVED ME	556	56
10 - ON HER MAJESTY'S SECRET SERVICE	1145	114
11 - YOU ONLY LIVE TWICE	874	87
TOTALES	13676	1368

Como conclusión analizaremos 1.368 párrafos en total correspondientes a las once novelas detalladas en el cuadro anterior.

7.1.1.2.5. Técnicas e instrumentos de recogida de información

El investigador, a la vez que se plantea el problema de la medida está pensando en la herramienta más adecuada que le va a permitir recoger esa información. Entendemos por *técnicas* el procedimiento o conjunto de procedimientos que sigue el investigador para obtener la información que necesita, con el fin de responder a las preguntas que ha formulado. Por *instrumento*, a los objetos, con realidad física e independiente, en los que se concretan las técnicas. Y por *recurso* el medio a través del cual registramos información no predeterminada. Por ejemplo, una escala de estimación (instrumento) nos sirve para registrar la observación (técnica) que se ha realizado en un aula y

que se ha grabado en un vídeo y se ha reproducido en soporte informático (recursos).

Los investigadores, desde cualquier perspectiva, tienen que recurrir a diferentes instrumentos de recogida de información. Cada vez es más común que se mezclen distintos tipos de estrategias en un mismo estudio con distintas finalidades (acceder a más sujetos, matizar sus opiniones, contrastar la fiabilidad de las afirmaciones por distintas vías, etc.). A esto se añade la preocupación por ir supliendo la imperfección de las aproximaciones a la realidad e ir aumentando su validez, corrigiendo posibles fuentes de error, por la reflexión y el análisis cuidadoso de las condiciones (Bartolomé, 1994).

Según los criterios por los que se opte, es posible categorizar de muy diversas formas las técnicas que se utilizan en investigación educativa para recoger información. Teniendo en cuenta diferentes clasificaciones (Angulo, 1990; Buendía, 1997; De Ketele y Roegiers, 1995) y considerando como criterio la procedencia de la información podemos obtener la siguiente distribución de las mismas: observación (el investigador percibe y registra la realidad); entrevista, cuestionario y tests (los sujetos perciben e interpretan la realidad); y análisis de tareas y documentos (uno mismo reflexiona sobre la realidad).

Presentamos en el **Cuadro 3** un resumen de las técnicas de recogida de información más utilizadas en la investigación cualitativa adaptadas de la clasificación de Vallés (1997), que no tiene la pretensión de ser excluyente, pero sí lo más exhaustiva posible. Consideramos tres grandes grupos de técnicas como son la observación y participación, de lectura y documentación, y de conversación y narración.

Cuadro 3. Clasificación de técnicas de recogida de información en la investigación cualitativa (adaptado de Vallés, 1997)

— **TÉCNICAS DE OBSERVACIÓN Y PARTICIPACIÓN**

- Observación participante

— **TÉCNICAS DE LECTURA Y DOCUMENTACIÓN**

- Investigación documental

  Revisión de literatura existente, artículos de periódicos, registros de organismos, informes gubernamentales, transcripciones judiciales, horarios, actas de reuniones, programaciones, planificaciones y notas de lecciones, manuales escolares, grabaciones escolares, archivos y estadísticas, tableros de anuncios, carteles, cartas oficiales, fotografías, etc.

— **TÉCNICAS DE CONVERSACIÓN, NARRACIÓN.**

- Entrevistas: en profundidad
- Metodología biográfica o de los documentos personales
  - Diarios personales
  - Cartas personales
  - Autobiografías/historias personales
  - Historias de vida
- Grupos de discusión y otras técnicas afines
  - Grupo de discusión
  - Grupo focal
  - Grupo nominal
  - Técnica Delphi
  - Brainstorming

En nuestro trabajo las técnicas e instrumentos de recogida de información han sido las técnicas de lectura y documentación, la señalada como investigación documental. Los documentos investigados han sido las novelas citadas.

7.1.2. Fase de trabajo de campo

En la fase de trabajo de campo, el papel del investigador es determinante para el desarrollo del estudio. Se dice que a través de su habilidad, paciencia, perspectiva y visión, el investigador obtiene la información necesaria para producir un buen estudio cualitativo. Situados en esta disposición, el investigador tiene que enfrentar en esta fase decisiones relativas al acceso al campo, la recogida productiva de datos y el abandono del campo. Por *acceso al campo* se entiende el proceso por el que el investigador va accediendo progresivamente a la información fundamental para su estudio, desde simplemente un permiso para entrar en el escenario hasta la posibilidad de recoger un tipo de información confidencial de los participantes, recordando que la investigación cualitativa se desenvuelve básicamente en un contexto de interacción personal. En la *recogida productiva de datos* el investigador cualitativo habrá de ir tomando una serie de decisiones, modificando o rediseñando su trabajo. La duración de las entrevistas, las cuestiones a realizar, el tiempo de dedicación tendrán un carácter flexible, hasta que el investigador se sienta a gusto y se centre y los participantes comiencen a entender qué se está estudiando y por qué. Es preciso asegurar el rigor durante esta etapa. La señal de que ha llegado el momento de abandonar el campo se produce cuando el investigador llega a ser considerado parte del contexto (nativo) o cuando se produce *saturación de información* (cuando la información nueva recoge aspectos que ya se han reflejado anteriormente).

Los documentos con los que trabajamos son las novelas de Ian Fleming. La paciencia, reflexión, ha sido una constante en esta fase. Hemos realizado un estudio primero de las características de cada una de las novelas. En este proceso eliminamos tres de las catorce novelas en las que el protagonista principal es el agente 007 por las razones que explicamos en el capítulo 6 de la primera parte de este trabajo de investigación. Para realizar nuestro trabajo de campo, una vez en nuestro poder, las novelas fueron escaneadas para posteriormente realizar el vaciado de contenido asignando según el número de

párrafos por novela representativos y aleatorios (en este caso un párrafo de cada diez). Una vez escaneados se pasan a formato TXT (texto plano) para poder ser incorporados al programa de análisis cualitativo Nudist 6.

7.1.3. Fase Analítica

El análisis de datos cualitativos es considerado como un proceso realizado con un cierto grado de sistematización que, a veces, permanece implícito en las actuaciones emprendidas por el investigador. Existen, en general, una serie de tareas que constituyen el proceso analítico básico: a) reducción de datos; b) disposición y transformación de datos; y c) obtención de resultados y verificación de conclusiones. En el siguiente capítulo trataremos exhaustivamente esta etapa de la investigación.

7.1.4. Fase Informativa

La última fase o fase informativa consiste en la presentación y difusión de los resultados, para comprender el fenómeno objeto de estudio y compartirlo con los demás. El informe cualitativo debe ser un argumento convincente, presentando sistemáticamente los datos que apoyen el caso del investigador y refute las explicaciones alternativas. El investigador puede verse como un incansable crítico interpretativo, sacando a la luz lo que ha aprendido. En esta fase se suele entregar un borrador del informe a los participantes para que aporten opiniones, en vista a verificar las conclusiones. El informe no es único, puede ser formal, crítico, literario, impresionista, etc., dependiendo de los intereses, las audiencias o el contexto. El investigador habrá acabado aquí su trabajo de investigación, que sólo será posible si se parte del carácter humano de la tarea, implicándose y comprometiéndose con la misma.

* * *

Capítulo 8
ANÁLISIS DE LOS DATOS. EL PROGRAMA NUDIST 6

Una vez que se ha concluido la recogida de información, comienza la fase de análisis de datos. Ésta es una fase compleja e igualmente crucial en todo proceso de investigación. Según Yela (1951), el análisis de datos es un conjunto de procedimientos para extraer de los resultados de una investigación, la mayor y mejor información posible y la más completa y fiel interpretación de su significado. En los últimos años se ha visto beneficiada por los grandes avances producidos en el campo de la Informática, en concreto, la expansión de paquetes estadísticos adaptados a ordenadores personales, que cubren el amplio espectro analítico existente, tanto cuantitativo como cualitativo. La implantación de estos programas ha adquirido tal relieve que, en la actualidad, sería inconcebible un análisis de datos ajeno al procesamiento informático.

En esta investigación utilizaremos para realizar el análisis de datos textuales el programa informático NUDIST-6. El volumen de información a manejar es tan amplio (las 11 novelas de la muestra) que se ha considerado oportuno afrontar el análisis de datos cualitativos mediante dicho programa. El uso de este programa informático permite realizar un «proceso de análisis en el que se procede identificando unidades o segmentos significativos de texto que aluden a un determinado tema o concepto de interés para el investigador» (Rodríguez y otros, 1996: 243).

El análisis que realizamos permitirá que nos acerquemos a las categorías gramaticales y léxicas —que más adelante se explican detalladamente— (se presentan en forma de mapa conceptual en donde se ven sus relaciones) que se extraen de las novelas que son objeto de estudio. Dicho análisis denotará su presencia en porcentajes en cada novela, así como se establecerá cuáles son las más indicadas para la enseñanza de determinados contenidos léxicos y/o gramaticales.

El análisis de contenidos tiene una secuencia básica y muy semejante a la propia y general del análisis de datos cualitativos (McQuail, 2000: 423):

1. Escoger una muestra dentro de un universo de contenidos.
2. Establecer un sistema de categorías de referentes externos pertinentes para el propósito de la investigación.
3. Escoger una unidad de análisis en los contenidos.
4. Comparar los contenidos con el sistema de categorías contando, en las unidades de análisis escogidas, las frecuencias de las referencias a los elementos pertinentes del sistema de categorías.
5. Expresar los resultados en una distribución general de todo el universo o de la muestra elegida en función de la frecuencia de ocurrencia de los referentes buscados.

8.1. ANÁLISIS CUALITATIVO

Consideramos el análisis de datos cualitativo como un proceso realizado con cierto grado de sistematización que no siempre se hace explícito en las actuaciones emprendidas por el investigador. En este sentido, suele resultar complicado tratar de una única estrategia de análisis de datos cualitativos, salvo de lo que se pueda inferir a partir de análisis ya realizados, como declaran Miles y Huberman (1984), al apuntar desconocer lo que otros investigadores están haciendo cuando reducen, analizan e interpretan los datos; los informes publicados sobre metodología cualitativa, en su mayoría, proveen

descripciones detalladas de las situaciones, eventos y procesos que son estudiados, pero se dice muy poco sobre cómo el investigador obtiene la información, y apenas sobre los procedimientos utilizados para el análisis específico.

Sin embargo, es posible establecer una serie de etapas u operaciones que constituyen un proceso analítico básico o común a la mayoría de las investigaciones que trabajan con este tipo de datos, basándose en el esquema general de Miles y Huberman (1994), y que ya comentamos en el punto 7.2.3.: a) reducción de datos; b) disposición y transformación de datos; y c) obtención de resultados y verificación de conclusiones.

En el cuadro 4 aparecen esquematizadas las tareas y operaciones a las que nos referimos. Hay que tener en cuenta su carácter recursivo, es decir, el proceso de análisis no es lineal, sino que, en determinados momentos y circunstancias, se puede volver a tareas anteriores, y todas se interrelacionan entre sí.

En este contexto se ha de empezar por conceptualizar qué se entiende por *dato cualitativo*, que no es si no una elaboración, de mayor o menor nivel, realizada por el investigador o por cualquier otro sujeto presente en el campo de estudio, en la que se recoge información acerca de la realidad interna o externa a los sujetos y que es utilizada con propósitos indagativos. El dato «soporta una información sobre la realidad, implica una elaboración conceptual de esa información y un modo de expresarla que hace posible su conservación y comunicación», (Rodríguez y otros, 1996: 199).

Cuadro 4. Proceso general de análisis de datos cualitativos (Rodríguez y otros, 1996)

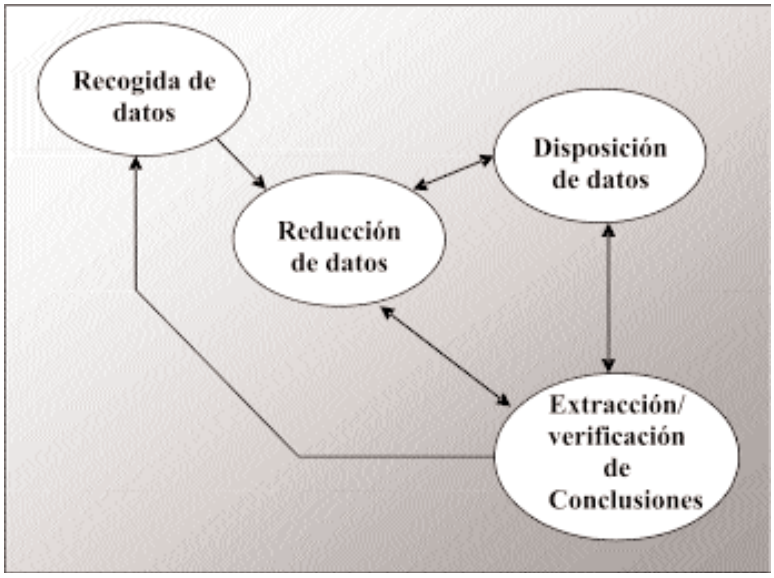
TAREAS	*ACTIVIDADES*	*OPERACIONES*
Reducción de datos	Separación de unidades	Criterios de separación físicos, temáticos, gramaticales, conversacionales y sociales.
	Identificación y clasificación de elementos	Categorización y codificación.
	Síntesis y agrupamiento	Agrupamiento físico, creación de metacategorías, obtención de estadísticos, métodos estadísticos de agrupamiento y síntesis.
Disposición y transformación de datos	Disposición	Elaboración de tablas numéricas, gráficos, modelos, matrices y sistemas de redes.
	Transformación	Expresión de los datos en otro lenguaje (numérico, gráfico)
Obtención de resultados y verificación de conclusiones	Proceso para obtener resultados	*Datos textuales:* descripción e interpretación, recuento y concurrencia de códigos, comparación y contextualización. *Datos numéricos:* técnicas estadísticas, comparación y contextualización.
	Proceso para alcanzar conclusiones	*Datos textuales:* consolidación teórica, aplicación de otras teorías, uso de metáforas y analogías, síntesis con resultados de otros investigadores. *Datos numéricos:* uso de reglas de decisión (comparación de los resultados con modelos teóricos, recurso a la perspicacia y experiencia del analista).
Obtención de resultados y verificación de conclusiones	Verificación de conclusiones	Comprobación e incremento de la validez mediante presencia prolongada en el campo, intercambio de opiniones con otros investigadores, triangulación, comprobación con los participantes, establecimiento de adecuación referencial, ponderación de la evidencia, comprobación de la coherencia estructural.

En la revisión de las distintas tareas de análisis, consideramos que los datos aparecen en forma textual, como ocurre en la mayor parte de las ocasiones o cuando se traslada la información a texto escrito. Miles y Huberman (1994: 12) presentan el esquema de análisis como un proceso recursivo en las mismas etapas que a continuación vamos a resumir.

8.1.1. Reducción de los datos: las categorías

El primer paso consiste en la simplificación o selección de información para hacerla más abarcable y manejable. Las tareas de reducción de datos constituyen procedimientos racionales que habitualmente consisten en la categorización y codificación; identificando y diferenciando unidades de significado. También, la reducción de datos supone seleccionar parte del material recogido, en función de criterios teóricos y prácticos, así como cuando el investigador resume o esquematiza notas de campo. Sin embargo, nos centraremos en el proceso de categorización que implica varias fases: a) separación de unidades; b) identificación y clasificación de unidades; y c) síntesis y agrupamiento.

Cuadro 5. Tareas implicadas en el análisis de datos (Miles y Huberman, 1994: 12).
(Adaptado por Sánchez Gomez, 2005)



a) *Separación de unidades*

El análisis de datos cualitativos comporta la *segmentación en elementos singulares*, especialmente cuando los datos son de tipo textual. Los criterios para dividir la información en unidades pueden ser muy diversos: espaciales, temporales, temáticos, gramaticales, conversacionales o sociales. El más extendido consiste en separar segmentos que hablan del mismo tema o temático, con la dificultad de encontrar fragmentos de diversa extensión, a los que se aplica la distinción entre unidades de registro (fragmentos que aluden a un mismo tema o tópico) y unidades de enumeración (unidad sobre la que se realiza la cuantificación en líneas o minutos).

En este estudio hemos utilizado dos parámetros: el *criterio gramatical* que nos permite elegir entre las siguientes unidades textuales presentadas en el cuadro de Rodríguez Gómez y otros (1996) y el *criterio de enumeración* que consiste en separar el texto en unidades sobre las que se realiza la cuantificación.

Elección de las unidades de texto

Párrafos	— *Documentos que tienen párrafos breves: textos legales o resúmenes.* — *Cada párrafo se refiere a un tema específico* — *Cuando los párrafos representan a los interlocutores en una conversación*
Oraciones	— La construcción de oraciones es importante (análisis lingüístico) — Cuando un texto se divide fácilmente en oraciones (textos legales)
Líneas	— El texto viene por naturaleza en líneas. — El curso del texto no se distorsiona si se le corta en pequeñas unidades de texto.
Palabras	— Análisis de discursos y sus significados, tomando como objeto de estudio la palabra.

(Rodríguez Gomez y otros, 1996)

Hemos escogido el criterio gramatical para realizar la separación de unidades (Rodríguez Gomez y otros, 1996) y tomado *el párrafo* como unidad.

b) *La identificación y clasificación de elementos*

Es la actividad que se realiza cuando categorizamos y codificamos un conjunto de datos. La categorización, herramienta más importante del análisis cualitativo, consiste en clasificar conceptualmente las unidades que son cubiertas por un mismo tópico con significado.

La codificación no es más que la operación concreta, el proceso físico o manipulativo, por la que se asigna a cada unidad un indicativo, código, propio de la categoría en la que consideramos incluida. Estas marcas pueden ser números o, más usualmente, palabras o abreviaturas con las que se van etiquetando las categorías. El establecimiento de categorías puede resultar de un procedimiento inductivo, es decir, a medida que se examinan los datos, o deductivo, habiendo establecido a priori el sistema de categorías sobre el que se va a codificar. Aunque, normalmente, se sigue un criterio mixto entre ambos. Lo más importante de esta fase es la claridad a la hora de relacionar una unidad de análisis con su o sus correspondientes códigos. Todo ello refrendado por una valoración interjueces de esos códigos o categorías.

— Es la operación por la que se asigna a cada unidad un indicativo (código o nº de nudo) propio de la categoría en la que la consideramos incluida.

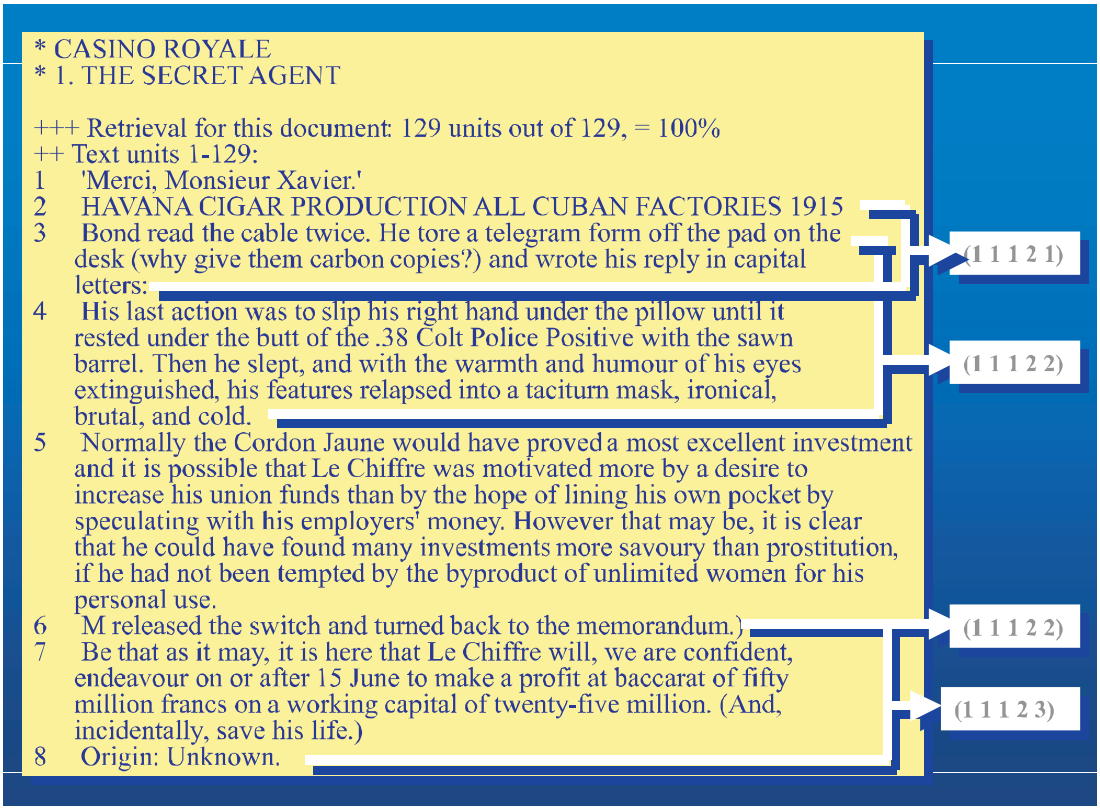
— Los códigos, que representan a las categorías, consisten en marcas que añadimos a las unidades de datos, para indicar la categoría a la que pertenecen.

— La categorización y codificación giran en torno a una operación fundamental: la decisión sobre la asociación de cada unidad a una determinada categoría.

Proceso de codificación

(Sánchez Gomez, 2004)

Ejemplo de codificación



c) *Síntesis y agrupamiento*

La identificación y clasificación de elementos está unida a la *síntesis o agrupamiento*. La categorización supone en sí misma una tarea de síntesis. Estas actividades de síntesis están también presentes cuando se agrupan las categorías que tienen algo en común en metacategorías, o cuando se definen metacódigos que agrupan a un conjunto de códigos (Fox, 1981).

Con frecuencia se ha defendido la idea por la que los sistemas de categorías deben cumplir una serie de requisitos: *exhaustividad, exclusión mutua y único principio clasificatorio*, debido al hecho de poder ser susceptibles estos datos de medición y tratamiento cuantitativo (Kerlinger, 1985).

En el análisis cualitativo pudiera no darse la exhaustividad, es decir podríamos encontrar unidades no encajables en ninguna de las categorías,

porque esa parte de información no sea relevante en el estudio. También puede darse que una unidad participara de más de una categoría o *membrecía*, o la noción de *prototipo*, que representa el tipo ideal con un cien por cien de pertenencia a una sola categoría.

CATEGORÍAS

— Pueden estar predefinidas por el analista, o pueden surgir a medida que se analizan los datos.

— Cuando se establecen a priori, las fuentes habituales son el marco teórico y conceptual de la investigación, las cuestiones u objetivos que la guían, las categorías ya usadas en otros estudios o los propios instrumentos de investigación empleados (cuestiones o guiones de una entrevista).

— Categorizar datos implica realizar un juicio, valorar si determinadas unidades pueden ser incluidas bajo un determinado código, y tomar decisiones al respecto. Tales decisiones pueden estar afectadas por la subjetividad y el punto de vista del investigador.

— Objetividad/Fiabilidad: deben resultar inteligibles para distintos codificadores, de forma que la no interpretación correcta del contenido no de lugar a inconsistencia intercodificadores. Para ello hay que ofrecer una definición operativa de las categorías con criterios y reglas que especifiquen los aspectos del contenido que deben tomarse como criterio para decidir sobre la pertinencia a una categoria

— Pertinencia: deben se relevantes en relación a los objetivos del estudio y adecuadas al propio contenido analizado.

Antes de presentar y explicar las categorías con las que hemos trabajado en esta investigación, haremos hincapié en como se ha llegado a la elección de dichas categorías según el marco teórico que hemos desarrollado en la primera parte de esta trabajo de investigación.

Los estudiantes de inglés para turismo necesitan conocer los elementos lingüísticos que se utilizan en cada situación bajo un prisma discursivo, fun-

cional, estructural y léxico (Cerdá Redondo, 2002). En general, el principal objetivo es que los estudiantes sean conscientes de su propio proceso de aprendizaje sabiendo cuándo y cómo utilizar las distintas destrezas y formas lingüísticas pertinentes en cada caso.

Consideramos que la gramática es importante en un enfoque comunicativo del lenguaje. Como explican Canale y Swain (1980: 27), la competencia comunicativa se basa en una serie de destrezas, una de las cuales es la gramatical:

> Communicative competence is composed minimally of grammatical competence, sociolinguistic competence, and communication strategies, or what we will refer to as strategic competence. There is no strong theoretical or empirical motivation for the view that gammatical competence is any more or less crucial to succesful communication than in sociolinguistic competence or strategic competence. The primary goal of a communicative approach must be to facilitate the integration of these types of knowledge for the learner, an outcome that is not likey to result from overemphasis on one form of competence over the others throughout a second language programme.

El alumno debe beneficiarse de la gramática estudiando las estructuras gramaticales sistemáticamente relacionadas con significados, usos y situaciones.

Para utilizar una lengua de manera adecuada tenemos que conocer las estructuras gramaticales y sus significados. En la elaboración de las categorías de nuestra investigación hay dos partes fundamentalmente diferenciadas: *grammar in use* y *vocabulary on tourism*.

Para establecer la elaboración de las categorías nos basamos en los distintos métodos más destacados de lengua inglesa para la Diplomatura de Turismo que hemos venido manejando durante los últimos años los docentes que impartimos las asignaturas de Inglés I, II y III en dicha Diplomatura en la Universidad de Salamanca. Los libros de texto utilizados son los siguientes:

— GALLEGO JUAN, J., MIODUSZEWSKA ANDRZEJEWSLKA, M., OLIVARES GULLÓN, A. y URQUIA, M. A. (1992). *Checkpoint. English in tourism.* Madrid: Centro de Estudios Ramón Areces.

— HARDING, K. (1998). *Going International. English for Tourism*. Oxford: Oxford University Press.

— HARDING, K. & HENDERSON, P. (1994). *High Season. English for the Hotel and Tourist Industry*: Oxford. Oxford University Press.

— JACOB, M. & STRUTT, P. (1997). *English for International Tourism*. Harlow, Essex: Longman.

— JONES, L. (1998). *Welcome! English for the travel and tourism industry:* Cambridge: C.U.P.

— MIODUSZEWSKA, M.; GALLEGO, J.; OLIVARES, A.; URQUIA, Mª A. (1994). *English in Tourism. Checkpoint 2*: Madrid.Editorial Centro de Estudios Ramón Areces.

— REVELL, R. y STOTT, C. (1982). *Five star English for the hotel and tourist industry*. Oxford: Oxford University Press.

— REVELL, R. y STOTT, C. (1988). *Highly recommended: English for the hotel and catering industry*. Oxford: Oxford University Press.

— STOTT, T. y HOLT, R. (1991). *First class: English for tourism*. Oxford: Oxford University Press.

— STRUTT, P. (2003). *English for International Tourism*. Harlow, Essex: Longman.

Pasamos a comentarlos brevemente.

First class: English for tourism, abarca la mayoría de aspectos de la industria turística actual, incluyendo sectores en auge como el de las vacaciones de interés especial (*special interest holidays*) o la organización de congresos. Es un libro que introduce al futuro profesional en el vocabulario específico básico.

Five star English for the hotel and tourist industry es un curso pensado para que profesionales (o futuros profesionales) de la industria hotelera con un nivel de inglés inicial intermedio-bajo alcancen un nivel intermedio. Relacionados con la escritura, aparecen algunos ejercicios que trabajan cohe-

rencia y cohesión. El curso trabaja distintas situaciones profesionales como las solicitudes de información y las reservas, el trabajo en recepción, los servicios en el hotel y en el restaurante, tours y visitas guiadas, quejas, *checking out*, los operadores turísticos, y la organización de congresos. Cada unidad tiene una sección con ejercicios de corte funcional o gramatical para reforzar el dominio de diversas estructuras lingüísticas que aparecen en los textos o diálogos al principio de cada capítulo.

Highly recommended: English for the hotel and catering industry, es un libro de texto más indicado para los estudios de Hostelería que para los de Turismo. Parte de un nivel elemental y alcanza un nivel intermedio-bajo. El libro cubre situaciones básicas en las que el personal de hoteles y/o restaurantes necesita tratar directamente con los clientes (atender una llamada telefónica, dar información, hacer una reserva, disculparse, recibir a un cliente, dar instrucciones, pedir información, preguntar y explicar, comparar, recomendar, describir platos y comidas, tratar quejas, tomar un pedido por teléfono, pedir una aclaración, dar direcciones, ofrecer ayuda, dar consejo,...).

Checkpoint: English in tourism, desarrolla el conocimiento de la lengua inglesa desde un nivel intermedio a un nivel intermedio-alto. Cabe destacar las explicaciones y práctica de ciertos aspectos gramaticales y funciones frecuentes en turismo (sugerencias, solicitudes de información o peticiones, ofrecimientos, quejas, disculpas, preguntar e indicar direcciones, dar consejo, expresar preferencias, recomendar, etc).También son importantes los ejercicios sobre vocabulario específico.

Checkpoint 2: *English in tourism*, está dirigido a estudiantes con un nivel intermedio-alto. La destreza de comprensión escrita juega un papel central junto con la práctica de vocabulario y estructuras lingüísticas apropiadas para el nivel del curso.

High season: English for the hotel and tourist industry un curso para estudiantes de turismo con un nivel intermedio de inglés. Las actividades abarcan

tanto la comprensión como la producción en su doble vertiente oral y escrita, sin perder de vista la adquisición de vocabulario y el refuerzo del conocimiento gramatical de la lengua inglesa.

English for international tourism cubre una gran variedad de temas y situaciones dentro de la industria turística haciendo hincapié en la adquisición de vocabulario específico y la práctica de ciertas estructuras gramaticales.

Welcome! English for the travel and tourism industry, siguiendo un enfoque comunicativo, está diseñado para profesionales (o futuros profesionales) del turismo que necesitan utilizar el inglés principalmente para tratar directamente con los clientes. Por esa razón, se trabajan sobre todo las destrezas orales, aunque también hay actividades de comprensión y producción escrita. Tampoco faltan ejercicios de vocabulario específico y gramática.

Going International: English for Tourism es un curso para estudiantes con un nivel de inglés intermedio-alto que ofrece temas muy actuales y variados abarcando todos los sectores de la industria turística (agencias de viajes, operadores turísticos, transporte, promoción y marketing, guías turísticos, avances y desarrollo futuro de las empresas turísticas, etc.). Las estructuras lingüísticas y destrezas que se trabajan en este curso se introducen por medio de tareas de comprensión oral o escrita a partir de textos reales. Además de ejercicios para mejorar ciertas estructuras gramaticales, se pone énfasis en la adquisición de vocabulario específico de nivel avanzado.

En la primera parte de la elaboración de las categorías se presenta la gramática a través de los ojos del comunicador, de ahí que sea una «gramática comunicativa». La base de este planteamiento es el hecho de que el hablante desea comunicar ciertos significados en ciertas situaciones o contextos y debe de recurrir a determinadas formas gramaticales y estructuras para ello. La comunicación no es un proceso simple, por ello estableceremos una división

dentro del concepto de *grammar in use*, siguiendo el esquema utilizado por Leech y Svartvik (1994). Esta división tiene tres partes diferenciadas:

— Concepts (que tiene que ver con los significados conceptuales).

— Information, reality and belief (representa aspectos lógicos de la comunicación).

— Mood, emotion and attitude (tiene que ver con la dimensión social de la comunicación).

La razón por la cual me he basado en este esquema para la elaboración de dichas categorías es que *A Communicative Grammar of English* analiza la gramática del lenguaje desde un punto de vista semántico y comunicativo.

El principal objetivo de la enseñanza del inglés en el campo del turismo es mejorar el inglés específico de hablantes no nativos de la lengua inglesa que van a trabajar en la industria del turismo. Esto incluye personal que ha de tener contacto con el cliente en lugares como hoteles, restaurantes, aeropuertos, estaciones de ferrocarril... Para ello el estudiante tiene que tener un conocimiento gramatical que le permita llevar a cabo estas funciones en lengua inglesa, pero no distanciando la enseñanza de la gramática del uso en la vida real, sino todo lo contrario.

Los conceptos clave en la elaboración de categorías citados anteriormente: gramática y vocabulario se explicaran más pormenorizadamente a continuación.

— Gramática:

Según Corbacho Sánchez (2000), los lenguajes especializados presentan una base gramatical común y se diferencian por una serie de rasgos tanto léxico-semánticos como morfosintácticos y estilísticos muy definidos.

En la adquisición de lenguas para turismo hay quienes abogan por una combinación de las reglas lingüísticas básicas de cada lengua con el conocimiento contextualizado específico de cada una de ellas dentro del sector turístico (Cerdá Redondo, 2002). Por consiguiente, el inglés para turismo como lengua de especialidad contiene ciertos aspectos específicos de su propio lenguaje y como lengua inglesa se basa en los mismos mecanismos lingüísticos que el inglés general (Rea Rizzo, 2001). La combinación del lenguaje específico y el dominio de la lengua en general es más relevante en el mundo del turismo que en otros campos profesionales por la gran frecuencia de situaciones de la vida cotidiana que tienen lugar entre profesionales y clientes (Calvi, 2001).

No debemos separar el conocimiento de las estructuras gramaticales y su uso con valor comunicativo en un contexto. Tenemos que tener en cuenta la gramática como medio y herramienta imprescindible para la conformación de un acto comunicativo.

En opinión de Cerdá Redondo (2000), el conocimiento gramatical es muy importante para comunicarse correctamente y es especialmente relevante en situaciones formales. Según esta autora, daría una mala impresión un director de una compañía turística expresándose incorrectamente en una reunión de negocios. Sin embargo, la gramática ha de entenderse como un medio y no como el objetivo principal del aprendizaje de la lengua.

— Vocabulario:

Según Contreras Martins (1999) la característica esencial de un lenguaje especializado es la terminología. Vázquez de Parga y Chueca (1998) defiende la lengua del turismo como una lengua con términos propios. Esta característica explica la necesidad de aprender y enseñar los vocablos más utilizados y necesarios empleados por los profesionales del turismo. En el ámbito turístico, el dominio del léxico es fundamental ya que abarca una gran variedad de

sectores implicados. Según Alcaraz Varó et al. (2000) son campos semánticos relacionados con el turismo el alojamiento, el arte, la cultura, el clima, los deportes, el derecho, los espectáculos, la gestión, los juegos, el marketing, el paisaje, la restauración/gastronomía, los seguros, y el viaje.

Dentro del sector viaje, Alcaraz Varó et al. (2000) incluyen el vocabulario de las agencias de viaje, aeropuertos, estaciones de transporte y el de los seguros, entre otros. Según estos autores, al sector del recreo y ocio pertenecen todas las industrias y actividades relacionadas con el patrimonio ecológico, el patrimonio cultural, los espectáculos y los juegos y deportes. Dentro de las actividades que permiten disfrutar del patrimonio ecológico de una región, tenemos el vocabulario relacionado con el paisaje, en el que también se englobaría el ecoturismo. Relacionado con el patrimonio cultural tenemos todos los términos pertenecientes al mundo del arte y la cultura. Los espectáculos engloban el cine, el teatro, la música y todas las artes escénicas. Por último, el campo de los juegos y los deportes abarca muchos términos utilizados en la industria turística.

Dentro de la vertiente empresarial de la actividad turística, son muy importantes los términos relacionados con la gestión macroeconómica (agencias estatales, autonómicas y municipales) y microeconómica (propia de agencias de viaje y hoteles), y los que tienen que ver con la promoción y el marketing (Alcaraz Varó et al., 2000). Dentro del vocabulario de gestión hay un gran número de términos propios de la economía general y las finanzas. Al vocabulario relacionado con el marketing pertenecen todos los términos utilizados en la promoción y venta de servicios turísticos incluyendo la publicidad, por ejemplo (Alcaraz Varó et al., 2000).

A grandes rasgos podríamos decir que la mayor parte del vocabulario que se utiliza en turismo pertenece al tipo de vocabulario subtécnico (semi-technical) (Dudley-Evans y St John, 1998). Se trata de vocabulario del inglés general que aparece con mayor frecuencia en un determinado campo de conocimiento o posee un significado más especializado en una disciplina concre-

ta. Dudley-Evans y St John (1998) lo ejemplifican con verbos como *accept, advise, agree, confirm*, o expresiones como *make a booking* o *launch a campaign*.

Muchos estudiantes están familiarizados con el mundo del turismo aunque sólo sea por el mero hecho de haber sido turistas ellos mismos. Por ello, muchos de ellos pueden haber encontrado ya términos específicos de este tipo de inglés en diferentes áreas turísticas, información de hoteles, menús en restaurantes, publicidad, etc. La adquisición del vocabulario turístico en inglés ha de introducirse tanto con ejercicios de comprensión oral y escrita como con actividades de producción oral y escrita; lo importante es aprender vocabulario dentro del contexto apropiado (Cerdá Redondo, 2000).

A continuación procedemos a enumerar cada una de las categorías que vamos a utilizar para llevar a cabo el análisis de los textos.

Primero aparecen las categorías con ejemplos, seguidamente presentamos el esquema de las categorías y finalmente aparecen en forma de árbol.

Categorías con ejemplos

GRAMMAR IN USE: justifica la parte de gramática comunicativa presentando la gramática a través de los ojos del comunicador. Teniendo en cuenta que quiero comunicar ciertos significados en ciertas situaciones o contextos, las formas gramaticales y estructuras que vamos a utilizar como categorías están basadas en la gramática comunicativa de Leech y Svartvik (1994).

Concepts:

Amount or quantity:

— Some, any

— Much, many, a lot of, (a) little, (a) few

— No, none

— All, every, everybody, everything, whole

— Both, either, neither

Time:

— Present time

— Past time

— Future time:
  – Future time (plan or arrangement): We are moving next week
  – Future time (as fact): The match starts at 2.00 p.m.
  – Will / shall
  – Be going to

Frequency:

always, usually, normally, generally, regularly, often, frequently, sometimes, occasionally, now and then, rarely, seldom, hardly ever, scarcely ever, never.

Time-when, place and movement:

Time-when: at, in, on
on time, in time
at the end, in the end
during, for and while
by and until
from…to/until
before and after
for, since, ago and before

Place and movement:

in, at, on, into, out of, onto, off, inside, outside, above, below, over, under, underneath, on top of, in front of, behind, opposite, between, near, next to, by, beside, along, across, through, up, down, past, (a)round, from, to, towards

Cause: The passive

The person who causes an event to take place is the actor (Leech y Svartvik, 1994). The actor is usually specified by the agent in the passive: It was started by my father.

Condition and contrast:

— Open and hypothetical conditions: if, in case, on condition that, provided that.
— Negative condition: unless

Comparison:

— Equal comparisons
— Comparative ans superlative
— Enough and too, which are words indicating 'as much as' and 'more than' (Leech y Svartvik, 1994)

Addition and exception:

— Addition:

as well as

besides

positive (I am, too / so am I), negative (neither am I, nor am I, I´m not, either)

— Exception:

except for

apart from

Information, reality and belief: consideramos el lenguaje como un medio para dar y recibir información.

Tag questions: requests for information

Reported statements and questions: direct and indirect speech

Degrees of likelihood:

— possibility: can (theoretical possibility), may, might, could

— impossibility: can´t (we use *can´t* in deductions to say that something is impossible: Peter was here a moment ago, so he can´t be far away)

— ability: can, could, be able to, be capable of

— certainty: will, must and can´t.

We can use these verbs to say that somethig is certainly true or untrue: (There´s someone at the door. It´ll be the milkman./You got up at four o´clock. Well, you must be tired./ This can´t be his textbook. He doesn´t do physics)

Will expreses a prediciton. It means that something is certainly true, even though we cannot see that it is true. *Must* means that the speaker sees something as necessarily and logically true. *Can´t* means that the speaker sees it as logically impossible for something to be true.

— probability: should and ought to

Mood, emotion and attitude: El lenguaje es la comunicación entre personas, a menudo expresa las emociones y actitudes del hablante, y el hablante a menudo lo usa par influenciar las actitudes y el comportamiento del que escucha.

Expressing likes and dislikes:

Like, enjoy, love, to be fond of, to be interested in, to be keen on, dislike, hate, detest, can´t bear, can´t stand

Expressing preferences:

Prefer, would rather, to like something better than

Permission: can, could, may, might, be allowed to

Obligation and necessity: must, have to, have got to, had to, musn´t, don't have to, don´t need to, haven´t got to, needn´t

Influencing people:

— COMMANDS: a direct command (shut the door), to be + infinitive (you are to stay here until I return)

— REQUESTS: can, could, may, will, would:

- Asking for something / Asking for persission: can, could, may.
- Asking someone to do something: can, could, will, would, would you mind…?
- Would like. As a polite way of saying what we want: I´d like a glass of water, please.

— ADVICE:

- should, ought to, had better
- Advice (I´d advise you to see a doctor)
- If I were you, I´d sell this car

— SUGGESTIONS:

- Shall we? (to ask for and make suggestions)
- Let´s (+ infinitive without to)
- Why don´t we + infinitive without to
- How / What about (+ -ing form / noun)
- Can and could to suggest possible actions

— REPORTED COMMANDS, REQUESTS, ETC

Put on your coat, he said.

He told them to put on their coat.

The same constrtuction can be used for advice, requests, permission, obligation, persuasion, invitations, etc (Leech y Svartvik, 1994)

He advised me to read this book

He asked me to help him

He allowed him to borrow her car

They were invited to attend the peformance

They recommended us to stay at this hotel

— REPORTED PROHIBITIONS, REFUSALS, ETC: forbid, prohibit, dissuade, refuse, decline, deny and prevent. (Example: they were frobidden to smoke)

— WARNINGS:

- Look out, be careful…
- I warn you it´s going to rain
- If you are not careful, you´ll fall

— PROMISES AND THREATS: We can use *will* to express strong intentions for example in promises and threats:

- I will be careful with the car, I promise
- I promise I won´t be late tomorrow
- Stop making that noise or I´ll scream

— WARNINGS, PROMISES AND THREATS IN REPORTED SPEECH

(He warned us to be careful, he promised to let me know, he threatened them with dismissal)

Friendly communications

Beginning and ending conversation:

— Greetings: good morning, good afternoon, good evening, hello…

— Farewells: good bye, see you, see you later, see you tomorrow, good night…

— Introductions: may I introduce you to…, this is…

— Greetings on introduction: How do you do?, glad to meet you, how are you…

Thanks, aplologies, regrets:

— Thanks (thank you, I´m very grateful, that´s very kind of you)

— Responses to thanks (not at all, that´s all right, you are welcome)

— Apologies (I apologise for being late, I beg your pardon, excuse me, I´m extremely sorry, I hope you will forgive me)

— Responses to apologies (that´s all right, please don´t worry)

— Regrets (I regret that …)

Good wishes, congratulations, condolences:

— Good wishes (good luck, best wishes for you holiday, have a nice day, have a good time, I wish you…, give my best wishes to, give my best regards to, say hello to, merry christmas, happy birthday, cheers…)

— Congratulations (well done, congratulations, I congratulate…)

— Condolences (Please accept my deepest sympathy, I was extremely sorry to hear about your father´s accident)

Offers: will, shall, can, could, would

— I´ll help you with your suitcase

— Shall I help you?

— I can post this letter for you

— I could lend you some money if you want

— Would you like something to drink?

— In familiar english commands are used in making offers: have some more tea

Invitations:

— Would you like to…?

— Will you…?

— In informal speech we can use the imperative: come and have coffee with us

VOCABULARY ON TOURISM

— **Appointments**

— **Describing people and attitudes**

— **Describing places and buildings**

— **Drink**

— **Expressing times on the clock**

— **Food**

— **Giving directions**

— **Hotels**: staff, room furnishing and equipment, facilities and services, checking in, cheking out.

— **Means of transport** (air travel, rail travel, underground, road travel, sea travel)

— **Money matters**

— **Nationalities**

— **Reservations**

— **Seasons**

— **Shopping**

— **Sports and leisure**

— **Telephoning**

— **The weather**

Esquema de las categorías

1.-GRAMMAR IN USE AND VOCABULARY ON TOURISM.

1.1.-GRAMMAR IN USE

1.1.1.-Concepts

1.1.1.1.-Amount or quantity:

1.1.1.2.-Time:

1.1.1.2.1.-Present time

1.1.1.2.2.-Past time

1.1.1.2.3.-Future time:

1.1.1.3.-Frequency:

1.1.1.4.-Time-when, place and movement:

1.1.1.4.1.-Time-when:

1.1.1.4.2.-Place and movement:

1.1.1.5.-Cause: The passive

1.1.1.6.-Condition and contrast:

1.1.1.6.1.-Open and hypothetical conditions

1.1.1.6.2.-Negative condition

1.1.1.7.-Comparison:

1.1.1.7.1.-Equal comparisons / Comparative and superlative

1.1.1.7.2.-Enough and too

1.1.1.8.-Addition and exception:

1.1.1.8.1.-Addition

1.1.1.8.2.-Exception

1.1.2.-Information, reality and belief

1.1.2.1.-Tag questions: requests for information

1.1.2.2.-Reported statements and questions: direct and indirect speech

1.1.2.3.-Degrees of likelihood:

1.1.2.3.1.-possibility

1.1.2.3.2.-impossibility

1.1.2.3.3.-ability

1.1.2.3.4.-certainty

1.1.2.3.5.-probability

1.1.3.-Mood, emotion and attitude

1.1.3.1.-Expressing likes and dislikes

1.1.3.2.-Expressing preferences

1.1.3.3.-Permission

1.1.3.4.-Obligation and necessity

1.1.3.5.-Influencing people:

1.1.3.5.1.-COMMANDS

1.1.3.5.2.-REQUESTS

1.1.3.5.3.-ADVICE:

1.1.3.5.4.-SUGGESTIONS:

1.1.3.5.5.-REPORTED COMMANDS, REQUESTS, ETC

1.1.3.5.6.-REPORTED PROHIBITIONS, REFUSALS, ETC

1.1.3.5.7.-WARNINGS

1.1.3.5.8.-PROMISES AND THREATS

1.1.3.5.9.-WARNINGS, PROMISES AND THREATS IN REPORTED SPEECH

1.1.3.6.-Friendly communications

1.1.3.6.1.-Beginning and ending conversation:

1.1.3.6.2.-Thanks, aplologies, regrets:

1.1.3.6.3.-Good wishes, congratulations, condolences

1.1.3.6.4.-Offers: will, shall, can, could, would

1.1.3.6.5.-Invitations

1.2.-VOCABULARY ON TOURISM

1.2.1.-Appointments

1.2.2.-Describing people and attitudes

1.2.3.-Describing places and buildings

1.2.4.-Drink

1.2.5.-Expressing times on the clock

1.2.6.-Food

1.2.7.-Giving directions

1.2.8.-Hotels: staff, room furnishing and equipment, facilities and services, checking in, cheking out.

1.2.9.-Means of transport (air travel, rail travel, underground, road travel, sea travel)

1.2.10.-Money matters

1.2.11.-Nationalities and countries

1.2.12.-Reservations

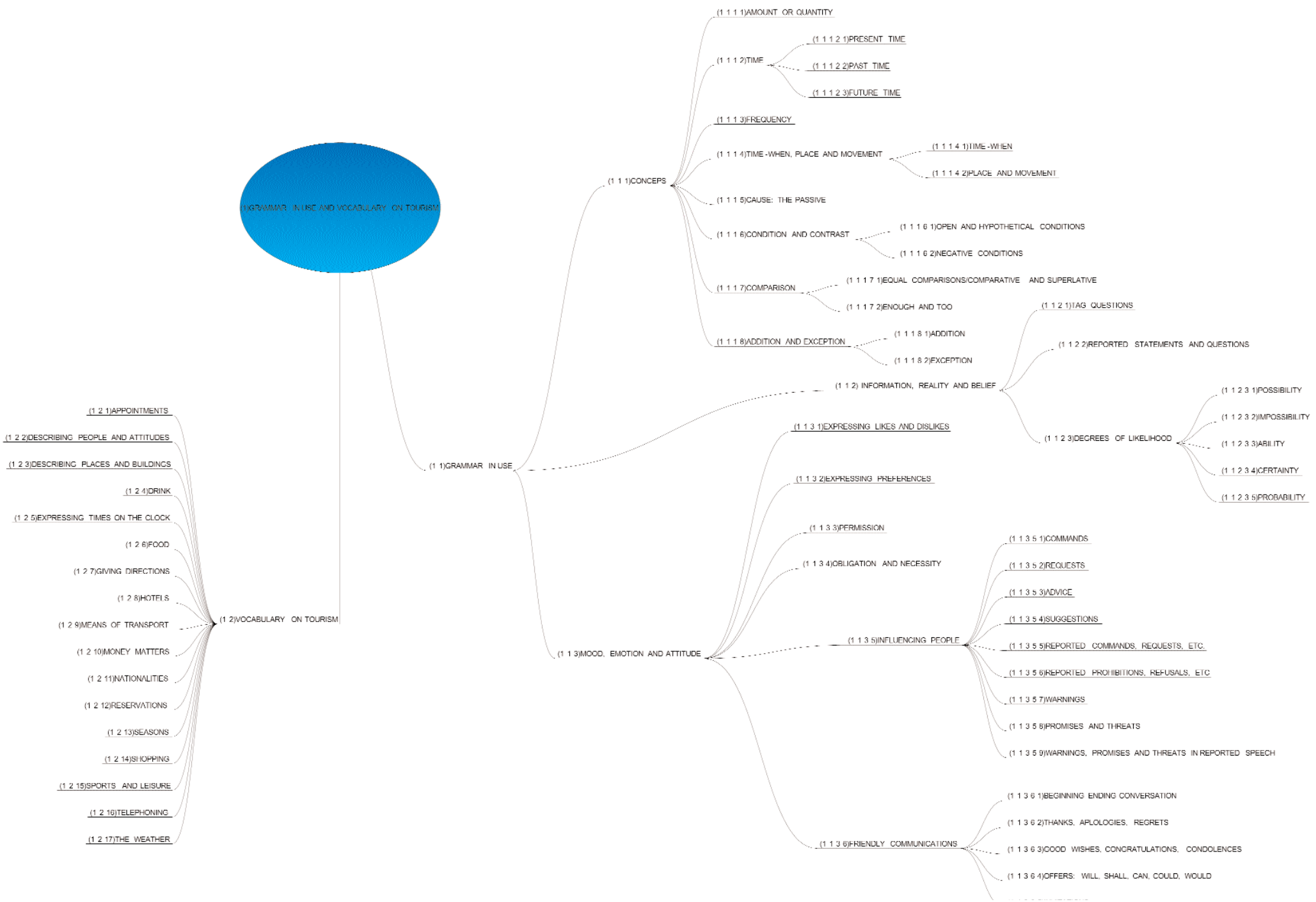
1.2.13.-Seasons

1.2.14.-Shopping

1.2.15.-Sports and leisure

1.2.15.-Telephoning

1.2.16.-The weather


(1)GRAMMAR IN USE AND VOCABULARY ON TOURISM
(1 1)GRAMMAR IN USE
(1 1 1)CONCEPS
(1 1 1 1)AMOUNT OR QUANTITY
(1 1 1 2)TIME
(1 1 1 2 1)PRESENT TIME
(1 1 1 2 2)PAST TIME
(1 1 1 2 3)FUTURE TIME
(1 1 1 3)FREQUENCY
(1 1 1 4)TIME -WHEN, PLACE AND MOVEMENT
(1 1 1 4 1)TIME -WHEN
(1 1 1 4 2)PLACE AND MOVEMENT
(1 1 1 5)CAUSE: THE PASSIVE
(1 1 1 6)CONDITION AND CONTRAST
(1 1 1 6 1)OPEN AND HYPOTHETICAL CONDITIONS
(1 1 1 6 2)NEGATIVE CONDITIONS
(1 1 1 7)COMPARISON
(1 1 1 7 1)EQUAL COMPARISONS/COMPARATIVE AND SUPERLATIVE
(1 1 1 7 2)ENOUGH AND TOO
(1 1 1 8)ADDITION AND EXCEPTION
(1 1 1 8 1)ADDITION
(1 1 1 8 2)EXCEPTION
(1 1 2) INFORMATION, REALITY AND BELIEF
(1 1 2 1)TAG QUESTIONS
(1 1 2 2)REPORTED STATEMENTS AND QUESTIONS
(1 1 2 3)DEGREES OF LIKELIHOOD
(1 1 2 3 1)POSSIBILITY
(1 1 2 3 2)IMPOSSIBILITY
(1 1 2 3 3)ABILITY
(1 1 2 3 4)CERTAINTY
(1 1 2 3 5)PROBABILITY
(1 1 3)MOOD, EMOTION AND ATTITUDE
(1 1 3 1)EXPRESSING LIKES AND DISLIKES
(1 1 3 2)EXPRESSING PREFERENCES
(1 1 3 3)PERMISSION
(1 1 3 4)OBLIGATION AND NECESSITY
(1 1 3 5)INFLUENCING PEOPLE
(1 1 3 5 1)COMMANDS
(1 1 3 5 2)REQUESTS
(1 1 3 5 3)ADVICE
(1 1 3 5 4)SUGGESTIONS
(1 1 3 5 5)REPORTED COMMANDS, REQUESTS, ETC.
(1 1 3 5 6)REPORTED PROHIBITIONS, REFUSALS, ETC
(1 1 3 5 7)WARNINGS
(1 1 3 5 8)PROMISES AND THREATS
(1 1 3 5 9)WARNINGS, PROMISES AND THREATS IN REPORTED SPEECH
(1 1 3 6)FRIENDLY COMMUNICATIONS
(1 1 3 6 1)BEGINNING ENDING CONVERSATION
(1 1 3 6 2)THANKS, APLOLOGIES, REGRETS
(1 1 3 6 3)GOOD WISHES, CONGRATULATIONS, CONDOLENCES
(1 1 3 6 4)OFFERS: WILL, SHALL, CAN, COULD, WOULD
(1 2)VOCABULARY ON TOURISM
(1 2 1)APPOINTMENTS
(1 2 2)DESCRIBING PEOPLE AND ATTITUDES
(1 2 3)DESCRIBING PLACES AND BUILDINGS
(1 2 4)DRINK
(1 2 5)EXPRESSING TIMES ON THE CLOCK
(1 2 6)FOOD
(1 2 7)GIVING DIRECTIONS
(1 2 8)HOTELS
(1 2 9)MEANS OF TRANSPORT
(1 2 10)MONEY MATTERS
(1 2 11)NATIONALITIES
(1 2 12)RESERVATIONS
(1 2 13)SEASONS
(1 2 14)SHOPPING
(1 2 15)SPORTS AND LEISURE
(1 2 16)TELEPHONING
(1 2 17)THE WEATHER

En este trabajo se ha procedido para dar fiabilidad y pertinencia a las categorías para que no exista inconsistencia interjueces de la siguiente forma:

Definición de cada categoría

Definición de cada categoría:

(Según: *Webster´s Encyclopedic Unabridged Dictionary of the English Language* (1989). New Jersey: Gramercy Books.

Y: *The new Cambridge Advanced Learner's Dictionary* (2003) Cambridge. Cambridge University Press).

1.1.-GRAMMAR IN USE: (the study or use of) the rules about how words change their form and combine with other words to make sentences. Use: a purpose for which something is used.

1.1.1.-Concepts: a general notion or idea; conception

1.1.1.1.-Amount or quantity:

Amount: the sum total of two or more quantities or sums; aggregate.

Quantity: a particular, indefinite, or considerable amount of anything.

1.1.1.2.-Time: The system of those sequential relations that any event has to any other.

1.1.1.2.1.-Present time: a verb formation or construction with present meaning.

1.1.1.2.2.-Past time: designating a tense or other verb formation or construction, which refers to events or states in the time gone by.

1.1.1.2.3.-Future time: time that is to be or come hereafter.

1.1.1.3.-Frequency: state or fact of being frequent.

1.1.1.4.-Time-when, place and movement:

1.1.1.4.1.-Time-when: the time of anything.

1.1.1.4.2.-Place and movement:

Place: a particular portion of space, whether of definite or indefinite extent.

Movement: the act, process, or result of moving.

1.1.1.5.-Cause: The passive: One who or that which acts, happens, or exists in such a way that some specific thing happens as a result. The passive: Nothing a voice in the inflection of the verb in some languages which is used to indicate that the subject undergoes the action of the verb.

1.1.1.6.-Condition and contrast:

Condition: on (the) condition that, only if.

Contrast: to compare in order to show unlikeness or differences.

1.1.1.6.1.-Open and hypothetical conditions: assumed by hypothesis.

1.1.1.6.2.-Negative condition: expressing or containing negation or denial.

1.1.1.7.-Comparison: the function of an adverb or adjetive that is used to indicate degrees of superiority or inferiority in quality, quantity or intensity.

1.1.1.7.1.-Equal comparisons / Comparative and superlative:

Equal comparisons: as great as, the same as.
Comparative: of or pertaining to comparison.
Superlative: of the highest kind or order.

1.1.1.7.2.-Enough and too:

Enough: adequate for the want or need.
Too: to an excessive extent or degree.

1.1.1.8.-Addition and exception:

1.1.1.8.1.-Addition: the act or process of adding or uniting.

1.1.1.8.2.-Exception: the act of excepting or the fact of being excepted.

1.1.2.-Information, reality and belief:

Information: knowledge communicated or received concerning a particular fact or circumstance.

Reality: the state or quality of being real.

Belief: something believed, an opinion or conviction.

1.1.2.1.-Tag questions: requests for information: a sentence in an interrogative form addressed to someone in order to get information in reply.

1.1.2.2.-Reported statements and questions: direct and indirect speech:

direct speech: When you use direct speech, you repeat what someone has said using exactly the words they used.

indirect speech: the act of reporting something that was said, but not using exactly the same words.

1.1.2.3.-Degrees of likelihood:

Degrees: any of a series of steps or states, as in a process or course of action; appoint in any scale.

Likelihood: The state of being likely or probable: probability.

1.1.2.3.1.-possibility: state or fact of being possible.

1.1.2.3.2.-impossibility: condition or quality of being impossible.

1.1.2.3.3.-ability: power or capacity to do or act physically, mentally, legally, morally, financially, etc.

1.1.2.3.4.-certainty: state of being certain.

1.1.2.3.5.-probability: quality or fact of being probable.

1.1.3.-Mood, emotion and attitude:

Mood: a state or quality of feeling at a particular time. Emotion: a strong feeling such as love or anger, or strong feelings in general.

Attitude: a feeling or opinion about something or someone, or a way of behaving that is caused by this.

1.1.3.1.-Expressing likes and dislikes: likes: the things that someone enjoys; dislikes: a feeling of not liking something or someone.

1.1.3.2.-Expressing preferences: when you like something or someone more than another person or thing.

1.1.3.3.-Permission: If someone is given permission to do something, they are allowed to do it.

1.1.3.4.-Obligation and necessity: Obligation: when you are obliged to do something; necessity: the need for something.

1.1.3.5.-Influencing people: the power to have an effect on people or things, or a person or thing that is able to do this.

1.1.3.5.1.-COMMANDS: to give someone an order.

1.1.3.5.2.-REQUESTS: when you politely or officially ask for something.

1.1.3.5.3.-ADVICE: an opinion which someone offers you about what you should do or how you should act in a particular situation.

1.1.3.5.4.-SUGGESTIONS: an idea, possible plan or action for other people to consider.

1.1.3.5.5.-REPORTED COMMANDS, REQUESTS, ETC: reported: the act of reporting something that was said, but not using exactly the same words.

1.1.3.5.6.-REPORTED PROHIBITIONS, REFUSALS, ETC: reported: the act of reporting something that was said, but not using exactly the same words. Prohibitions: when something is officially forbidden, or an order forbidding something. Refusals: when someone refuses to do or accept something.

11.1.3.5.7.-WARNINGS: something that makes you aware of a possible danger or problem, especially one in the future.

1.1.3.5.8.-PROMISES AND THREATS: promises: when you say that you will certainly do something; threats: a suggestion that something unpleasant or violent will happen, especially if a particular action or order is not followed.

1.1.3.5.9.-WARNINGS, PROMISES AND THREATS IN REPORTED SPEECH: reported: the act of reporting something that was said, but not using exactly the same words.

1.1.3.6.-Friendly communications: the act of communicating with people; behaving in a pleasant, kind way towards someone.

1.1.3.6.1.-Beginning and ending conversation: Begin: to start to be, do, etc. End: to finish or stop, or to make something finish or stop. Conversation: talk between two or more people in which thoughts, feelings and ideas are expressed, questions are asked and answered, or news and information are exchanged.

1.1.3.6.2.-Thanks, aplologies, regrets:

Thanks: grateful and appreciative feelings. Apologies: to say that you are sorry for

something. Regrets: a feeling of sadness about something sad or wrong or about a mistake that you have made, and a wish that it could have been different and better.

1.1.3.6.3.-Good wishes, congratulations, condolences: Good wishes: a desire for something kind and helpful.
Congratulations: something that you say when you want to congratulate someone.

1.1.3.6.4.-Offers: to ask someone if they would like to have something or if they would like you to do something

1.1.3.6.5.-Invitations: to request something, especially formally or politely.

1.2.-VOCABULARY ON TOURISM: all the words which exist in a particular language or subject; this subject is tourism: the business of providing services such as transport, places to stay or entertainment for people who are on holiday.

1.2.1.-Appointments: a formal arrangement to meet or visit someone at a particular time and place.

1.2.2.-Describing people and attitudes: to say or write what someone is like. Atittude: a position of the body.

1.2.3.-Describing places and buildings: to say or write what something is like; place: an area, town, building, etc; building: a structure with walls and a roof such as a house or factory, or the business of making these.

1.2.4.-Drink: (an amount of) liquid which is taken into the body through the mouth.

1.2.5.-Expressing times on the clock: express: to show a feeling, opinion or fact, time: that part of existence which is measured in

seconds, minutes, hours, days, weeks, months, years, etc., or this process considered as a whole; clock: a device for measuring and showing time, which is usually found in or on a building and is not worn by a person.

1.2.6.-Food: something that people eat, to keep them alive.

1.2.7.-Giving directions: to tell someone the position towards which someone or something moves or faces.

1.2.8.-Hotels: a building where you pay to have a room to sleep in, and where you can eat meals.

1.2.9.-Means of transport: a method or way of doing something, transport: vehicle or system of vehicles, such as buses, trains, etc. for getting from one place to another.

1.2.10.-Money matters: the coins or notes which are used to buy things, or the amount of these that one person has; matter: a situation or subject which is being dealt with or considered.

1.2.11.-Nationalities: the official right to belong to a particular country.

1.2.12.-Reservations: when you arrange to have something such as a seat on an aircraft or a table at a restaurant kept for you.

1.2.13.-Seasons: one of the four periods of the year; spring, summer, autumn or winter.

1.2.14.-Shopping: the activity of buying things from shops, goods which you have bought from shops.

1.2.15.-Sports and leisure: sports: all types of physical activity which people do to keep healthy or for enjoyment; leisure: the time when you are not working or doing other duties.

1.2.16.-Telephoning: to use a phone.

1.2.17.-The weather: the conditions in the air above the Earth such as wind, rain or temperature, especially at a particular time over a particular area.

8.1.2. Disposición y transformación de los datos

Una disposición supone conseguir un conjunto ordenado de información, normalmente presentada en forma espacial, abarcable y operativa que permita resolver las cuestiones de la investigación. Cuando además la disposición conlleva un cambio en el lenguaje utilizado para expresarlos, se habla de transformación de datos. Uno de estos procedimientos son los *gráficos* o *diagramas*, que permiten presentar los datos y observar relaciones y estructuras profundas en ellos. Miles y Huberman (1994) contemplan el diseño de *matrices* donde se pueden plasmar distintos tipos de información (textos, citas, abreviaciones o figuras simbólicas) y distintos formatos. Para realizar esta transformación de los datos y así poder obtener los resultados de la investigación, se ha utilizado el programa informático de análisis de datos textuales NUDIST 6.

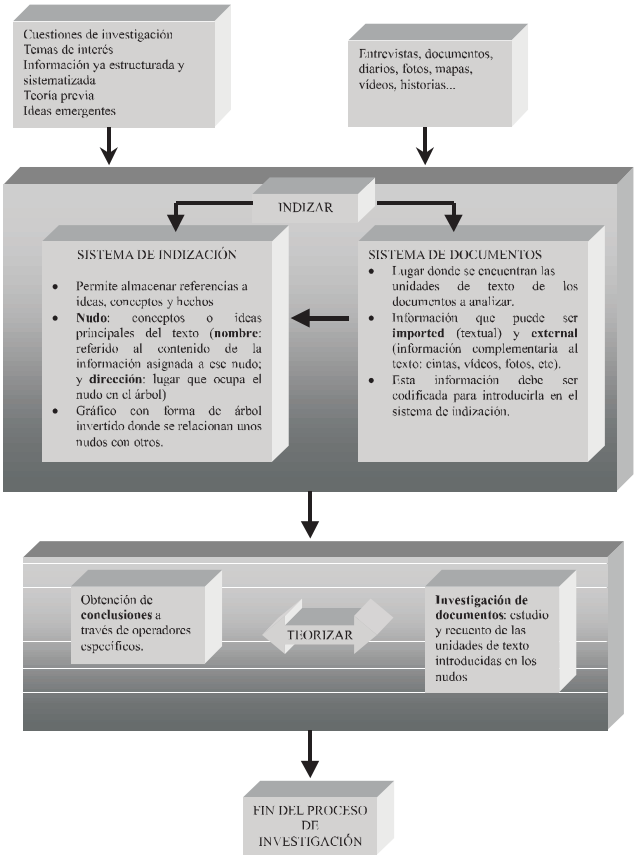
Los principales programas de tratamiento de datos son el NUDIST 6, el NUDIST Vivo 2, el Atlas.ti, el Aquad, el Etnograph 5, el WINMAX, el Textbase Alpha, el Ethno Atlas, y el MAXQDA. Sus funciones genéricas son la organización e integración, la búsqueda y recuperación, así como la vinculación de datos. Además permiten la representación gráfica de los resultados y el trabajo en equipo.

El NUDIST 6 es uno de los programas más utilizados como herramienta informática para la investigación cualitativa, diseñada para soportar una amplia variedad de investigaciones. NUDIST son las siglas de «Non-numerical Unstructured Data Indexing, Searching and Theorizing», creado por Tom y Lyn Richards, de la Universidad La Trobe, Australia.

Este programa informático como señalan Gil Flores y Perera Rodríguez (2001) soporta los procesos de categorización deductiva e inductiva, incluso ambas. Esta habilidad posibilita que podamos diseñar a priori un sistema de categorías desarrollado a partir de teorías existentes o establecidas en base al objeto de la investigación, o bien hipótesis o constructos que se han ido incor-

porando durante la recogida de la información. Una de las características de este programa es que estas categorías las podemos agrupar y organizar de forma jerárquica. Esto permite al investigador observar las relaciones que existen entre los múltiples conceptos o categorías tratadas, compararlas mediante operadores específicos (booleanos, contextuales, negativos, inclusivos, exclusivos) para esbozar conclusiones relativas a los temas de investigación.

Procesos del programa NUDIST 6



Este programa, técnicamente, se basa en un sistema de documentos (en nuestro caso las novelas de Ian Fleming) guardados como «texto sin formato» o «sólo texto con salto de párrafo», para que se pueda trabajar con ellos. El sis-

tema de indización que usa el NUDIST 6 se basa en una estructura jerarquizada de conceptos, en forma de árbol invertido, creando «nudos», cada nudo tiene un nombre y un número de nivel. A cada unidad textual el codificador le adjudica un número que será el que se relacione con el nivel jerárquico al que pertenezca. Esta fase es la de indización.

En definitiva a través del programa Nudist 6 se ha podido dividir la información textual recogida en la investigación, asignar categorías, establecer relaciones entre ellas, realizar búsquedas textuales específicas, construir matrices y tablas de frecuencias con la información relevante y todo ello será lo que expondremos a continuación de forma lo más exhaustiva posible.

8.1.3. Resultados, tablas y gráficos

A continuación se presentan los resultados más relevantes. Por el gran volumen conceptual, hemos llevado a los anexos aquellas categorías con menor representatividad.

Los vamos a dar en este orden:

8.1.3.1. *Categorías principales del mapa conceptual:*

Se muestran en forma de árbol conceptual.

8.1.3.2. *Presencia o ausencia de las categorías en los documentos analizados (tablas coding). Total de categorías indizadas por documento*

8.1.3.3. *Análisis de los datos mediante el operador UNION*

Se presenta el porcentaje por categoría, extracto del informe y ejemplos de cada una de las categorías que analizamos en este estudio. (Figuran en este

apartado aquellos con mayor representatividad pasando a los anexos los demás). De manera que a lo largo de las siguientes páginas aparecerá en primer lugar la categoría y el cuadro porcentual. A continuación la interpretación del mismo, el *report* de dicha categoría que se extrae del análisis y varios ejemplos de unidades textuales de algunos documentos.

8.1.3.3.1. Categorías de la muestra más representativas

Los niveles que analizamos se refieren a cuatro niveles de análisis que explicamos de la siguiente manera:

El primer nivel de análisis corresponde a las categorías que aparecen en las tablas coding de análisis de primer nivel, representadas por 4 números (si no engloban a ninguna categoría dentro de ellas) ó 5 números (si están englobadas en otra).

Ejemplo: 1.1.1.1. Amount or quantity, 1.1.1.2.1. Present time

El segundo nivel de análisis corresponde a las metacategorias representadas por 4 números.

Ejemplo: 1.1.1.2. Time, 1.1.1.4. Time-when, place and movement

El tercer nivel de análisis corresponde a las metacategorías representadas por 3 números.

Ejemplo: 1.1.1. Concepts, 1.1.2. Information, reality and belief

El cuarto nivel de análisis corresponde a las metacategorías representadas por 2 números.

Ejemplo: 1.1. Grammar in use, 1.2. Vocabulary on Touirsm

8.1.3.4. *Análisis de datos mediante el operador Not-IN*

8.1.3.1. *Categorías principales del mapa conceptual:*

Fig. 1. Categorías principales.

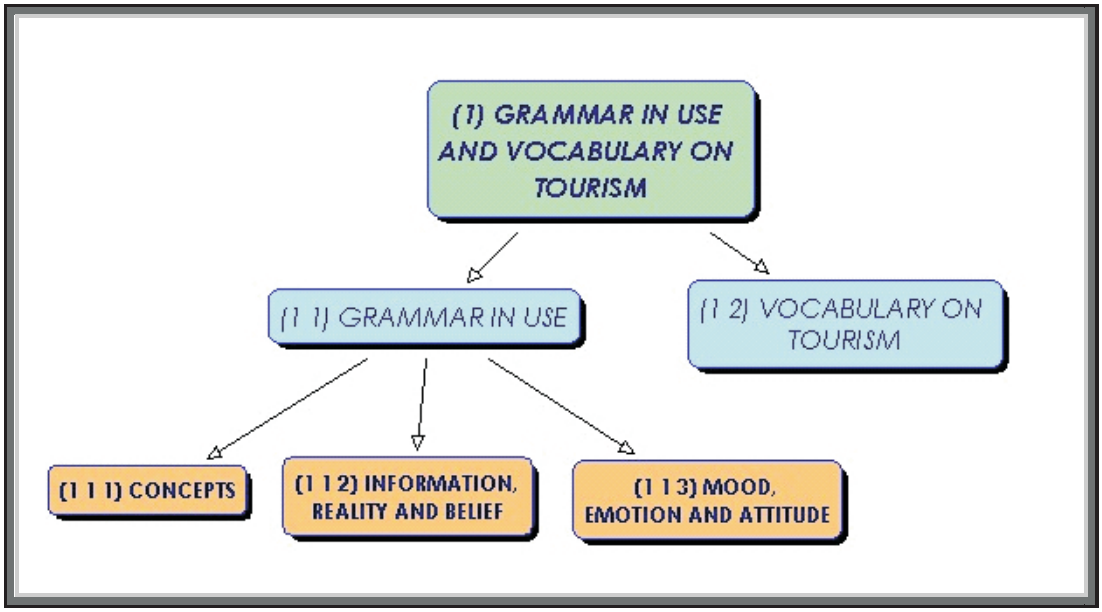


Fig. 2. Categorías de CONCEPTS.

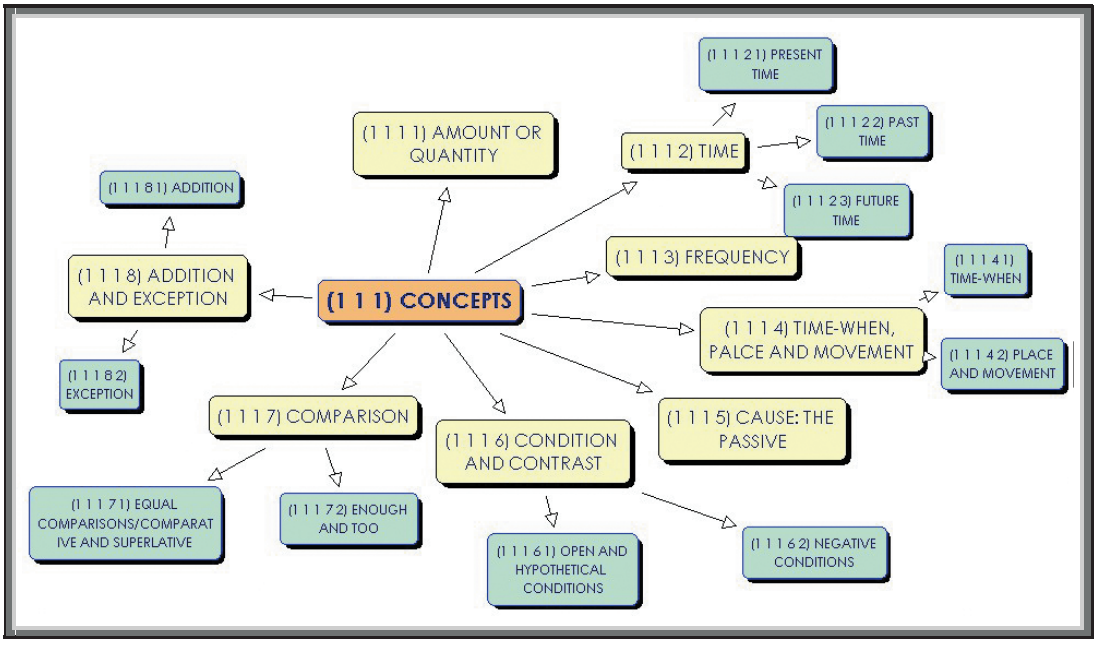


Fig. 3. Categorías de INFORMATION, REALITY AND BELIEF.

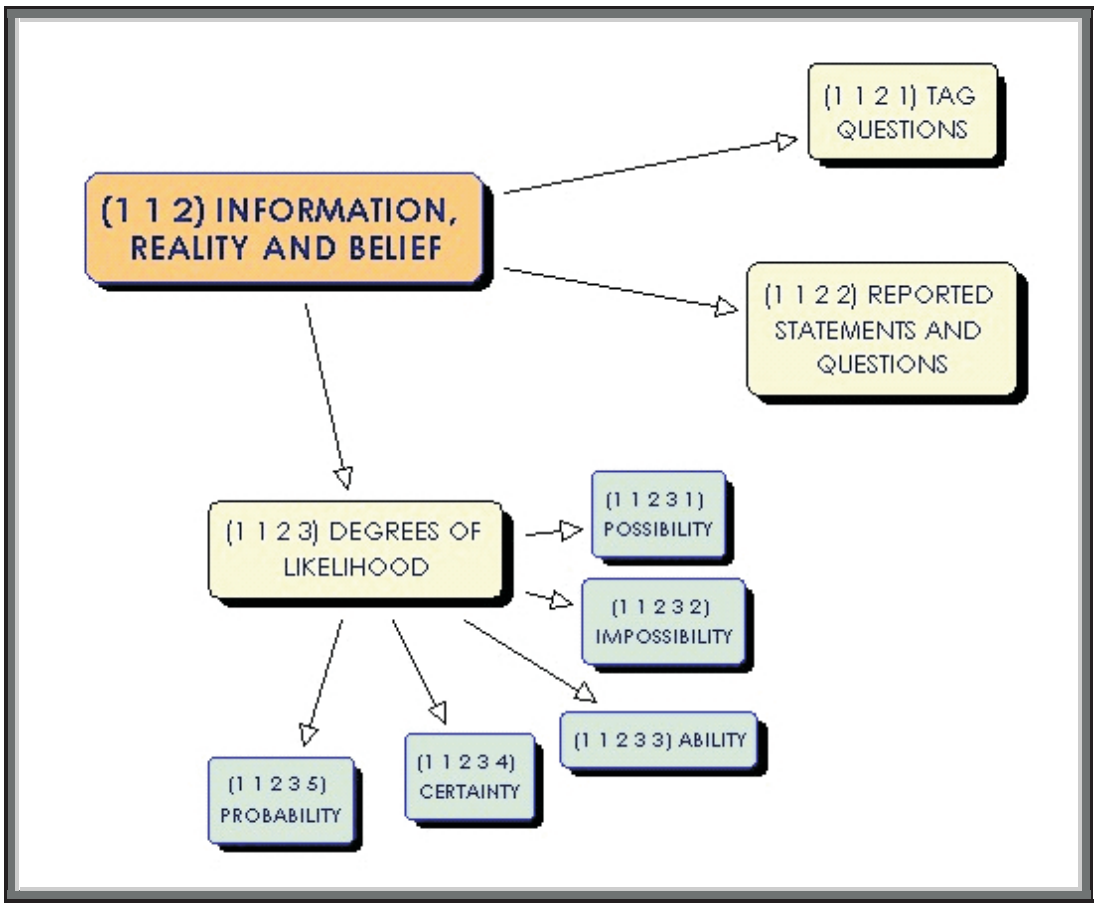


Fig. 4. Categorías de MOOD, EMOTION AND ATTTITUDE.

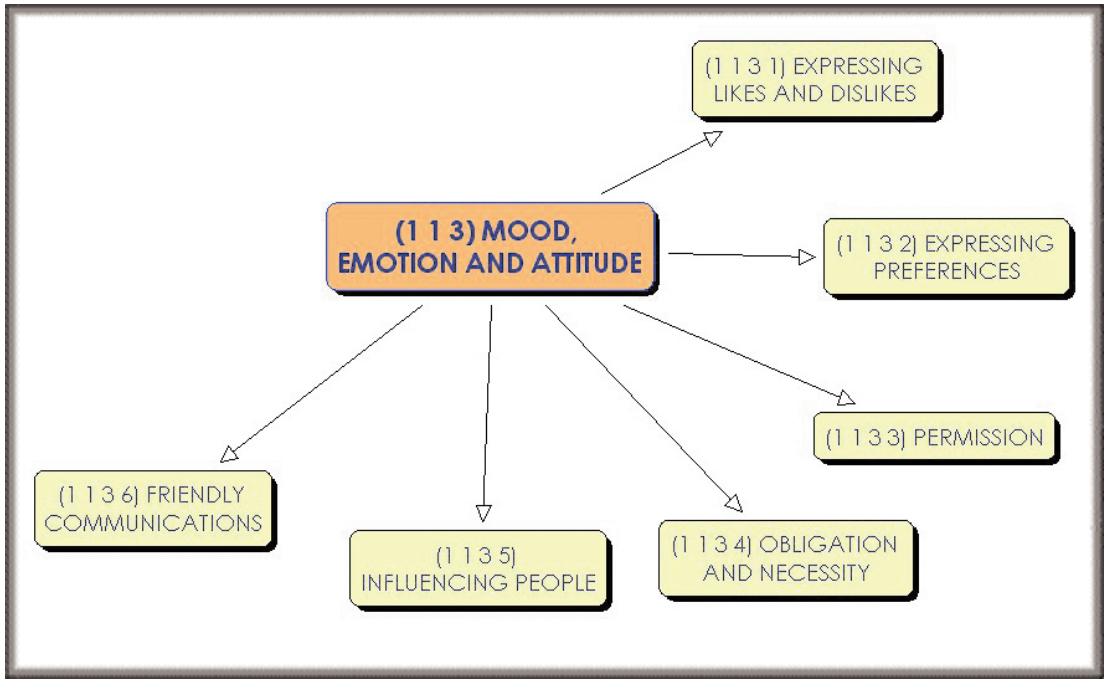


Fig. 5. Categorías de INFLUENCING PEOPLE.

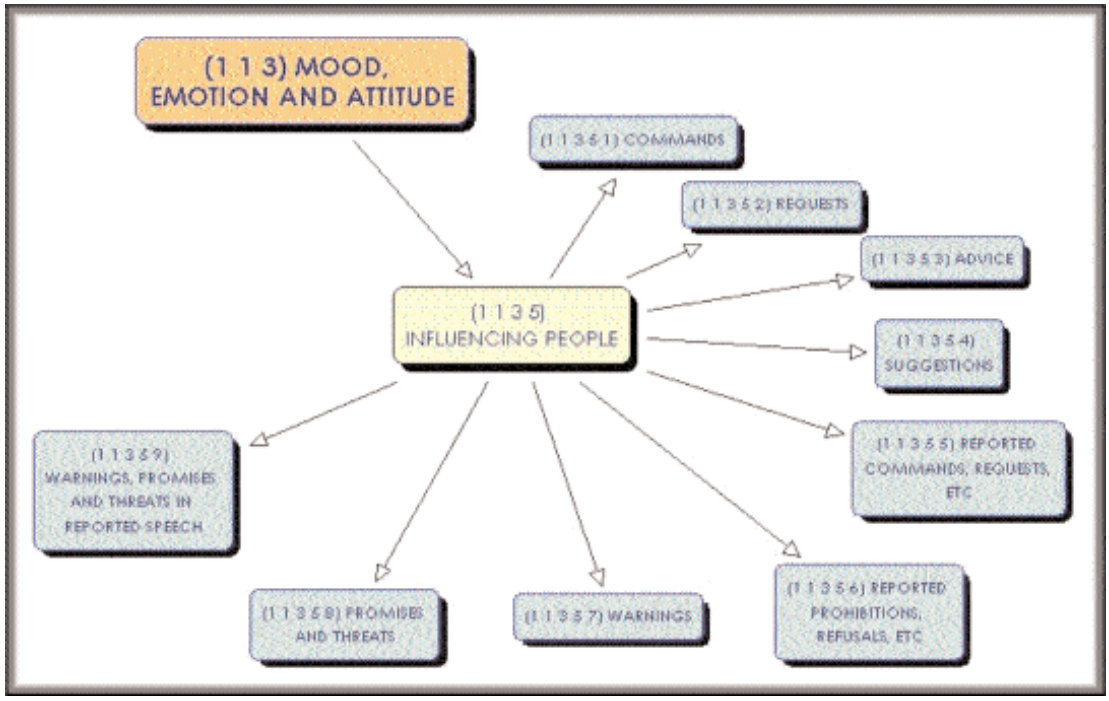


Fig. 6. Categorías de FRIEDLY COMMUNICATIONS.

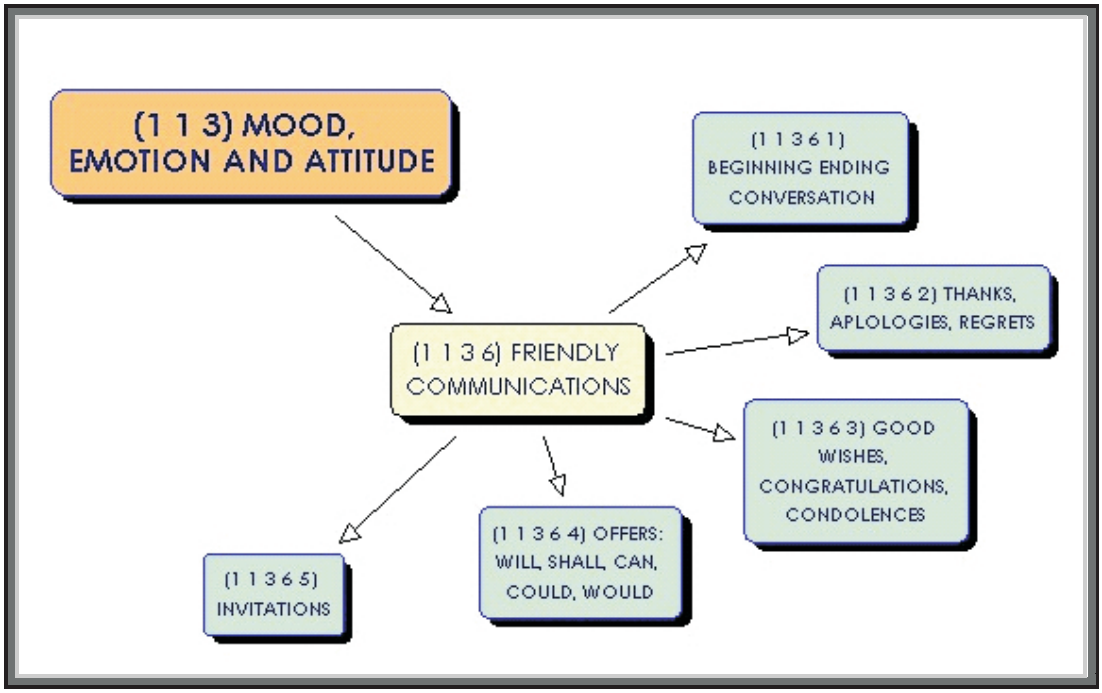
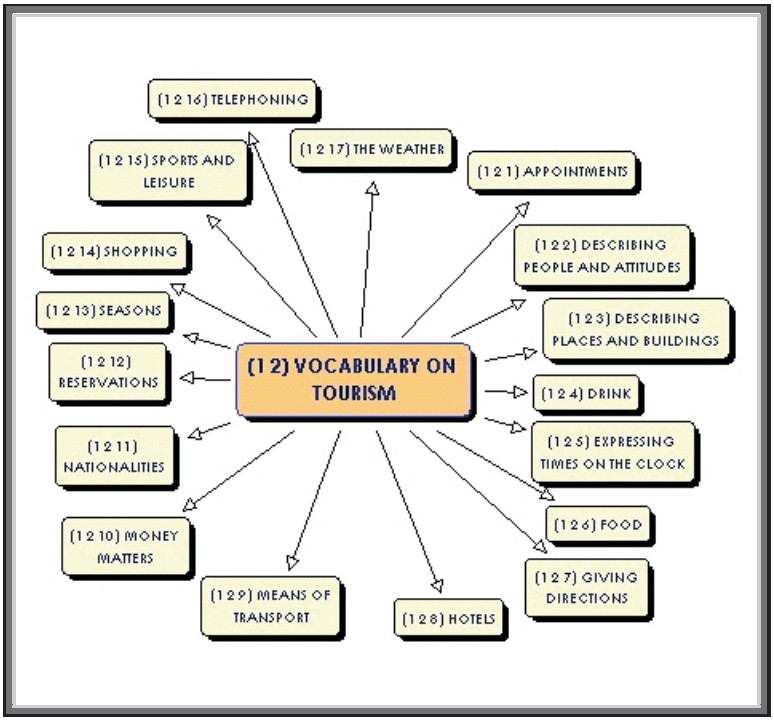


Fig. 7. Categorías de VOCABULARY ON TOURISM.



8.1.3.2. *Presencia o ausencia de las categorías en los documentos analizados:*

La presencia o ausencia de categorías en los elementos analizados lo representamos mediante las tablas coding que presentamos a continuación. Los unos (1) representan la presencia de los elementos que analizamos, mientras que los ceros (0) representan la ausencia de dichos elementos.

Por ejemplo la categoría *negative condition* está representada con un cero (0) en el documento *CASINO ROYALE*, lo que indica la ausencia de esta categoría en este documento; sin embargo está representada con un uno (1) en el documento *LIVE AND LET DIE*, lo que indica la presencia de esta categoría en este documento.

Tabla 1. Tabla Coding (Primera parte)

DOCUMENTOS	AMOUNT OR QUANTITY	PRESENT TIME	PAST TIME	FUTURE TIME	FREQUENCY	TIME-WHEN	PLACE AND MOVEMENT	CAUSE: THE PASSIVE	OPEN AND HYPOT. CONDIT.
01 - CASINO ROYALE	1	1	1	1	1	1	1	1	1
02 - LIVE AND LET DIE	1	1	1	1	1	1	1	1	1
03 - MOONRAKER	1	1	1	1	1	1	1	1	1
04 - DIAMONDS ARE FOREVER	1	1	1	1	1	1	1	1	1
05 - FROM RUSSIA WITH LOVE	1	1	1	1	1	1	1	1	1
06 - DR. NO	1	1	1	1	1	1	1	1	1
07 - GOLDFINGER	1	1	1	1	1	1	1	1	1
08 - THUNDERBALL	1	1	1	1	1	1	1	1	1
09 - THE SPY WHO LOVED ME	1	1	1	1	1	1	1	1	1
10 - ON HER MAJESTY'S SECRET SERVICE	1	1	1	1	1	1	1	1	1
11 - YOU ONLY LIVE TWICE	1	1	1	1	1	1	1	1	1
TOTALES	11	11	11	11	11	11	11	11	11

Tabla 2. Tabla Coding (Segunda parte)

DOCUMENTOS	NEGATIVE CONDITIONS	COMPARATIVE AND SUPERLATIVE	ENOUGH AND TOO	ADDITION	EXCEPTION	TAG QUES-TIONS	REPORTED STATEMENTS AND QUESTIONS	POSSIBI-LITY	IMPOSSI-BILITY
01 - CASINO ROYALE	0	1	0	0	0	0	1	1	1
02 - LIVE AND LET DIE	1	0	0	0	0	0	1	1	1
03 - MOONRAKER	0	1	1	0	0	0	1	1	0
04 - DIAMONDS ARE FOREVER	0	1	1	1	0	0	1	1	1
05 - FROM RUSSIA WITH LOVE	1	1	1	0	0	0	1	1	0
06 - DR. NO	0	1	1	0	1	0	1	1	0
07 - GOLDFINGER	0	1	1	1	1	0	1	1	0
08 - THUNDERBALL	1	1	1	0	0	0	1	1	0
09 - THE SPY WHO LOVED ME	0	1	1	0	0	1	0	1	0
10 - ON HER MAJESTY'S SECRET SERVICE	1	1	1	0	1	1	1	1	0
11 - YOU ONLY LIVE TWICE	0	1	1	0	0	1	0	1	0
TOTALES	4	10	9	2	3	3	9	11	3

Tabla 3. Tabla Coding (Tercera parte)

DOCUMENTOS	ABILITY	CERTAINTY	PROBABILITY	EXPRESSING LIKES AND DISLIKES	PERMISSION	OBLIGATION AND NECESSITY	COMMANDS	REQUESTS
01 - CASINO ROYALE	1	1	0	1	0	1	1	0
02 - LIVE AND LET DIE	1	1	0	0	0	1	1	1
03 - MOONRAKER	1	1	0	1	0	1	1	1
04 - DIAMONDS ARE FOREVER	1	0	0	0	0	1	1	0
05 - FROM RUSSIA WITH LOVE	1	1	0	0	1	1	1	0
06 - DR. NO	1	1	0	1	0	1	1	1
07 - GOLDFINGER	1	1	1	0	1	1	1	1
08 - THUNDERBALL	1	0	0	0	1	1	1	0
09 - THE SPY WHO LOVED ME	0	1	0	1	0	1	1	0
10 - ON HER MAJESTY'S SECRET SERVICE	0	1	0	1	0	1	1	1
11 - YOU ONLY LIVE TWICE	1	1	0	1	1	1	1	0
TOTALES	9	9	1	6	4	11	11	5

Tabla 4. Tabla Coding (Cuarta parte)

DOCUMENTOS	ADVICE	SUGGESTIONS	REPORT COM-REQ., ...	WARNINGS	PROMISES AND THREATS	BEGINNING ENDING CONVERSATION	THANKS, APOLOGIES, REGRETS	GOOD WISHES, CONGRATULATIONS, CONDOLENCES	OFFERS WILL, SHALL, ...
01 - CASINO ROYALE	1	0	1	0	0	1	1	0	1
02 - LIVE AND LET DIE	1	1	1	1	0	1	1	0	0
03 - MOONRAKER	1	1	1	0	0	1	1	0	0
04 - DIAMONDS ARE FOREVER	1	1	0	0	0	0	1	0	0
05 - FROM RUSSIA WITH LOVE	0	0	0	0	0	0	0	0	0
06 - DR. NO	1	0	1	0	1	1	1	1	1
07 - GOLDFINGER	1	1	0	0	0	1	1	0	0
08 - THUNDERBALL	1	1	1	0	0	0	1	0	0
09 - THE SPY WHO LOVED ME	0	1	0	0	0	0	1	0	0
10 - ON HER MAJESTY'S SECRET SERVICE	0	1	0	0	0	0	1	0	0
11 - YOU ONLY LIVE TWICE	0	1	0	1	0	1	0	1	0
TOTALES	7	8	5	2	1	6	9	2	2

Tabla 5. Tabla Coding (Quinta parte)

DOCUMENTOS	INVITATIONS	APPOINTMENTS	DESCRIBING PEOPLE AND ATTITUDES	DESCRIBING PLACES AND BUILDINGS	DRINK	EXPRESSING TIMES ON THE CLOCK	FOOD	GIVING DIRECTIONS	HOTELS
01 - CASINO ROYALE	0	0	1	1	1	1	0	0	1
02 - LIVE AND LET DIE	0	0	1	1	1	1	1	0	1
03 - MOONRAKER	0	0	1	1	1	1	1	0	1
04 - DIAMONDS ARE FOREVER	0	0	1	1	1	0	1	0	1
05 - FROM RUSSIA WITH LOVE	0	0	1	1	1	1	0	0	1
06 - DR. NO	1	0	1	1	1	1	1	0	1
07 - GOLDFINGER	1	0	1	1	1	1	1	1	1
08 - THUNDERBALL	1	1	1	1	1	1	1	0	1
09 - THE SPY WHO LOVED ME	0	0	1	1	1	1	1	0	1
10 - ON HER MAJESTY'S SECRET SERVICE	0	0	1	1	1	1	1	0	1
11 - YOU ONLY LIVE TWICE	1	0	1	1	1	0	1	0	1
TOTALES	4	1	11	11	11	9	9	1	11

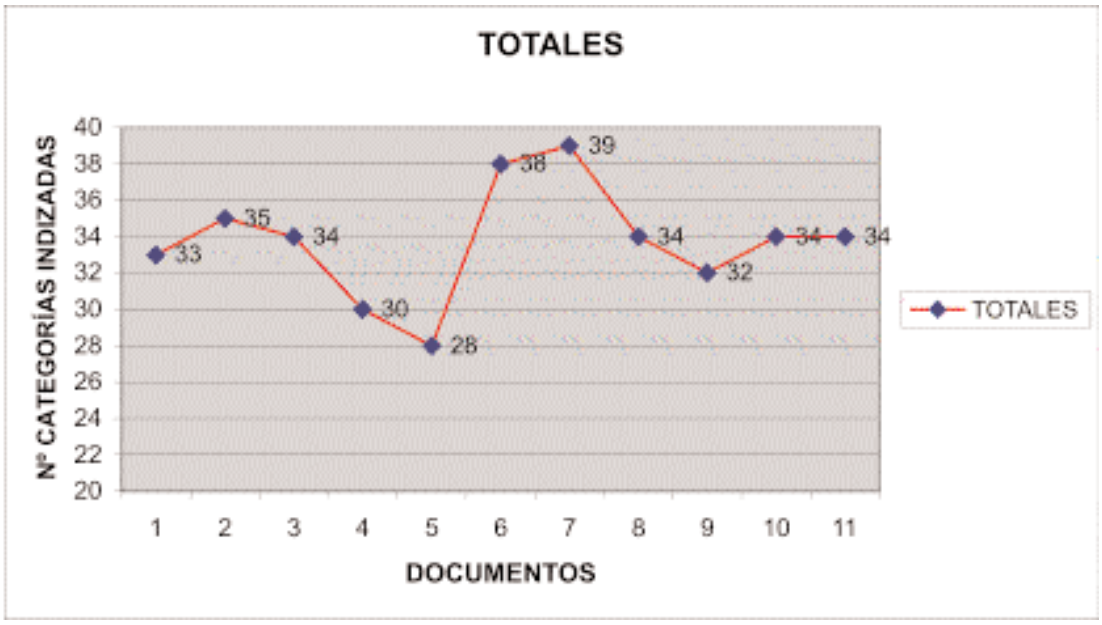
Tabla 6. Tabla Coding (Sexta parte)

DOCUMENTOS	MEANS OF TRANSPORT	MONEY MATTERS	NATIONALITIES	RESERVATIONS	SEASONS	SHOPPING	SPORTS AND LEISURE	TELEPHONING	THE WEATHER
01 - CASINO ROYALE	0	1	1	0	1	0	1	1	0
02 - LIVE AND LET DIE	1	1	1	0	0	1	0	1	0
03 - MOONRAKER	0	1	1	0	0	0	0	1	1
04 - DIAMONDS ARE FOREVER	1	1	1	0	0	0	0	1	0
05 - FROM RUSSIA WITH LOVE	1	1	1	0	0	0	0	1	0
06 - DR. NO	1	1	1	0	0	0	0	0	1
07 - GOLDFINGER	1	1	1	1	0	0	0	1	0
08 - THUNDERBALL	1	1	1	0	0	0	1	0	0
09 - THE SPY WHO LOVED ME	1	1	1	1	1	0	1	1	0
10 - ON HER MAJESTY'S SECRET SERVICE	1	1	1	0	0	0	1	1	0
11 - YOU ONLY LIVE TWICE	1	1	1	0	1	0	1	0	0
TOTALES	9	11	11	2	3	1	5	8	2

Tabla 7. Tabla Coding – Totales de categorías indizadas por documento (Séptima parte)

DOCUMENTOS	TOTALES
01 - CASINO ROYALE	33
02 - LIVE AND LET DIE	35
03 - MOONRAKER	34
04 - DIAMONDS ARE FOREVER	30
05 - FROM RUSSIA WITH LOVE	28
06 - DR. NO	38
07 - GOLDFINGER	39
08 - THUNDERBALL	34
09 - THE SPY WHO LOVED ME	32
10 - ON HER MAJESTY'S SECRET SERVICE	34
11 - YOU ONLY LIVE TWICE	34
TOTALES	371

Totales de categorías indizadas por documento.



Interpretación: Podemos observar que el documento que se indiza en un mayor número de categorías es el nº 7 «Goldfinger» con un total de 39 categorías de un total de 53 (nº de categorías resultante del análisis de primer nivel, en este primer nivel se obtienen 56 categorías de análisis y tres de ellas no reciben ninguna codificación por parte de los jueces), y el que menos, el documento nº 5 «From Russia With Love» con un total de 28 categorías.

Tabla 8 . Relación de categorías del primer análisis junto con su código asignado por el programa N6 (Primera parte)

Nº	CÓDIGO	CATEGORÍAS CON CONTENIDO INDIZADO
1	1111	AMOUNT OR QUANTITY
2	11121	PRESENT TIME
3	11122	PAST TIME
4	11123	FUTURE TIME
5	1113	FREQUENCY
6	11141	TIME-WHEN
7	11142	PLACE AND MOVEMENT
8	1115	CAUSE: THE PASSIVE
9	11161	OPEN AND HYPOTHETICAL CONDITIONS
10	11162	NEGATIVE CONDITIONS
11	11171	COMPARATIVE AND SUPERLATIVE
12	11172	ENOUGH AND TOO
13	11181	ADDITION
14	11182	EXCEPTION
15	1121	TAG QUESTIONS
16	1122	REPORTED STATEMENTS AND QUESTIONS
17	11231	POSSIBILITY
18	11232	IMPOSSIBILITY
19	11233	ABILITY
20	11234	CERTAINTY
21	11235	PROBABILITY
22	1131	EXPRESSING LIKES AND DISLIKES
23	1132	EXPRESSING PREFERENCES
24	1133	PERMISSION
25	1134	OBLIGATION AND NECESSITY
26	11351	COMMANDS
27	11352	REQUESTS
28	11353	ADVICE
29	11354	SUGGESTIONS
30	11355	REPORTED COMMANDS, REQUESTS, ETC.
31	11356	REPORTED PROHIBITIONS, REFUSALS, ETC
32	11357	WARNINGS
33	11358	PROMISES AND THREATS

Tabla 9. Relación de categorías del primer análisis junto con su código asignado por el programa N6 (Segunda parte)

Nª	CÓDIGO	CATEGORÍAS CON CONTENIDO INDIZADO
34	1 1 3 5 9	WARNINGS, PROMISES AND THREATS IN REPORTED SPEECH
35	1 1 3 6 1	BEGINNING ENDING CONVERSATION
36	1 1 3 6 2	THANKS, APLOLOGIES, REGRETS
37	1 1 3 6 3	GOOD WISHES, CONGRATULATIONS, CONDOLENCES
38	1 1 3 6 4	OFFERS: WILL, SHALL, CAN, COULD, WOULD
39	1 1 3 6 5	INVITATIONS
40	1 2 1	APPOINTMENTS
41	1 2 2	DESCRIBING PEOPLE AND ATTITUDES
42	1 2 3	DESCRIBING PLACES AND BUILDINGS
43	1 2 4	DRINK
44	1 2 5	EXPRESSING TIMES ON THE CLOCK
45	1 2 6	FOOD
46	1 2 7	GIVING DIRECTIONS
47	1 2 8	HOTELS
48	1 2 9	MEANS OF TRANSPORT
49	1 2 10	MONEY MATTERS
50	1 2 11	NATIONALITIES
51	1 2 12	RESERVATIONS
52	1 2 13	SEASONS
53	1 2 14	SHOPPING
54	1 2 15	SPORTS AND LEISURE
55	1 2 16	TELEPHONING
56	1 2 17	THE WEATHER

En las tablas 8 y 9 presentamos la relación conjunta de las categorías que reciben la primera codificación de los jueces, hemos marcado en rojo las cate-

gorías que no reciben codificación por parte de los mismos ya que no se ha llegado al consenso sobre la asignación de un espacio textual del total de unidades que componen la muestra y que sean asignables a las categorías señaladas. El total de categorías del primer análisis son 56, pero solamente 53 reciben codificación.

8.1.3.3. *Análisis de los datos mediante el operador UNIÓN*

Porcentajes por categorías

Seguidamente vamos a ver los porcentajes en cada una de las categorías mediante tablas, así podremos ver la presencia o ausencia de la categoría en los documentos. Las tablas que presentamos a continuación analizan categorías y metacategorías. Recordamos que, por ejemplo *amount or quantity* sería una categoría por no contener ningún elemento dentro de ella. *Present time*, *past time* y *future time* serían tres categorias que a su vez se enmarcan dentro de la metacategoría *time*.

Las tablas que muestran un mayor porcentaje, corresponden a las siguientes categorías y metacategorías:

Categorías:

amount or quantity
present time
past time
future time
frequency
time-when
place and movement
cause: the passive
equal comparisons / comparative and superlative
tag questions
reported statements and questions
possibility
obligation and necessity
commands
describing people and attitudes
drink
means of transport
nationalities

Metacategorías:

time,
time-when, place and movement
comparison
concepts
degrees of likelihood
information reality and beleief
influencing people
mood emotion and attitude
grammar in use
vocabulary on touirsm
grammar in use and vocabulary on tourism

Las tablas que tienen los índices de representatividad más baja se adjuntan en los anexos de este trabajo de investigación. Corresponden a las siguientes categorías y metacategorías:

Categorías:

open and hypothetical conditions
negative conditions
enough and too
addition
exception
impossibility
ability
certainty
probability
expressing likes and dislikes
permission
request
advice
suggestions
reported commands, requests, etc
warnings

promises and threats
beginning and ending conversation
thanks, apologies, regrets
good wishes, congratulations, condolences
offers: will, shall, can, could, would
invitations
appointments
describing places and buildings
expressing times on the clock
food
giving directions
hotels
money matters
reservations
seasons
shopping
sports and leasure
telephoning
the weather

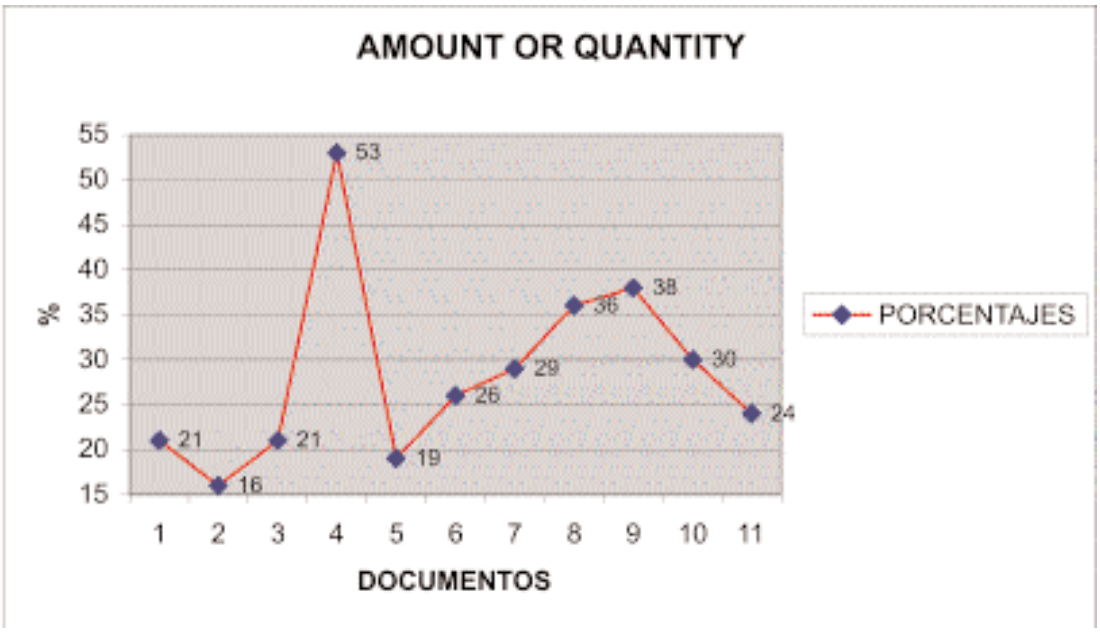
Metacategorías:

condition and contrast
addition and exception
friendly communications

8.1.3.3.1. Categorías de la muestra más representativas

AMOUNT OR QUANTITY

Gráfico 1. Porcentajes de la categoría (1 1 1 1) AMOUNT OR QUANTITY



En la categoría «AMOUNT OR QUANTITY» podemos observar que el documento 4: *DIAMONDS ARE FOREVER*, alcanza un 53% de la codificación de la muestra. Esto significa que más de la mitad del texto tiene contenidos de este concepto que analizamos, perteneciente a la metacategoría **concepts**. El porcentaje de representatividad de esta categoría en la muestra es del 28% lo cuál supone una representatividad media.

Extracto del informe obtenido en N6 para «AMOUNT OR QUANTITY»

```
REPORT ON NODE (1 1 1 1) '~/AMOUNT OR QUANTITY'
Restriction to document: NONE
(...)
-++-++-++-++-++-++-++-++-++-++-++-++-++-++-++-++-++-++-++-++-++-++-++-++-++-+
-++ Total number of text units retrieved = 378
-++ Retrievals in 11 out of 11 documents, = 100%.
-++ The documents with retrievals have a total of 1368 text units,
so text units retrieved in these documents = 28%.
-++ All documents have a total of 1368 text units,
so text units found in these documents = 28%.
-++-++-++-++-++-++-++-++-++-++-++-++-++-++-++-++-++-++-++-++++++++++++++++++++
```

A continuación procedemos a explicar este primer extracto de informe obtenido en N6 para la categoría «AMOUNT OR QUANTITY». El número total de párrafos donde se ha encontrado la categoría que estamos analizando es de 378. En los once documentos analizados hemos encontrado esta categoría. La totalidad de los textos analizados es de 1368 por lo que se ha encontrado esta categoría en un 28% del total.

Ejemplo de una unidad textual del documento 1, una unidad del documento 2 y una unidad del documento 4

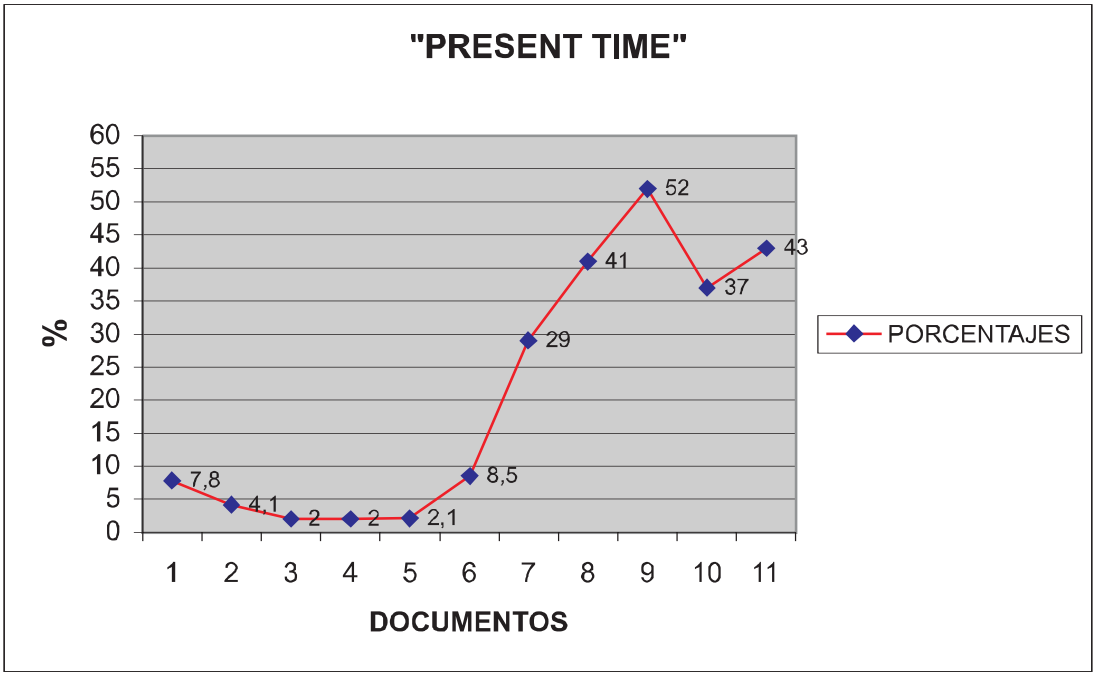
```
+++ ON-LINE DOCUMENT: * 01 - Casino Royale
+++ Retrieval for this document: 27 units out of 129, - 21%
++ Text units 90-91:
      'Here's your chequn,' he said to Bond. 'I've rather enjoyed walking
      around with forty million francs in my pocket, but I suppose you'd
      better sign it and I'll put it to your account with the Crédit
      Lyonnais. There's no sign of our friend from SMERSH. Not a damn
      trace. He must have got to the villa on foot or on a bicycle
      because you heard nothing of his arrival and the two gunmen
      obviously didn't. It's pretty exasperating. We've got precious
      little on this SMERSH organization and neither has London.
      Washington said they had, but it turned out to be the usual waffle
      from refugee interrogation, and you know that's about as much good
      as interrogating an Englishman-in-the-street about his own Secret
      Service, or a Frenchman about the Deuxième.'

+++ ON LINE DOCUMENT: * 02   Live and Let Die
+++ Retrieval for this document: 28 units out of 170, - 16%
++ Text units 110-110:
      They had been over the Robber's place with a tooth-comb. Nothing
      but tanks of fish and bait and cases of coral and shells. The
      Robber and two men who were down there in charge of the pumps and
      the water-heating had been taken in custody and grilled for an
      hour. Their alibis had been checked and found to be solid as the
      Empire State. The Robber had angrily demanded his mouthpiece and
      when the lawyer had finally been allowed to get to them they had
      been automatically sprung. No charge and no evidence to base one
      on. Dead ends everywhere except that Leiter's car had been
      found the other side of the yacht basin, a mile away from the
      wharf. A mass of fingerprints, but none that fitted the three men.
      Any suggestions?

+++ ON LINE DOCUMENT: * 04   Diamonds Are Forever
+++ Retrieval for this document: 81 units out of 153, - 53%
++ Text units 50-63:
61    The gangster was sitting in the restaurant enclosure four rows
      below Bond. Opposite him sat Rosy Rudd forking down frankfurters
      and sauerkraut and drinking beer out of a stein. Although most of
      the other luncheon tables were occupied, there were two waiters
      hovering round this one and the maître d'hotel made frequent visits
      to see that all was going well.
```

PRESENT TIME

Gráfico 2. Porcentajes de la categoría (1 1 1 2 1) PRESENT TIME



En la categoría «PRESENT TIME» podemos observar que el documento 9: *THE SPY WHO LOVED ME,* alcanza un 52% de la codificación de la muestra. Más de la mitad de los textos que estamos analizando contienen esta categoría. El total de representatividad de esta categoría en la muestra seleccionada es de un 16%.

Extracto del informe obtenido en N6 para «PRESENT TIME»

```
REPORT ON NODE (1 1 1 2 1) '+/PRESENT TIME'
Restriction to document: NONE
+++++++++++++++++++++++++++++++++++++++++++++++++++++++++++++++++++++++++++++++
+++ Total number of text units retrieved = 224
+++ Retrievals in 11 out of 91 documents, = 100%.
+++ The documents with retrievals have a total of 1368 text units,
    so text units retrieved in these documents = 16%.
+++ All documents have a total of 1368 text units,
    so text units found in these documents = 16%.
+++++++++++++++++++++++++++++++++++++++++++++++++++++++++++++++++++++++++++++++
```

Ejemplo de una unidad textual del documento 8 y dos unidades del documento 11

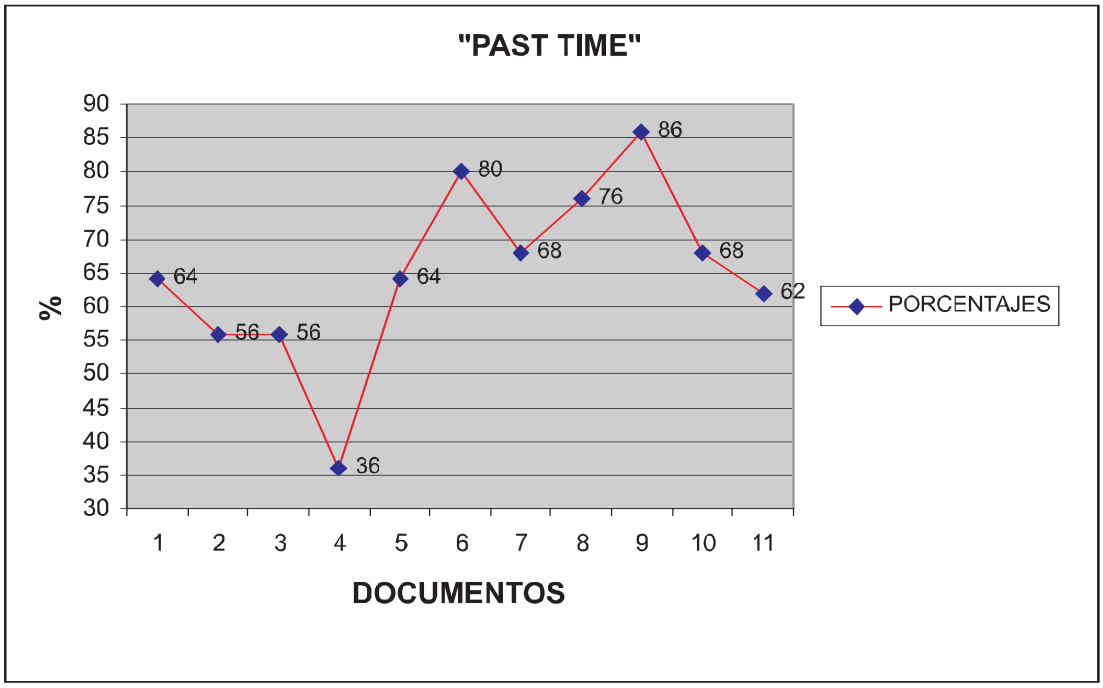
```
+++ ON-LINE DOCUMENT: * 08 - Thunderball
+++ Retrieval for this document: 37 units out of 91, = 41%
++ Text units 6-8:
8     ``I am so sorry, my dear. I was hurrying. I am late for my appointment
      with the good Mr. Main. I am as usual in need of decarbonization---this
      time after two weeks in Paris.'' He turned to Hand. He said with a hint
      of condescension, ``Thank you, my dear sir. You have quick reactions. And
      now, if you will forgive me---'' He raised a hand, got back into the
      Bentley, and purred off up the drive.

+++ ON-LINE DOCUMENT: * 11 - You Only Live Twice
+++ Retrieval for this document: 37 units out of 87, = 43%
++ Text units 4-5:
5     'No. Just the same. He's going slowly to pieces. Late at the office.
      Skimps his work. Makes mistakes. He's drinking too much and losing a lot
      of money at one of these new gambling clubs. It all adds up to the fact
      that one of my best men is on the edge of becoming a security risk.
      Absolutely incredible considering his record.'

++ Text units 82-84:
83    'My name is Kissy Suzuki and you are my lover. Your name is Taro
      Todoroki. We live on this island and go fishing together. It is a very
      good life. But can you walk a little? I must take you to where you live
      and get you some food and a doctor to see you. You have a terrible wound
      on the side of your head and there is a cut on your ribs. You must have
      fallen while you were climbing the cliffs after seagulls' eggs.' She
      stood up and held out her hands.
```

PAST TIME

Gráfico 3. Porcentajes de la categoría (1 1 1 2 2) PAST TIME



En la categoría «PAST TIME» podemos observar que el documento 9: *THE SPY WHO LOVED ME*, alcanza un 86% de la codificación de la muestra, esto significa que más de las tres cuartas partes de los textos están escritos en *past time*. Destacamos que el documento 4: *DIAMONDS ARE FOREVER*, alcanza un 36%, siendo éste el porcentaje más bajo para esta categoría en base a dicho documento. Esta categoría representa un 63% de las unidades indizadas para ella en la muestra seleccionada, lo que significa que es un buen ejemplo a utilizar para la enseñanza del *past time.*

Extracto del informe obtenido en N6 para «PAST TIME»

```
REPORT ON NODE 1 1 1 2 2) '-/PAST TIME'
Restriction to documents: NONE
(...)
+++++++++++++++++++++++++++++++++++++++++++++++++++++++++++++++++++++++++++++++
+++ Total number of text units retrieved = 859
+++ Retrievals in 11 out of 11 documents, = 100%.
!!! The documents with retrievals have a total of 1368 text units,
    no text units retrieved in these documents = 63%.
!!! All documents have a total of 1368 text units,
    no text units found in these documents = 63%.
++++++++++++++++++++++++++++++++++++++++++++++++++++++++++++++++++++++++++++++++
```

Ejemplo de dos unidades textuales del documento 2 y una del documento 5.

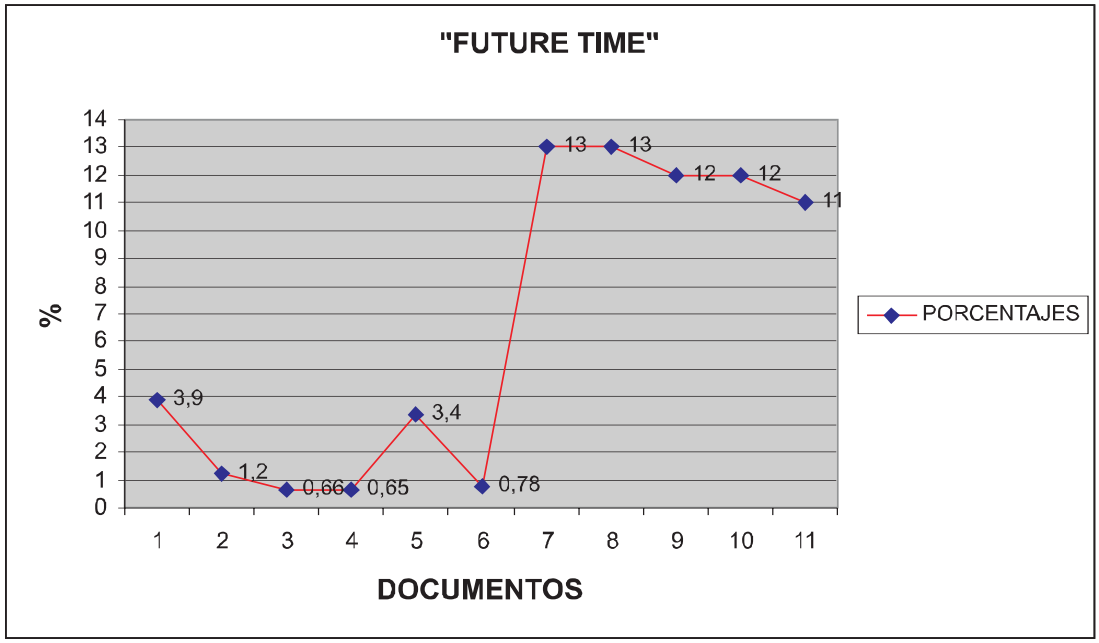
```
+++ ON-LINE DOCUMENT: 2 02 - Live and Let Die
+++ Retrieval for this document: 96 units out of 170, = 56%
++ Text units 91-91:
91    They left the train at Clearwater, the last station before St.
      Petersburg. Bond took a cab and gave the address on Treasure Island, half
      an hour's drive away. It was two o'clock and the sun blazed down out of a
      cloudless sky. Solitaire insisted on taking off her hat and veil. 'It's
      sticking to my face,' she said. 'Hardly a soul has ever seen me down
      here.'

++ Text units 105-106:
105   Bond and Leiter were shown to a bad table near the service door. The set
      dinner was a string of inflated English and pidgin French. What it came
      down to was tomato juice, boiled fish with a white sauce, a slip of
      frozen turkey with a dab of cranberry, and a wedge of lemon curd
      surmounted by a whorl of stiff cream substitute. They munched it down
      gloomily while the dining-room emptied of its eighty couples and the
      table lights went out one by one. Fingerbowls, in which floated one
      hibiscus petal, was the final gracious touch to their meal.

+++ ON-LINE DOCUMENT: 5 05 - From Russia With Love
+++ Retrieval for this document: 93 units out of 145, = 64%
++ Text units 57 61:
59    By the time the loudspeakers called him out again it was dusk and the
      half moon rode clear and high above the lights of the town. The air was
      soft with evening and the smell of flowers and there was the steady
      pulse-beat of the cicadas---zing-a-zing-a-zing---and the distant sound of
      a man singing. The voice was clear and sad and the song had a note of
      lament. Near the airport a dog barked excitedly at an unknown human
      smell. Bond suddenly realized that he had come into the East where the
      guard-dog howls all night. For some reason the realization sent a pang of
      pleasure and excitement into his heart.
```

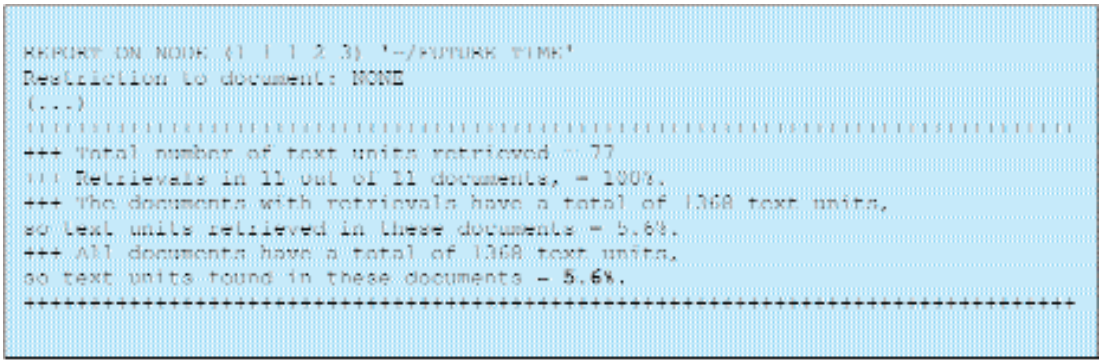
FUTURE TIME

Gráfico 4. Porcentajes de la categoría (1 1 1 2 3) FUTURE TIME



En la categoría «FUTURE TIME» podemos observar que los documentos 7: *GOLDFINGER*, 8: *THUNDERBALL*, 9: *THE SPY WHO LOVED ME*, 10: *ON HER MAJESTY´S SECRET SERVICE* y 11: *YOU ONLY LIVE TWICE*, tienen los porcentajes más altos para esta categoría, estando el resto de documentos por debajo del 4% de frecuencia de indización. Esto supone que esta categoría tiene una representatividad del 5.6% del total de la muestra según el informe del programa.

Extracto del informe obtenido en N6 para «FUTURE TIME»



Ejemplo de dos unidades textuales del documento 2 y una unidad del documento 5.

```
+++ ON-LINE DOCUMENT: * 02 - Live and Let Die
-I- Retrieval for this document: 2 units out of 170, = 1.2%
++ Text units 65-65:
65    'Pennsylvania Station. Track 14. Ten-thirty this morning. "The Silver
      Phantom". Through train to St. Petersburg via Washington, Jacksonville
      and Tampa. I've got you a compartment. Very luxurious. Car 245,
      Compartment E. Ticket'll be on the train. Conductor will have it. In the
      name of Bryce. Just go to Gate 14 and down to the train. Then straight to
      your compartment and lock yourself in till the train starts. I'm flying
      down in an hour by Eastern, so you'll be alone from now on. If you get
      stuck call Dexter, but don't be surprised if he bites your head off.
      Train gets in around midday tomorrow. Take a cab and go to the Everglades
      Cabanas, Gulf Boulevard West, on Sunset Beach. That's on a place called
      Treasure Island where all the beach hotels are. Connected with St.
      Petersburg by a causeway. Cabby'll know it.

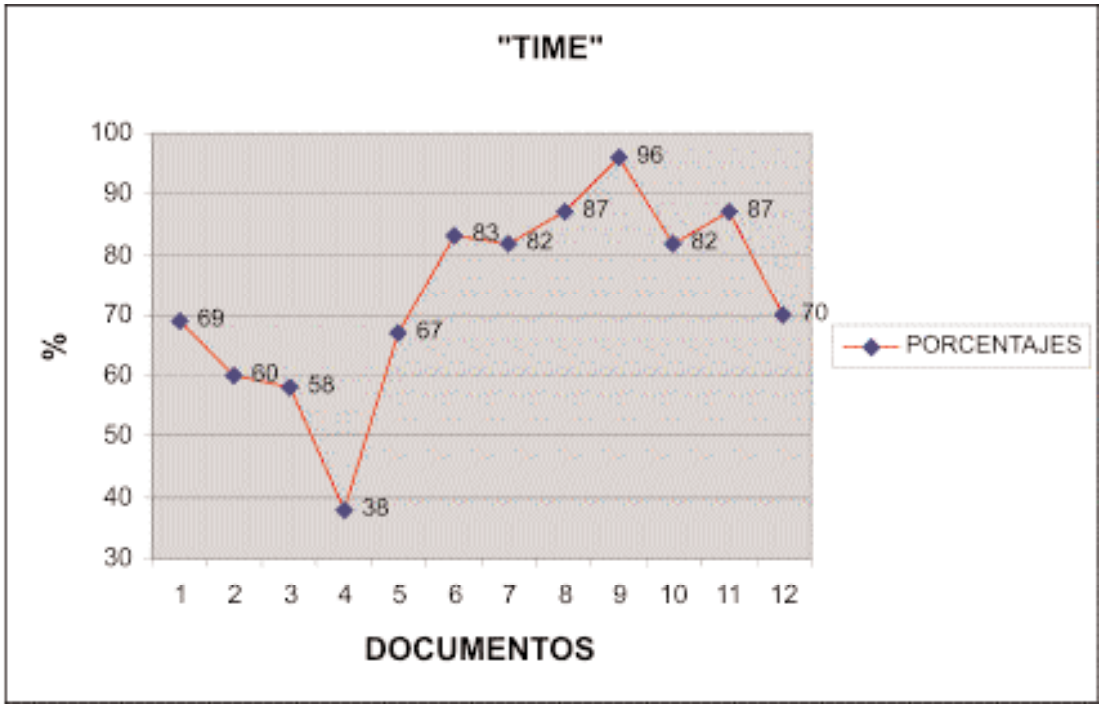
++ Text units 136-136:
136   'I'll start at ten sharp,' Bond found himself saying. 'From the rocks to
      the left of the beach. Can you get us some dinner and then get the gear
      out on to the lawn? Conditions are perfect. I'll be over there in half an
      hour.' He counted on his fingers. 'Give me fuses for five to eight hours.
      And the quarter-hour one in reserve in case any- , thing goes wrong.
      Okay?'

+++ ON-LINE DOCUMENT: * 05 - From Russia With Love
+++ Retrieval for this document: 5 units out of 145, = 3.4%
-I Text units 41-41:
41    `What will happen to the man, Comrade Colonel?' `That is a matter of
      indifference to us. We shall simply use him as a means to introduce you
      into England. The object of the operation is to give false information to
      the British. We shall, of course, Comrade, be very glad to have your own
      impressions of life in England. The reports of a highly trained and
      intelligent girl such as yourself will be of great value to the State.'
```

ANÁLISIS DE LA METACATEGORÍA TIME

A través del operador UNIÓN del programa N6 vamos a unir las categorías PRESENT TIME, PAST TIME y FUTURE TIME para observar cuál es la representatividad de dicha metacategoría de segundo nivel en la muestra.

Gráfico 5. Análisis de la metacategoría TIME (1112)



Una vez ejecutado el comando obtenemos los porcentajes de los tiempos verbales en la metacategoría «TIME» que obtiene un 70% de la representatividad muestral con lo que concluimos que algunos de estos documentos son muy interesentes y válidos para la enseñanza de las categorías *present time*, *past time* y *future time* en la clase de lengua inglesa para la Diplomatura de Turismo. Los documentos 7: *GOLDFINGER*, 8: *THUNDERBALL*, 9: *THE SPY WHO LOVED ME*, 10: *ON HER MAJESTY´S SECRET SERVICE* y 11: *YOU ONLY LIVE TWICE*, serían, por su representatividad, los más adecuados para

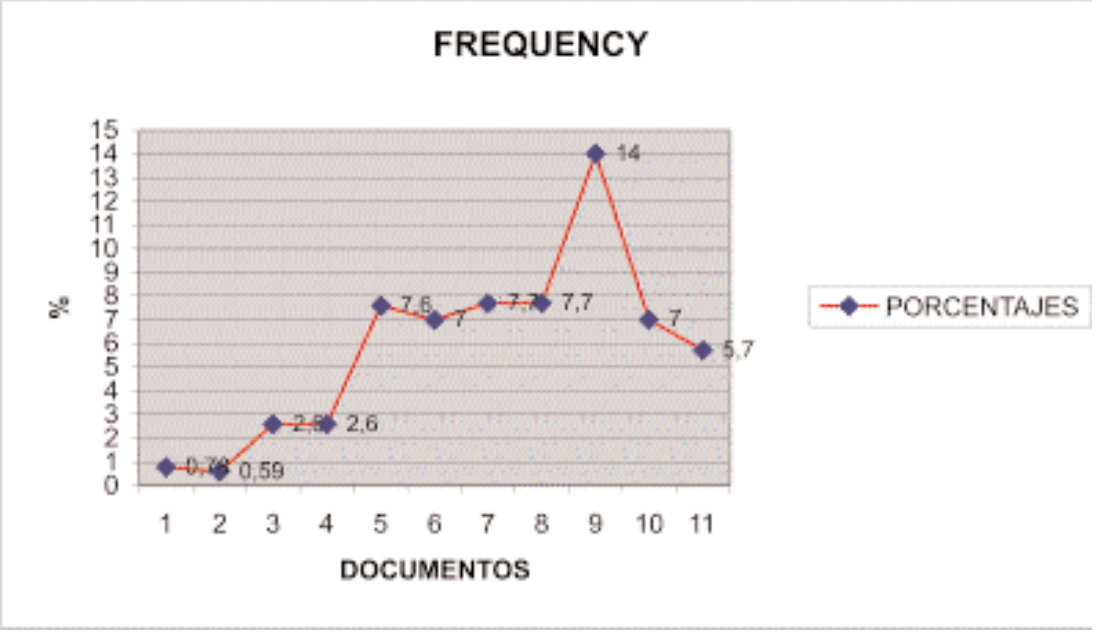
este objetivo. El documento 4: *DIAMOMDS ARE FOREVER*, es el que tiene un índice de representatividad más baja, aún así casi llega al 40%.

Extracto del informe obtenido en N6 para «TIME»

```
REPORT ON NODE (N 1) 'Unión TIME'
Restriction to document: NONE
*** Description:
Search for (UNION (1 1 1 2 1) (1 1 1 2 2) (1 1 1 2 3)). No restriction
(...)
++++++++++----++++++++++++++++++----++++++++++++++++----++++++++++++++++---+
+++ Total number of text units retrieved = 961
+++ Retrievals in 11 out of 11 documents, = 100%.
+++ The documents with retrievals have a total of 1368 text units,
    so text units retrieved in these documents = 70%.
+++ All documents have a total of 1368 text units,
    so text units found in these documents = 70%.
++++++++++----++++++++++++++++++----++++++++++++++++----++++++++++++++++-
```

FREQUENCY

Gráfico 6. Porcentajes de la categoría (1113) FREQUENCY



En la categoría «FRECUENCY» podemos observar que el documento 4: *DIAMONDS ARE FOREVER*, alcanza un 14% de la codificación de la muestra. EL porcentaje de representatividad en la muestra de esta categoría es del 5%, un porcentaje bajo pero no por ello menos significativo.

Extracto del informe obtenido en N6 para «FREQUENCY»

```
REPORT ON NODE (1 1 1 3) '~/FREQUENCY'
Restriction to document: NONE
(...)
+++++++++++++++++++++++++++++++++++++++++++++++++++++++++++++++++++++++++++++++
+++ Total number of text units retrieved = 69
+++ Retrievals in 11 out of 11 documents, = 100%.
+++ The documents with retrievals have a total of 1368 text units,
    so text units retrieved in those documents = 5.0%.
+++ All documents have a total of 1368 text units,
    so text units found in these documents = 5.0%.
+++++++++++++++++++++++++++++++++++++++++++++++++++++++++++++++++++++++++++++++
```

Ejemplo de una unidad textual del documento 3,una unidad del documento 4 y una unidad del documento10.

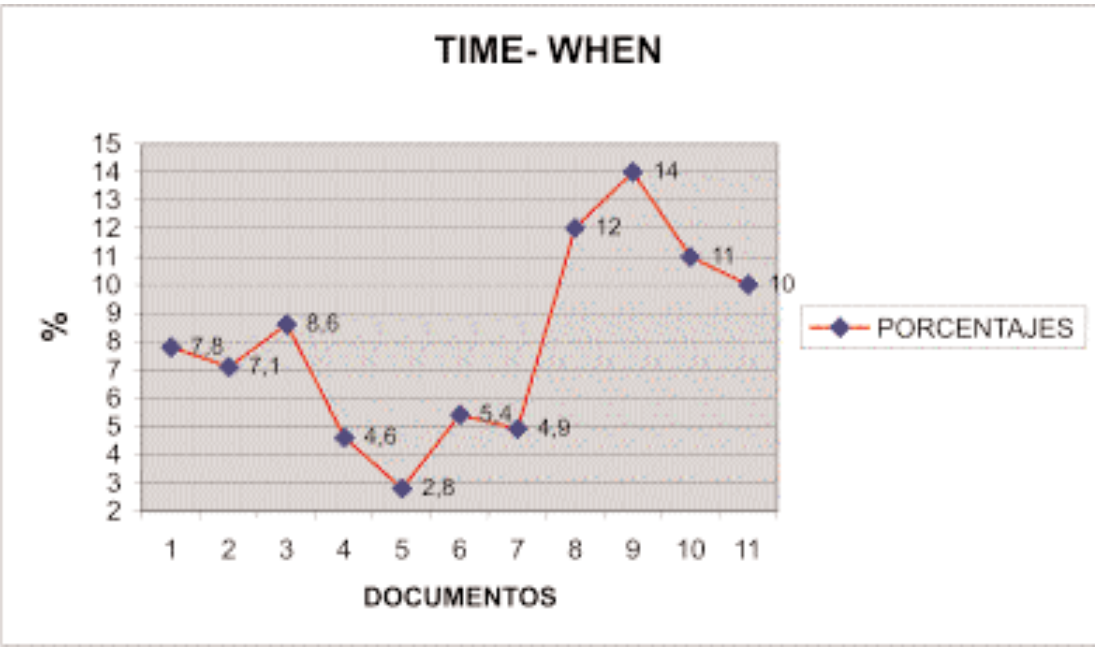
```
+++ ON-LINE DOCUMENT: * 03 - Moonraker
+++ Retrieval for this document: 4 units out of 151, = 2.6%
++ Text units 36-36:
36    "Anyone care for a drink?" asked M. as he cut the cards to Drax for the
      third rubber. "James. A little more champagne. The second bottle always
      tastes better."

+++ ON-LINE DOCUMENT: * 04 - Diamonds Are Forever
+++ Retrieval for this document: 4 units out of 153, = 2.6%
++ Text units 78-78:
78    "It's good that we can have a meal together again," said Leiter. "You've
      never eaten broiled Maine lobster with melted butter like they do it
      here. But it wouldn't taste so good if there was a chance that one of the
      Spang boys might be munching spaghetti with Caruso sauce at the next
      table."

+++ ON-LINE DOCUMENT: * 10 - On Her Majesty's Secret Service
+++ Retrieval for this document: 8 units out of 114, = 7.0%
++ Text units 104-104:
104   Fritz, the 'head waiter', said angrily. 'The local police have already
      been here. They have made their report. All is in order. Please leave at
      once. What is the Federal Police Alpine Patrol? I have never heard of it.'
```

TIME -WHEN

Gráfico 7. Porcentajes de la categoría (1114) TIME-WHEN



En la categoría «TIME-WHEN» podemos observar que el documento 9: *THE SPY WHO LOVED ME*, alcanza un 14% de unidades indizadas bajo este nudo. El porcentaje de representatividad es el 7.3%.

Extracto del informe obtenido en N6 para «TIME-WHEN»

```
REPORT ON NODE (1 1 1 4 1) '-/TIME-WHEN'
Restriction to document: NONE
(...)
+++ Total number of text units retrieved = 100
+++ Retrievals in 11 out of 11 documents, = 100%.
+++ The documents with retrievals have a total of 1368 text units,
    so text units retrieved in these documents = 7.3%.
+++ All documents have a total of 1368 text units,
    so text units found in these documents = 7.3%.
```

Ejemplo de dos unidades textuales del documento 2 y una del 3

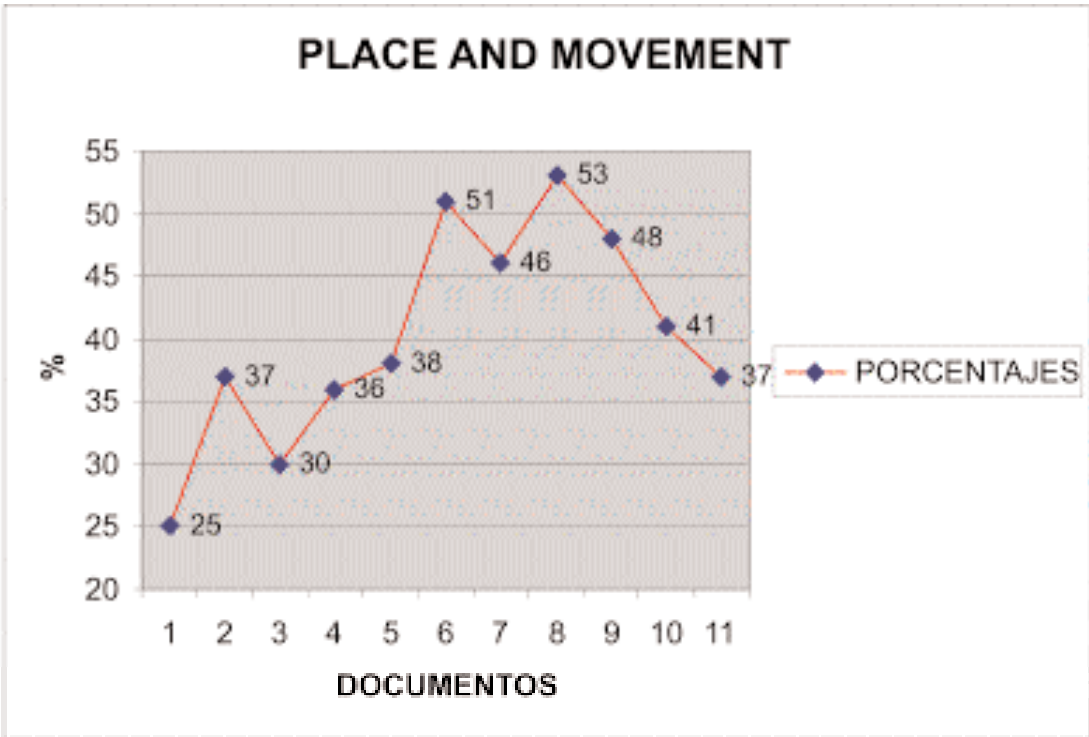
```
+++ ON-LINE DOCUMENT: * 02 - Live and Let Die
+++ Retrieval for this document: 12 units out of 170, = 7.1%
++ Text units 111-111:
111   ABOUND six Bond packed his bag and paid the check. Mrs. Stuyvesant was
      glad to see the last of him. The Everglades hadn't experienced such
      alarums since the last hurricane.

+++ ON-LINE DOCUMENT: * 02 - Live and Let Die
+++ Retrieval for this document: 12 units out of 170, = 7.1%
++ Text units 133-133:
133   They left before six in the morning and were at Beau Desert by half-past
      ten.

+++ ON-LINE DOCUMENT: * 03 - Moonraker
+++ Retrieval for this document: 13 units out of 151, = 8.6%
++ Text units 13-14:
14    "Nearly an hour ago," said Miss Moneypenny reproachfully. "It's half-past
      two. He'll be back any minute now."
```

PLACE AND MOVEMENT

Gráfico 8. Porcentajes de la categoría (1 1 1 4 2) PLACE AND MOVEMENT



En la categoría «PLACE AND MOVEMENT» podemos observar que los documentos 6: *DR NO* y 8: *THUNDERBALL*, alcanzan porcentajes más altos del 50% indizado bajo esta categoría lo que indica que son los documentos idóneos para su tratamiento en el aula. No debemos olvidar que estos porcentajes son altos y cada uno de los documentos puede tener unidades adecuadas para su tratamiento con algún objetivo didáctico predeterminado. Refiriéndonos a los datos obtenidos de representatividad en la muestra, los documentos que superasen el 40% podrían ser los más adecuados. El porcentaje total de representatividad de esta muestra en esta categoría es del 39%.

Extracto del informe obtenido en N6 para «PLACE AND MOVEMENT»

```
REPORT ON NODE (1 1 1 4 2) '~/PLACE AND MOVEMENT'
Restriction to document: NONE
(...)
----------++++++++++++++++++++++++++++++++++++++++++++++++++++++++++++++++++++++
--- Total number of text units retrieved = 536
--- Retrievals in 11 out of 11 documents, = 100%.
--- The documents with retrievals have a total of 1368 text units,
    so text units retrieved in these documents = 39%.
--- All documents have a total of 1368 text units,
    so text units found in these documents = 39%.
---------------++++++++++++++++++++++++++++++++++++++++++++++++++++++++++++++++++
```

Ejemplo de una unidad textual del documento 1, una unidad del documento 2 y una unidad del documento 6.

```
+++ ON-LINE DOCUMENT: * 01 - Casino Royale
+++ Retrieval for this document: 32 units out of 129, = 25%
++ Text units 31-31:
31    When he turned at the foot of the short stairs towards the bar he heard
      the lift-door open behind him and a cool voice call 'Good evening'.

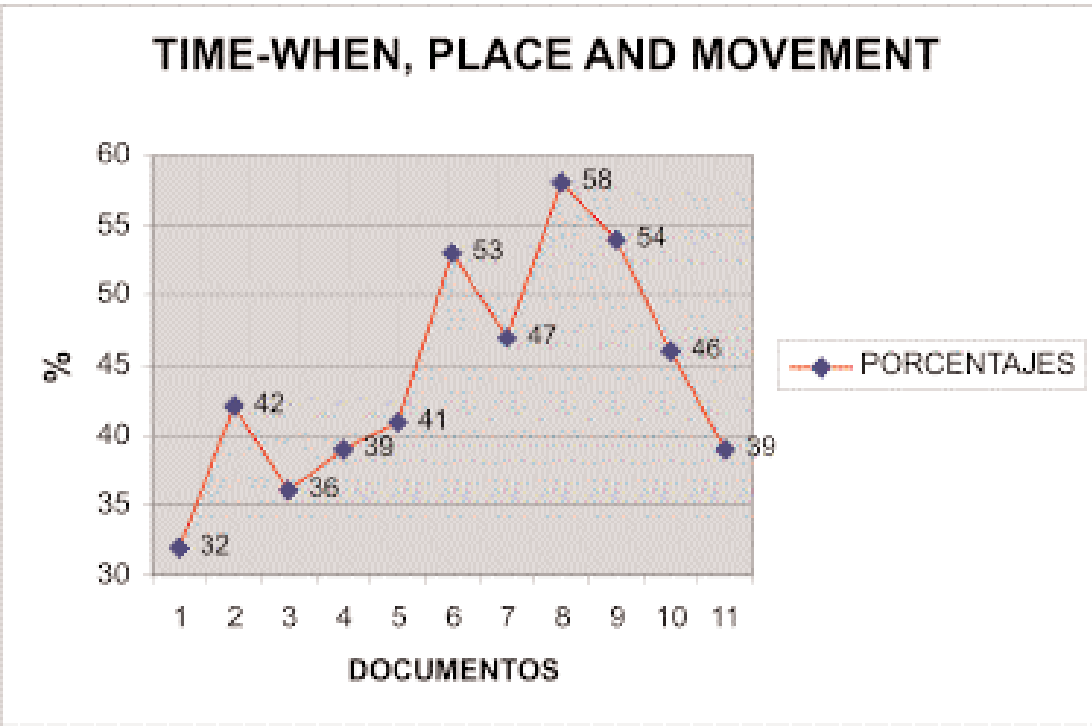
++ ON-LINE DOCUMENT: * 02 - Live and Let Die
+++ Retrieval for this document: 63 units out of 170, = 37%
++ Text units 65-66:
65    'Pennsylvania Station. Track 14. Ten-thirty this morning. "The Silver
      Phantom". Through train to St. Petersburg via Washington, Jacksonville
      and Tampa. I've got you a compartment. Very luxurious. Car 245,
      Compartment H. Ticket'll be on the train. Conductor will have it. In the
      name of Bryce. Just go to Gate 14 and down to the train. Then straight to
      your compartment and lock yourself in till the train starts. I'm flying
      down in an hour by Eastern, so you'll be alone from now on. If you get
      stuck call Dexter, but don't be surprised if he bites your head off.
      Train gets in around midday tomorrow. Take a cab and go to the Everglades
      Cabanas, Gulf Boulevard West, on Sunset Beach. That's on a place called
      Treasure Island where all the beach hotels are. Connected with St.
      Petersburg by a causeway. Cabby'll know it.

+++ ON-LINE DOCUMENT: * 06 - Dr. NO
+++ Retrieval for this document: 66 units out of 129, = 51%
++ Text units 37-38:
37    The sun was just setting. The wave of violet shadow was creeping down
      towards the town and the harbour. When it hits the town, thought Bond,
      the lights will go on. It happened as he had expected. Above him there
      was the noise of a plane. It came into sight, a Super Constellation, the
      same flight that Bond had been on the night before. Bond watched it sweep
      out over the sea and then turn and come in to land at the Palisadoes
      airport. What a long way he had come since that moment, only twenty-four
      hours before, when the door of the plane had clanged open and the
      loudspeaker had said, 'This is Kingston, Jamaica. Will passengers please
      remain seated until the aircraft has been cleared by the Health
      Authorities."
```

ANÁLISIS DE LA METACATEGORÍA TIME-WHEN, PLACE AND MOVEMENT (1 1 1 4)

A través del operador UNIÓN del programa N6 vamos a unir las categorías TIME-WHEN y PLACE AND MOVEMENT para observar cuál es la representatividad de dicha metacategoría de segundo nivel en la muestra.

Gráfico 9. Análisis de la metacategoría TIME-WHEN, PLACE AND MOVEMENT (1 1 1 4)



Una vez ejecutado el comando obtenemos los porcentajes de los conceptos *time-when* y *place and movement* en la metacategoría «TIME-WHEN, PLACE AND MOVEMENT» que obtiene un 43% de la representatividad muestral con lo que concluimos que algunos de estos documentos son muy atractivos para la enseñanza de estos conceptos. Los documentos 6: *DR. NO*, 8: *THUNDERBALL* y 9: *THE SPY WHO LOVED ME*, serían, por su representatividad, los más adecuados para este objetivo. El documento 1 no supera el

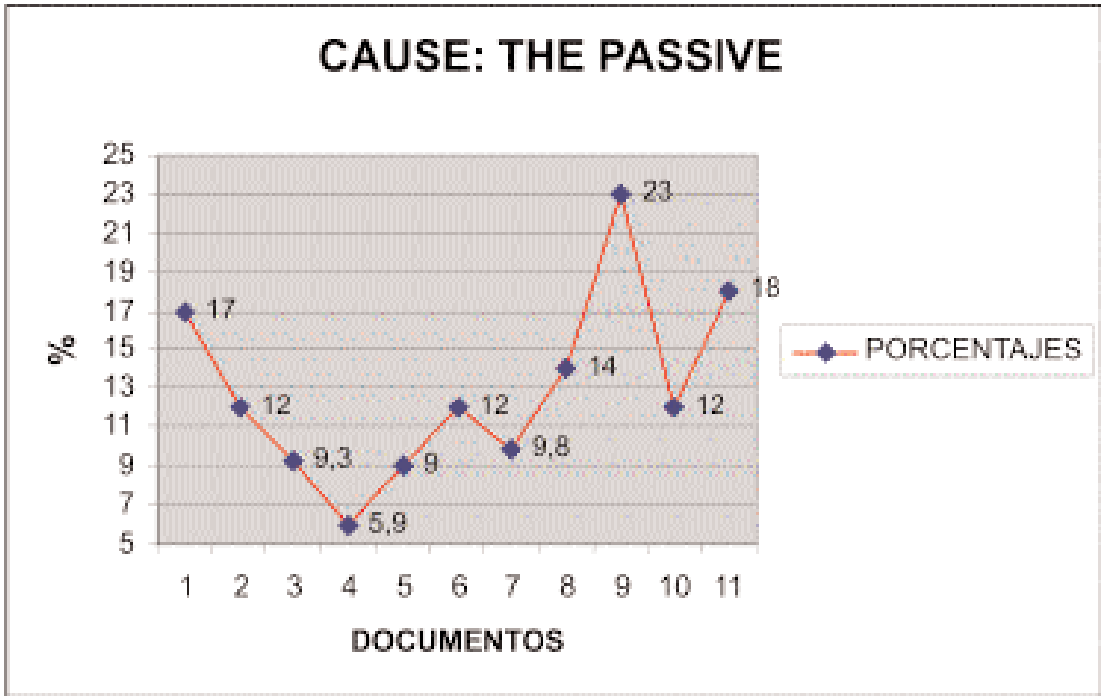
40%. No obstante a pesar de ser una representatividad por debajo del 50%, el porcentaje no es lo más importante sino la calidad de los textos que contienen estos conceptos.

Extracto del informe obtenido en N6 para «TIME-WHEN, PLACE AND MOVEMENT»

```
REPORT ON NODE (N 2) 'Unión TIME-WHEN'
Restriction to document: NONE
*** Description:
Search for (UNION (1 1 1 4 1) (1 1 1 4 2)). No restriction
(...)
++++++++----++++++++++++++++++++----++++++++++++++++++++-----++++++++++++++++++
+++ Total number of text units retrieved = 593
+++ Retrievals in 11 out of 11 documents, = 100%.
+++ The documents with retrievals have a total of 1368 text units,
    so text units retrieved in these documents = 43%.
+++ All documents have a total of 1368 text units,
    so text units found in these documents = 43%.
++++++++----++++++++++++++++++++----++++++++++++++++++++-----++++++++++++++++++
```

CAUSE: THE PASSIVE

Gráfico 10. Porcentajes de la categoría (1 1 1 5) CAUSE: THE PASSIVE



En la categoría «CAUSSE: THE PASSIVE» podemos observar que el documento 9: *THE SPY WHO LOVED ME,* vuelve a alcanzar el máximo porcentaje en esta categoría que es objeto de nuestro análisis. El porcentaje de representatividad de las unidades indizadas bajo este nudo es del 23%. La representatividad sobre la muestra de esta categoría alcanza un 12%.

Extracto del informe obtenido en N6 para «CAUSE: THE PASSIVE»

```
REPORT ON NODE (1 1 1 3) '~/CAUSE: THE PASSIVE'
Restriction to document: NONE
(...)
+++++++++++++++++++++++++++++++++++++++++++++++++++++++++++++++++++++++++++++++
+++ Total number of text units retrieved = 165
+++ Retrievals in 11 out of 11 documents, = 100%.
+++ The documents with retrievals have a total of 1368 text units,
    so text units retrieved in these documents = 12%.
+++ All documents have a total of 1368 text units,
    so text units found in these documents = 12%.
+++++++++++++++++++++++++++++++++++++++++++++++++++++++++++++++++++++++++++++++
```

Ejemplo de una unidad textual del documento 1, una unidad del documento 3 y una unidad del documento 7.

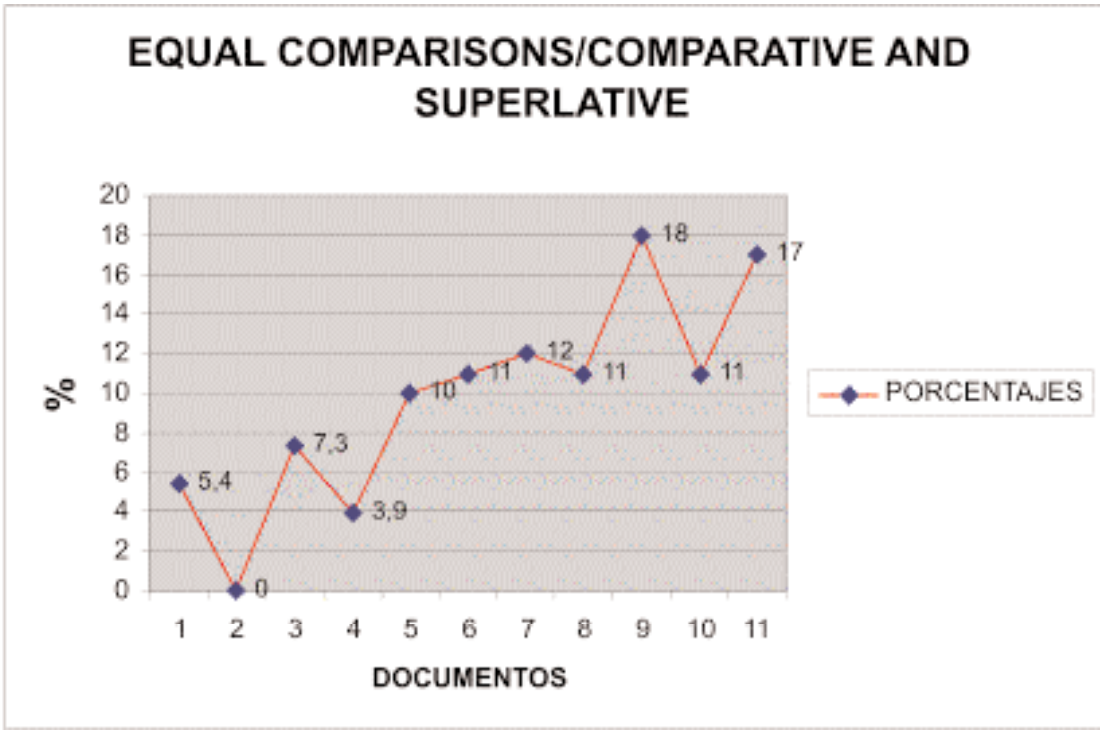
```
+++ ON-LINE DOCUMENT: * 01 - Casino Royale
+++ Retrieval for this document: 22 units out of 129, = 17%
++ Text units 52-52:
52     In a louder, prouder voice the chef de partie took up the cry, hoping to
       draw big money away from the neighbouring chemin-de-fer tables. Besides,
       this was wonderful publicity. The stake had only once been reached in the
       history of baccarat - at Deauville in 1950. The rival Casino de la Forêt
       at Le Touquet had never got near it.


++ ON-LINE DOCUMENT: * 03 - Moonraker
+++ Retrieval for this document: 14 units out of 151, = 9.3%
++ Text units 112-112:
112    That had been less than an hour ago and now she could tell from the slow
       pace of the car and the noise of other traffic that they had reached a
       large town-Maidstone if she was being taken back to the site.


+++ ON-LINE DOCUMENT: * 07 - Goldfinger
+++ Retrieval for this document: 14 units out of 143, = 9.8%
++ Text units 1-1:
1      The Tannoy switched off with an echoing click. Bond glanced at his watch.
       At least another ten minutes before Transamerica would be called. He
       signalled to a waitress and ordered another double bourbon on the rocks.
       When the wide, chunky glass came, he swirled the liquor round for the ice
       to blunt it down and swallowed half of it. He stubbed out the butt of his
       cigarette and sat, his chin resting on his left hand, and gazed moodily
       across the twinkling tarmac to where the last half of the sun was
       slipping gloriously into the Gulf.
```

EQUAL COMPARISONS/COMPARATIVE AND SUPERLATIVE

Gráfico 11. Porcentajes de la categoría (11171)
EQUAL COMPARISONS/COMPARATIVE AND SUPERLATIVE



En la categoría «EQUAL COMPARISONS/COMPARATIVE AND SUPERLATIVE» podemos observar que los documentos 9: *THE SPY WHO LOVED ME* y 11: *YOU ONLY LIVE Twice* son los que alcanzan un mayor porcentaje de adjudicación de unidades de texto a esta categoría que están presentes en los documentos que estamos analizando. También destacamos que el documento 2: *LIVE AND LET DIE,* no aporta unidades textuales a esta categoría. La representatividad en la muestra es del 8.6%

Extracto del informe obtenido en N6 para «EQUAL COMPARISONS/COMPARATIVE AND SUPERLATIVE»

```
REPORT ON NODE (1 1 1 7 1) '~/EQUAL COMPARISONS/COMPARATIVE AND SUPERLATIVE'
Restriction to document: NONE
(...)
----------------------++++++++++++++++++++++++++++++++++++++++++++++++++++++++++
--- Total number of text units retrieved = 117
+++ Retrievals in 10 out of 11 documents, = 91%.
--- The documents with retrievals have a total of 1198 text units,
    so text units retrieved in these documents = 9.8%.
--- All documents have a total of 1368 text units,
    so text units found in these documents = 8.6%.
----------------------++++++++++++++++++++++++++++++++++++++++++++++++++++++++++
```

Ejemplo de una unidad textual del documento 4, una unidad del documento 5 y una unidad del documento 9.

```
-++ ON-LINE DOCUMENT: * 04 - Diamonds Are Forever
-++ Retrieval for this document: 6 units out of 153, = 3.9%
-+ Text units 4-5:
5     But each £100,000 worth meant £1000 for him in a London safe deposit.
      Nice crisp fivers. It was worth it. By God it was. But not for much
      longer. No sir! At £20,000 he would definitely quit. And then…?

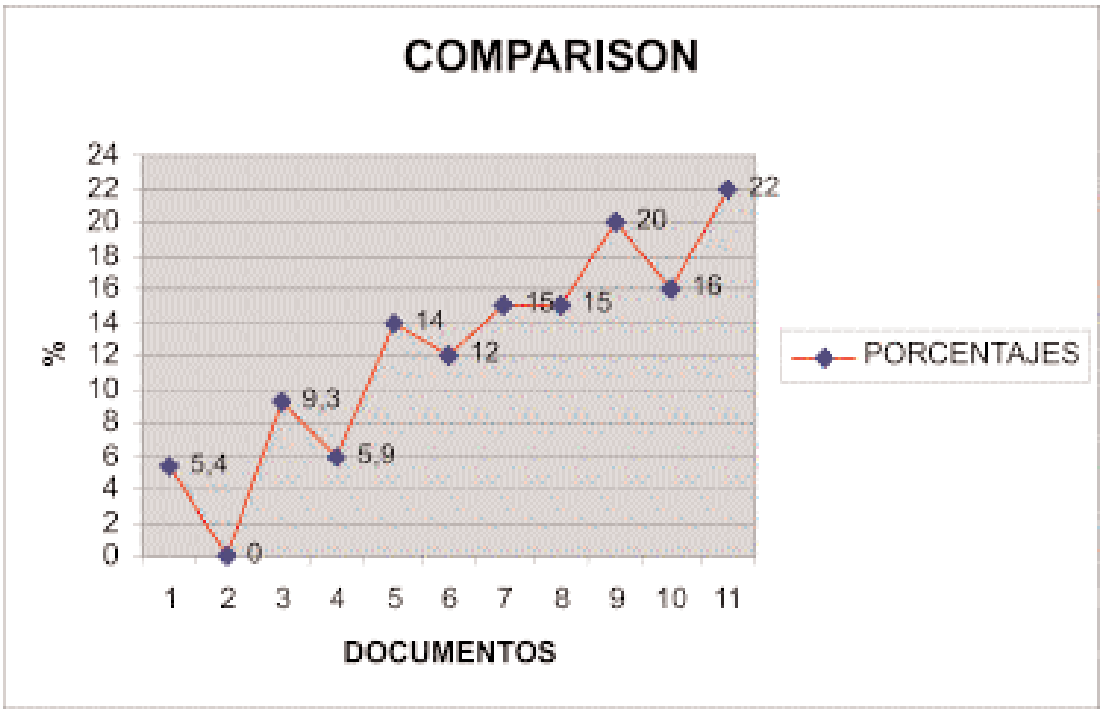
-++ ON-LINE DOCUMENT: * 05 - From Russia With Love
-++ Retrieval for this document: 15 units out of 145, = 10%
-+ Text units 96-96:
96    James Bond gazed vaguely at one of the most romantic signs in the world.
      For the tenth time he looked at his watch. 8.51. His eyes went back to
      the sign. All the towns were spelled in the language of the country
      except MILAN. Why not MILANO? Bond took out his handkerchief and wiped
      his face. Where the hell was the girl? Had she been caught? Had she had
      second thoughts?

-++ ON-LINE DOCUMENT: * 09 - The Spy Who Loved Me
-++ Retrieval for this document: 10 units out of 56, = 18%
-+ Text units 12-13:
13    Route 2 from Quebec southward to Montreal could be one of the most
      beautiful roads in the world if it weren't for the clutter of villas and
      bathing huts that have mushroomed along it since the war. It follows the
      great river exactly, clinging to the north bank, and I knew it well from
      bathing picnics as a child. But the Saint Lawrence Seaway had been
      opened since then, and the steady stream of big ships with their
      thudding engines and haunting sirens and whistles were a new thrill.
```

ANÁLISIS DE LA METACATEGORÍA COMPARISON (1 1 1 7)

A través del operador UNIÓN del programa N6 vamos a unir las categorías EQUAL COMPARISONS/COMPARATIVE AND SUPERLATIVE y ENOUGH AND TOO bajo la categoría COMPARISON para observar cuál es la representatividad de dicha metacategoría de segundo nivel en la muestra.

Gráfico 12. Análisis de la metacategoría COMPARISON (1 1 1 7)



En la categoría «COMPARISON» podemos observar que los documentos 9: *THE SPY WHO LOVED ME*, 10: *ON HER MAJESTY´S SECRET SERVICE* y 11: *YOU ONLY LIVE TWICE*, que superan el 15% de las unidades indizadas bajo esta metacategoría suponen un representatividad en la muestra del 11%.

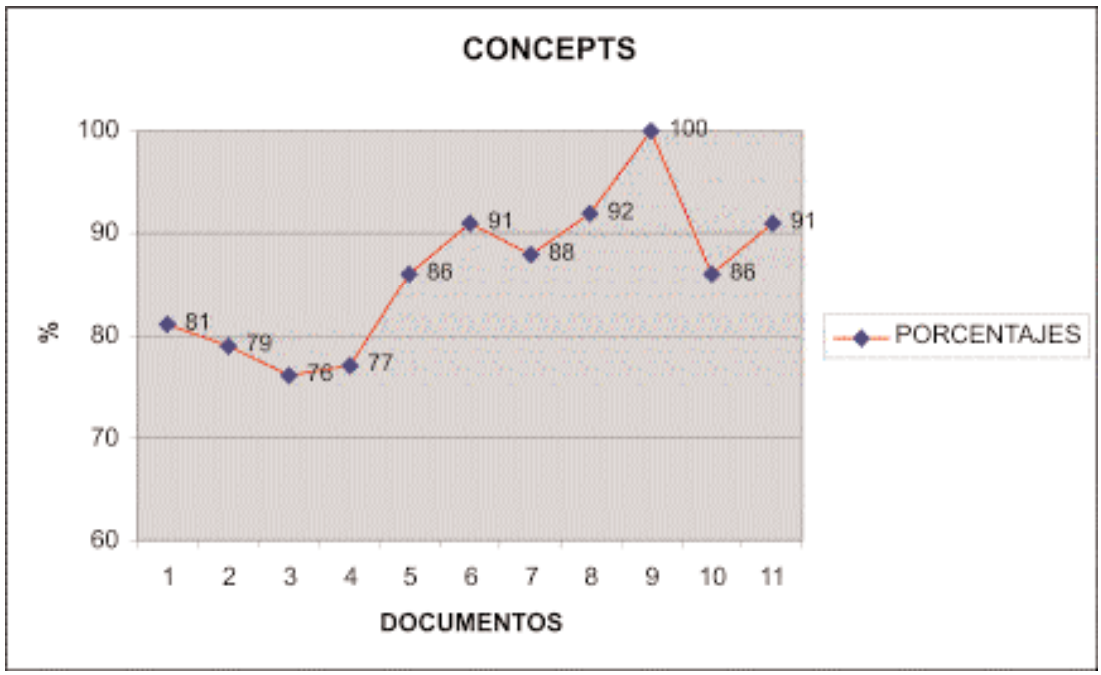
Extracto del informe obtenido en N6 para «COMPARISON»

```
REPORT ON NODE (N 4) 'Unión COMPARISON'
Restriction to document: NONE
*** Description:
Search for (UNION (1 1 1 7 1) (1 1 1 7 2)). No restriction
+++++++++++++++++++++++++++++++++++++++++++-----------------------------+++++++
+++ Total number of text units retrieved = 150
+++ Retrievals in 10 out of 11 documents, = 91%.
+++ The documents with retrievals have a total of 1198 text units,
    so text units retrieved in these documents = 13%.
+++ All documents have a total of 1368 text units,
    so text units found in these documents = 11%.
+++++++++++++++++++++++++++++++++++++++++++--------+++++++++++++++++++++-------
```

ANÁLISIS DE LA METACATEGORÍA (1 1 1) CONCEPTS

A través del operador UNIÓN del programa N6 vamos a unir las categorías AMOUNT OR QUANTITY, TIME, FREQUENCY, TIME-WHEN: PLACE AND MOVEMENT, CAUSE: THE PASSIVE, CONDITION AND CONTRAST, COMPARISON y ADDITION AND EXCEPTION aglutinadas en la categoría CONCEPTS para observar cuál es la representatividad de dicha metacategoría de tercer nivel en la muestra.

Gráfico 13. Análisis de la metacategoría (1 1 1) CONCEPTS



En la categoría «CONCEPTS» podemos observar que todos los documentos superan el 50% de indización bajo esta categoría, y nos indica que el documento 9 es el más apropiado para el tratamiento en el aula ya que alcanza el 100% de las unidades textuales indizadas, es decir, toda la muestra de este documento ha sido utilizado en mayor o menor medida para el trata-

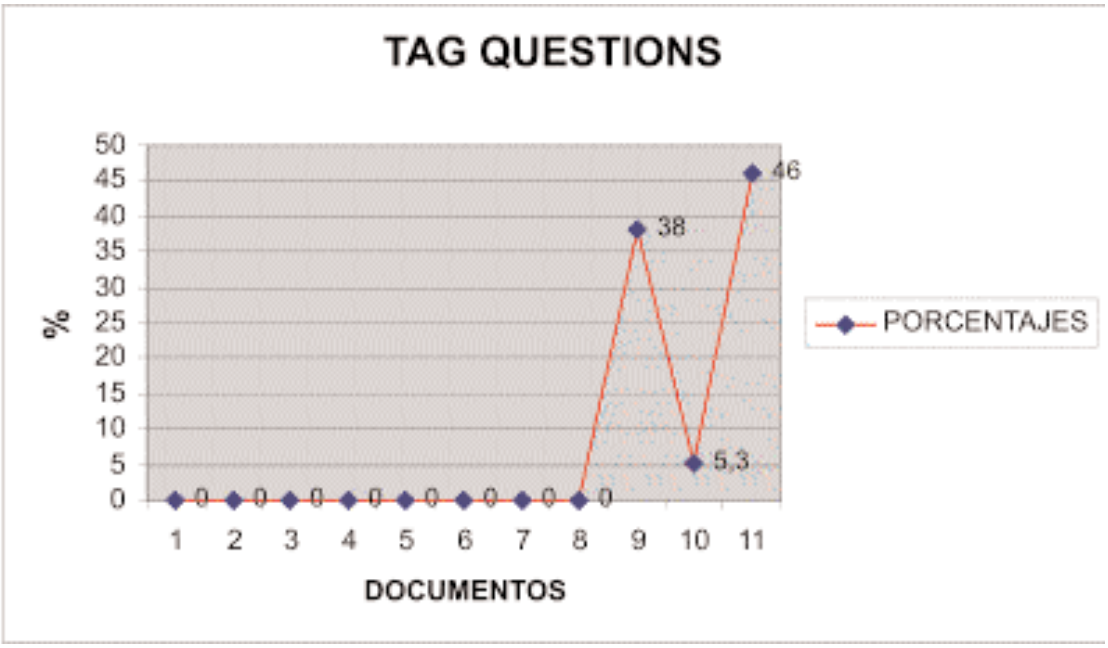
miento de todos los conceptos analizados. La representatividad de esta categoría en la muestra es del 85%, un alto porcentaje que indica que los textos analizados son altamente recomendables para la enseñanza de la lengua inglesa.

Extracto del informe obtenido en N6 para «CONCEPTS»

```
REPORT ON NODE (N 6) '* Unión * CONCEPTS'
Restriction to document: NONE
*** Description:
Search for (UNION (1 1 1 1) (1 1 1 3) (1 1 1 5) (I 1) (I 2) (I 3) (I 4) (I 5)).
No restriction
(...)
++----++++++++++++++++++++---++++++++++++++++++++----++++++++++++++++++++------++
++- Total number of text units retrieved = 1157
++- Retrievals in 11 out of 11 documents, = 100%.
++- The documents with retrievals have a total of 1368 text units,
    so text units retrieved in these documents = 85%.
++- All documents have a total of 1368 text units,
    so text units found in these documents = 85%.
++----++++++++++++++++++++++++----++++++++++++++++++++----++++++++++++++++++++----
```

TAG QUESTIONS

Gráfico 14. Porcentajes de la categoría (1 1 2 1) TAG QUESTIONS



En la categoría «TAG QUESTIONS» podemos observar que los documentos que aportan unidades textuales a la categoría son el 9: *THE SPY WHO LOVED ME*, 10: *ON HER MAJESTY´S SECRET SERVICE* y 11: *YOU ONLY LIVE TWICE*. EL 9 y el 10 con el mayor porcentaje de unidades textuales. El total de la representatividad de esta categoría en la muestra es de un 4.9%.

Extracto del informe obtenido en N6 para «TAG QUESTIONS»

```
REPORT ON NODE (1 1 2 1) '~/TAG QUESTIONS'
Restriction to document: NONE
(...)
++++++----++++++++++++++++++++-----++++++++++++++++++++----+++++++++++++++++
+++ Total number of text units retrieved = 67
+++ Retrievals in 3 out of 11 documents, = 27%.
+++ The documents with retrievals have a total of 257 text units,
    so text units retrieved in these documents = 26%.
+++ All documents have a total of 1368 text units,
    so text units found in these documents = 4.9%.
++++++----++++++++++++++++++++-----++++++++++++++++++++----+++++++++++++++++
```

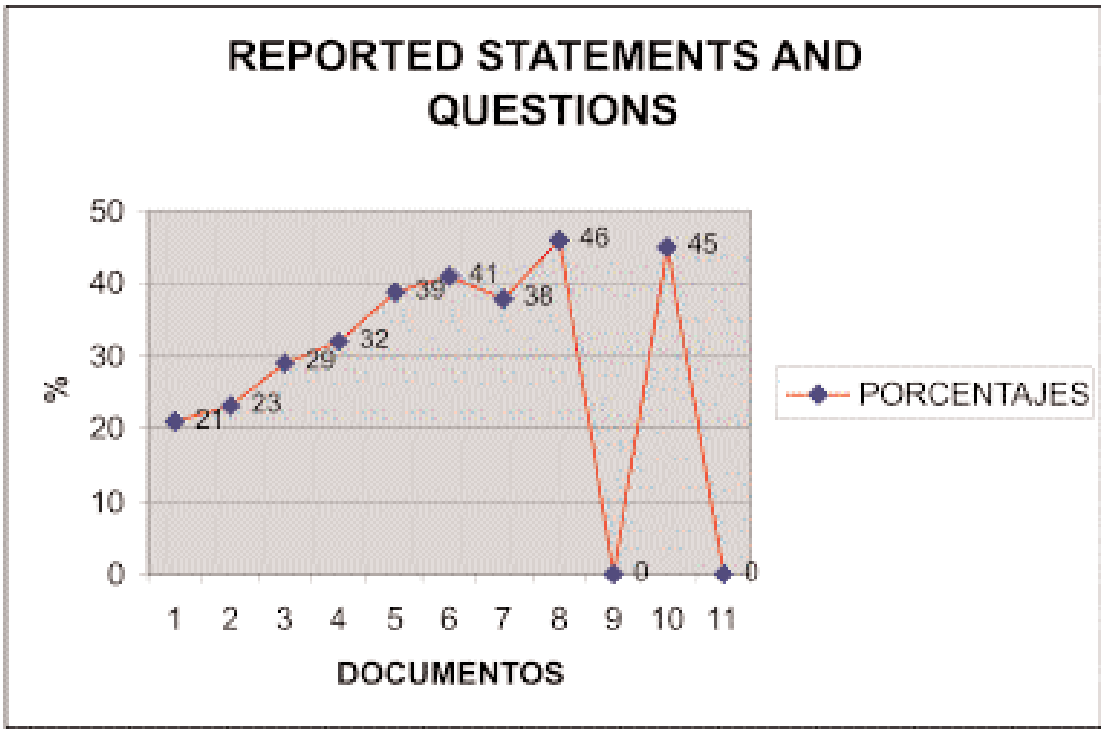
Ejemplo de una del documento 9 dos unidades del documento 10.

```
-++ ON-LINE DOCUMENT: * 09 - The Spy Who Loved Me
-++ Retrieval for this document: 21 units out of 56, = 38%
-+ Text units 6-7:
6     THAT summer's night hadn't finished with me. Opposite Fullers' a
      policeman was standing by Derek's car, arguing with him. Derek turned
      and saw me. "Here she is, officer. I said she wouldn't be a minute. Had
      to, er, powder her nose. Didn't you, darling?"

-++ ON-LINE DOCUMENT: * 10 - On Her Majesty's Secret Service
-++ Retrieval for this document: 6 units out of 114, = 5.3%
-+ Text units 19-19:
19    Marc-Ange smiled happily at Bond's reaction. He said seriously, 'But if
      things go wrong for you, on this case or in any other way, you will come
      at once to me. Yes?' He pulled open a drawer and handed a sheet of
      notepaper over to Bond. 'This is my open address. Telephone or cable to
      me, but put your request or your news in terms that would be used in
      connexion with electrical appliances. A consignment of radios is faulty.
      You will meet my representative at such and such a place, on such and
      such a date. Yes? You understand these tricks, and anyway' - he smiled
      slyly - 'I believe you are connected with an international export firm.
      "Universal Export", isn't it?'
-+ Text units 28-28:
28    'Well, it should do,' she said staunchly. 'With all the trouble that's
      been taken. But' - she hesitated - 'I don't like you taking this man on
       without a gun.' She waved a hand at the pile on the floor. 'And all
       these stupid books about heraldry! It's just not you. You will take
       care, won't you?'
```

REPORTED STATEMENTS AND QUESTIONS

Gráfico 15. Porcentajes de la categoría (1 1 2 2)
REPORTED STATEMENTS AND QUESTIONS



En la categoría «REPORTED STATEMENTS AND QUESTIONS» podemos observar que los documentos 6: *DR NO*, 8: *THUNDERBALL*, y 10: *ON HER MAGESTY´S SECRET SERVICE*, alcanzan los porcentajes más elevados de aportación de unidades textuales a esta categoría de análisis con 41%, 46% y 45% respectivamente. El porcentaje de representatividad en la muestra es de 30% puesto que han sido indizadas 417 unidades textuales en esta categoría.

Extracto del informe obtenido en N6 para «REPORTED STATEMENTS AND QUESTIONS»

```
REPORT ON NODE (1 1 2 2) '~/REPORTED STATEMENTS AND QUESTIONS'
Restriction to document: NONE
(...)
----------------------++++++++++++++++++++++++++++++++++++++++++++++++++++++++++
--- Total number of text units retrieved = 417
--- Retrievals in 9 out of 11 documents, = 82%.
--- The documents with retrievals have a total of 1225 text units,
    so text units retrieved in these documents = 34%.
--- All documents have a total of 1368 text units,
    so text units found in these documents = 30%.
----------------------++++++++++++++++++++++++++++++++++++++++++++++++++++++++++
```

Ejemplo de una unidad textual del documento 2, una unidad del documento 3 y una unidad del documento 7.

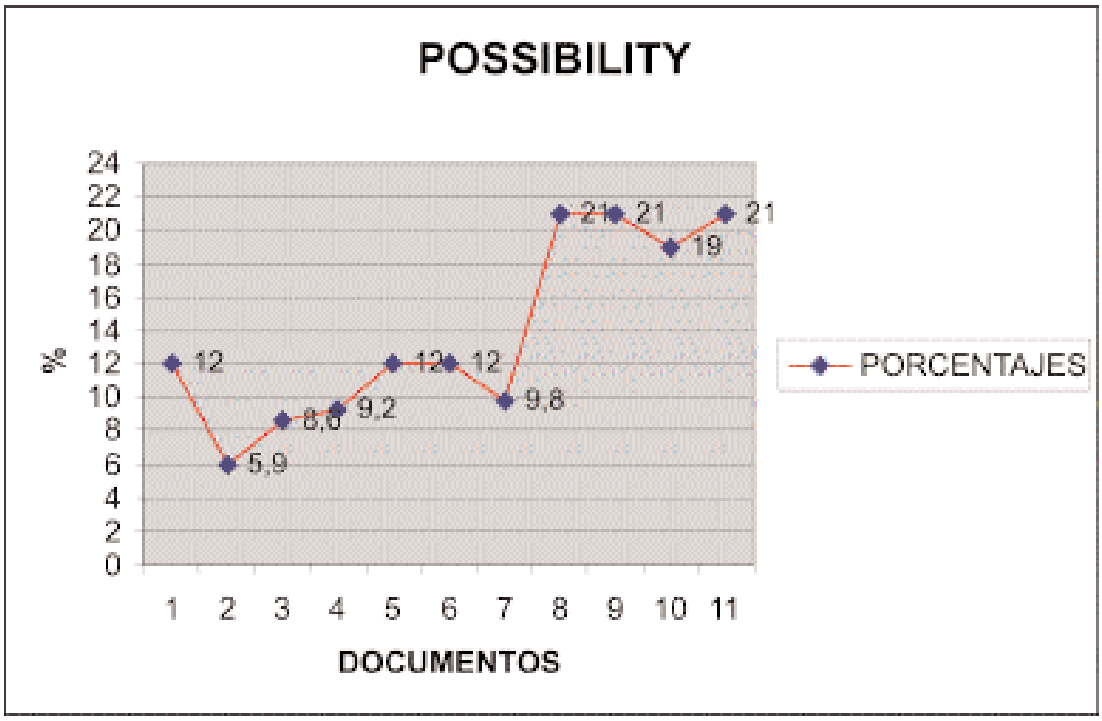
```
+++ ON-LINE DOCUMENT: * 02 - Live and Let Die
+++ Retrieval for this document: 39 units out of 170, = 23%
++ Text units 91-91:
91    They left the train at Clearwater, the last station before St.
      Petersburg. Bond took a cab and gave the address on Treasure Island,
      half an hour's drive away. It was two o'clock and the sun blazed down
      out of a cloudless sky. Solitaire insisted on taking off her hat and
      veil. 'It's sticking to my face,' she said. 'Hardly a soul has ever
      seen me down here.'

+++ ON-LINE DOCUMENT: * 03 - Moonraker
+++ Retrieval for this document: 44 units out of 151, = 29%
++ Text units 149-149:
149   "What are you going to do afterwards?" asked Bond.

+++ ON-LINE DOCUMENT: * 07 - Goldfinger
+++ Retrieval for this document: 55 units out of 143, = 38%
++ Text units 125-125:
135   The man looked at it carefully. He said, 'I'm very sorry, sir, but
      there's "been a typhoid case at Gander and they're insisting that all
      transit passengers who haven't had their shots in the last six months
      should be topped up. It's most annoying, sir, but Gander's very
      touchy about these things. Too bad we couldn't have managed a direct
      flight, but there's a strong head-wind.'
```

POSSIBILITY

Gráfico 16. Porcentajes de la categoría (1 1 2 3 1) POSSIBILITY



En la categoría «POSSIBILITY» podemos observar que los documentos 8: *THUNDERBALL*, 9: *THE SPY WHO LOVED ME*, 10: *ON HER MAJESTY´S SECRET SERVICE* y 11: *YOU ONLY LIVE TWICE*, alcanzan los porcentajes más elevados. La representatividad de esta categoría en la muestra es del 12%.

Extracto del informe obtenido en N6 para «POSSIBILITY»

```
REPORT ON NODE (1 1 2 3 1) '~/POSSIBILITY'
Restriction to document: NONE
(...)
++++++++++++++++++++++++++++++++++++++++++++++++++++++++++++++++++++++++++++++
+++ Total number of text units retrieved = 170
+++ Retrievals in 11 out of 11 documents, = 100%.
+++ The documents with retrievals have a total of 1368 text units,
    so text units retrieved in these documents = 12%.
+++ All documents have a total of 1368 text units,
    so text units found in these documents = 12%.
++++++++++++++++++++++++++++++++++++++++++++++++++++++++++++++++++++++++++++++
```

Ejemplo de una unidad textual del documento 1, una unidad del documento 2 y una unidad del documento 8

```
+++ ON-LINE DOCUMENT: * 01 - Casino Royale
+++ Retrieval for this document: 16 units out of 129, = 12%
++ Text units 27-28:
27    Bond had a feeling that this might be the CIA man. He knew he was
      right as they strolled off together towards the bar, after Bond had
      thrown a plaque of ten mille to the croupier and had given a mine
      to the huissier who drew back his chair.

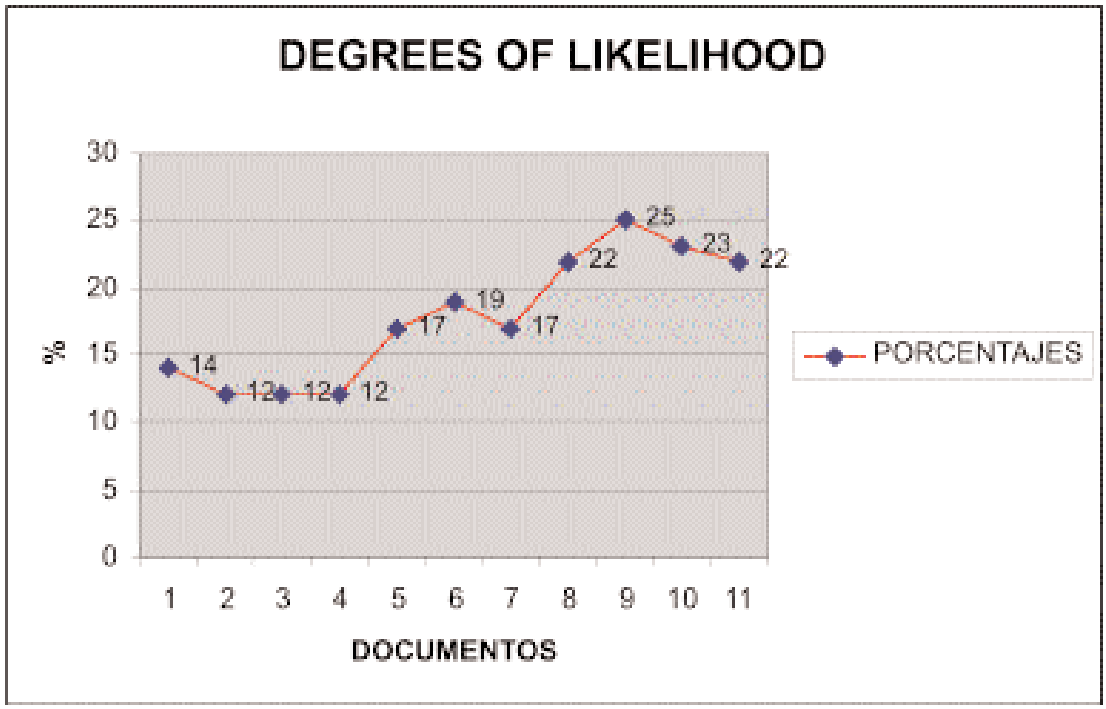
+++ ON-LINE DOCUMENT: * 02 - Live and Let Die
+++ Retrieval for this document: 10 units out of 170, = 5.9%
++ Text units 64-64:
64    'But Federated may have other ideas and I hoped you'd give me your
      support.'

+++ ON-LINE DOCUMENT: * 08 - Thunderball
+++ Retrieval for this document: 19 units out of 91, = 21%
++ Text units 66-67:
67    Bond walked with careful steadiness up the side street to where he
      had parked Leiter's Ford. He got to the hotel and telephoned
      Leiter's room and together they drove to police headquarters. Bond
      described what had happened and what he had discovered. Now he
      didn't care what the consequences might be. He was going to make a
      report. It was eight a.m. in London and there were under forty
      hours to go to zero hour. All these straws added up to half a
      haystack. His suspicions were boiling like a pressure cooker. He
      couldn't sit on the lid any longer.
```

ANÁLISIS DE LA METACATEGORÍA (1 1 2 3) DEGREES OF LIKELIHOOD

A través del operador UNIÓN del programa N6 vamos a unir las categorías POSSIBILITY, IMPOSSIBILITY, ABILITY, CERTAINTY y PROBABILITY incluidas en la categoría DEGREES OF LIKELIHOOD para observar cuál es la representatividad de dicha metacategoría de segundo nivel en la muestra.

Gráfico 17. Análisis de la metacategoría (1 1 2 3) DEGREES OF LIKELIHOOD



En la categoría «DEGREES OF LIKELIHOOD» podemos observar que los documentos 8: *THUNDERBALL*, 9: *THE SPY WHO LOVED ME*, 10: *ON HER MAJESTY´S SECRET SERVICE*, y 11: *YOU ONLY LIVE TWICE*, son los que más contenido ofrecen a dicha categoría, pues su porcentaje supera el 20% de los documentos. La representatividad de esta categoría en la muestra es de un 17%.

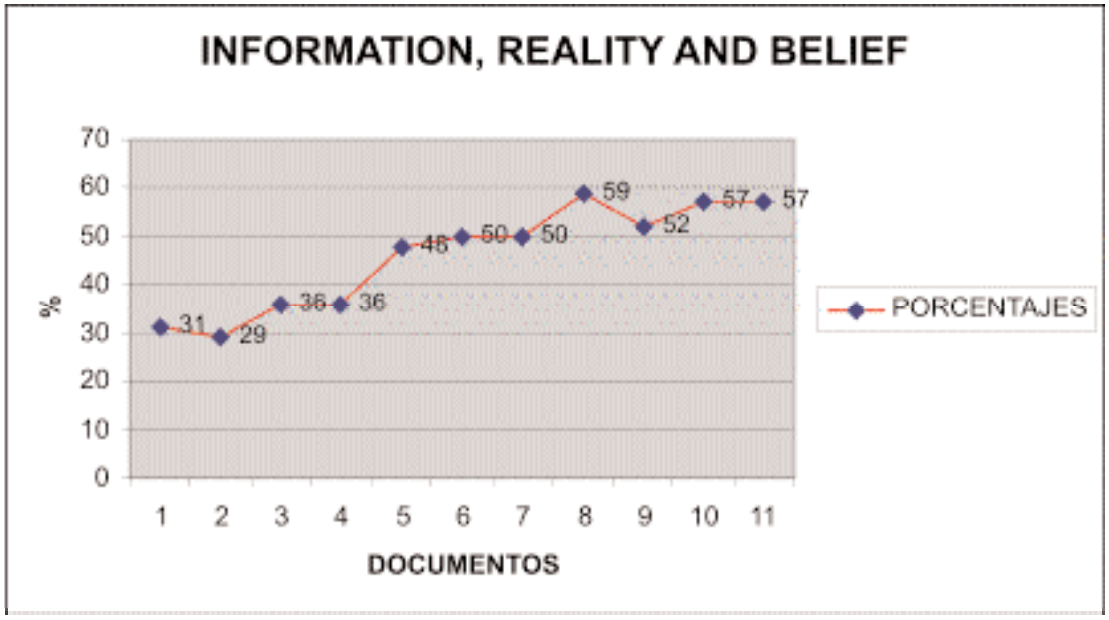
Extracto del informe obtenido en N6 para «DEGREES OF LIKELIHOOD»

```
REPORT ON NODE (N 7) 'Unión DEGREES OF LIKELIHOOD'
Restriction to document: NONE
*** Description:
Search for (UNION (1 1 2 3 1) (1 1 2 3 2) (1 1 2 3 3) (1 1 2 3 4) (1 1 2 3 5)).
No restriction
(...)
---++++++++++++++++++++++++++++++------++++++++++++++++++++++++++++++------+++++++++
--- Total number of text units retrieved = 227
--- Retrievals in 11 out of 11 documents, = 100%.
--- The documents with retrievals have a total of 1368 text units,
    so text units retrieved in these documents = 17%.
--- All documents have a total of 1368 text units,
    so text units found in these documents = 17%.
---++++++++++++++++++++++++++++++------++++++++++++++++++++++++------++++++++++++++
```

ANÁLISIS DE LA METACATEGORÍA (1 1 2) INFORMATION, REALITY AND BELIEF

A través del operador UNIÓN del programa N6 vamos a unir las categorías TAG QUESTIONS, REPORTED STATEMENTS AND QUESTIONS y DEGREES OF LIKELIHOOD, incluidas en la categoría INFORMATION, REALITY AND BELIEF, para observar cuál es la representatividad de dicha metacategoría de tercer nivel en la muestra.

Gráfico 18. Análisis de la metacategoría (1 1 2) INFORMATION, REALITY AND BELIEF



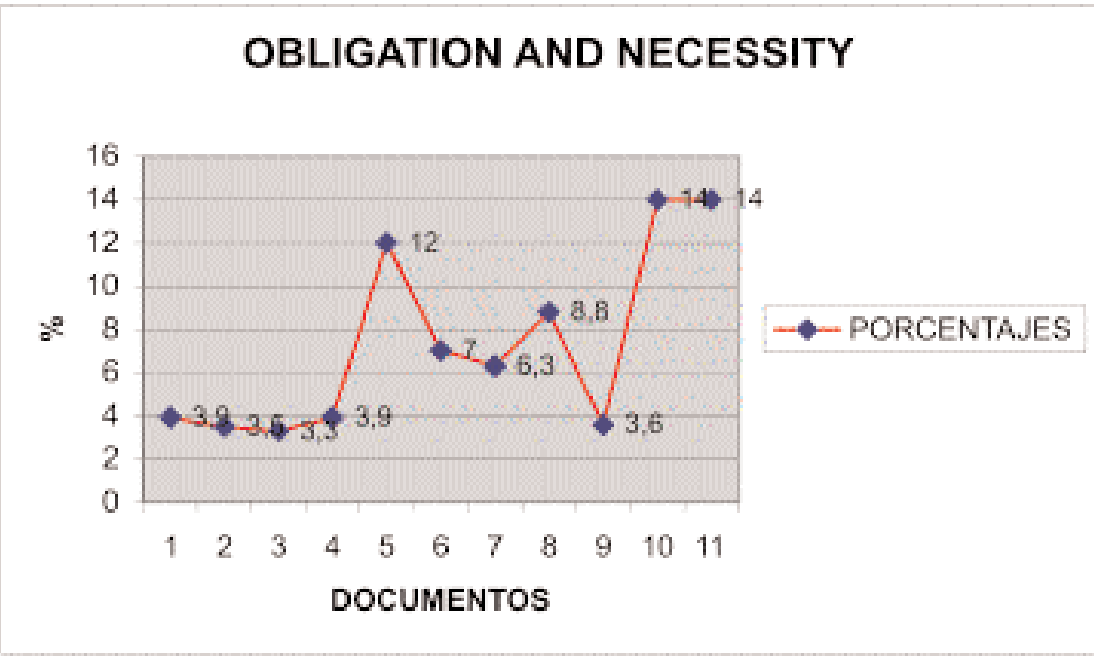
En la categoría «INFORMATION, REALITY AND BELIEF» podemos observar que los documentos que superan el 50% de las unidades indizadas bajo esta categoría serán los más adecuados para el tratamiento didáctico de la misma. La representatividad de la categoría en la muestra es de un 44%.

Extracto del informe obtenido en N6 para «INFORMATION, REALITY AND BELIEF»

```
REPORT ON NODE (N 8) '* Unión * INFORMATION, REALITY AND'
Restriction to document: NONE
*** Description:
Search for (UNION (I 1 2 1) (1 1 2 2) (I 7)). No restriction
(...)
----------------------++++++++++++++++++++++++++++++++++++++++++++++++++++++++++++
--- Total number of text units retrieved = 602
--- Retrievals in 11 out of 11 documents, = 100%.
--- The documents with retrievals have a total of 1368 text units,
    so text units retrieved in these documents = 44%.
--- All documents have a total of 1368 text units,
    so text units found in these documents = 44%.
----------------------++++++++++++++++++++++++++++++++++++++++++++++++++++++++++++
```

OBLIGATION AND NECESSITY

Gráfico 19. Porcentajes de la categoría (1 1 3 4) OBLIGATION AND NECESSITY



En la categoría «OBLIGATION AND NECESSITY» podemos observar que los documentos 5: *FROM RUSSIA WITH LOVE*, 10: *ON HER MAJESTY´S SECRET SERVICE* y 11: *YOU ONLY LIVE TWICE*, son los que alcanzan un índice más alto en la categoría que estamos analizando. El porcentaje de representatividad de las unidades indizadas bajo este nudo es del 14%. La representatividad sobre la muestra de esta categoría alcanza un 7.0%.

Extracto del informe obtenido en N6 para «OBLIGATION AND NECESSITY»

```
REPORT ON NODE (1 1 3 4) '~/OBLIGATIONS AND NECESSITY'
Restriction to document: NONE
(...)
++++++++++++++++++++++++++++++++++++++++++++++++++++++++++++++++++++------------
+++ Total number of text units retrieved = 96
+++ Retrievals in 11 out of 11 documents, = 100%.
+++ The documents with retrievals have a total of 1368 text units,
    so text units retrieved in these documents = 7.0%.
+++ All documents have a total of 1368 text units,
    so text units found in these documents = 7.0%.
++++++++++++++++++++++++++++++++++++++++++++++++++++++++++++++++++++------------
```

Ejemplo de una unidad textual del documento 2 y dos unidades del documento 5

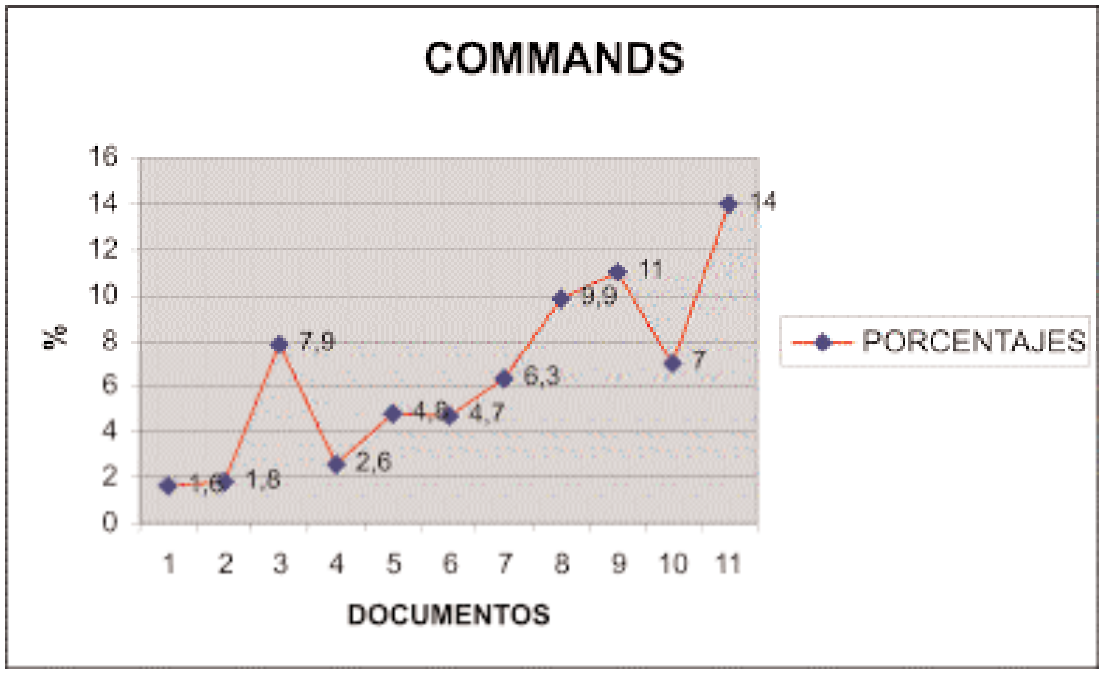
```
+++ ON-LINE DOCUMENT: * 02 - Live and Let Die
+++ Retrieval for this document: 6 units out of 170, = 3.5%
++ Text units 155-156:
156    Above all they must stay alive to the last possible second. They must
       keep breathing as they were hauled, a living bundle, through the sea.
       Much depended on how they would be bound together. Mr. Big would want
       them to stay alive. He would not be interested hi dead bait.

+++ ON-LINE DOCUMENT: * 05 - From Russia With Love
+++ Retrieval for this document: 18 units out of 145, = 12%
++ Text units 16-16:
16     General G. paused. He continued in his softest voice. `Comrades, I have
       to  tell you  that  unless  tonight we make  a recommendation  for a
       great Intelligence victory, and unless we act correctly on that
       recommendation, if it is approved, there will be trouble.'

+++ ON-LINE DOCUMENT: * 05 - From Russia With Love
+++ Retrieval for this document: 18 units out of 145, = 12%
++ Text units 99-101:
99     `Now listen, Tatiana,' Bond's voice was deadly. `Something's come up. I
       must look into that bag and see if the machine is there.'
```

COMMANDS

Gráfico 20. Porcentajes de la categoría (1 1 3 5 1) COMMANDS



En la categoría «COMMANDS» podemos observar que los documentos 3: *MOONRAKER*, 9: *THE SPY WHO LOVED ME* y 11: *YOU ONLY LIVE TWICE*, alcanzan el máximo porcentaje en esta categoría, siendo el porcentaje más alto el del documento 11. El porcentaje de representatividad de las unidades indizadas bajo este nudo es del 14%. La representatividad sobre la muestra de esta categoría alcanza un 5.7%.

Extracto del informe obtenido en N6 para «COMMANDS»

```
REPORT ON NODE (1 1 3 5 1) '~/COMMANDS'
Restriction to document: NONE
(...)
++++++++++++++++++++++++++++++++------++++++++++++++++++++++++++++++++++++------+++++
+++ Total number of text units retrieved = 78
+++ Retrievals in 11 out of 11 documents, = 100%.
+++ The documents with retrievals have a total of 1368 text units,
    so text units retrieved in these documents = 5.7%.
+++ All documents have a total of 1368 text units,
    so text units found in these documents = 5.7%.
++++++++++++++++++++++++++++++++------++++++++++++++++++++++++++++++++++++------+++++
```

Ejemplo de una unidad textual del documento 3 una unidad del documento 5 y una unidad del documento 6

```
+++ ON-LINE DOCUMENT: * 03 - Moonraker
+++ Retrieval for this document: 12 units out of 151, = 7.9%
++ Text units 134-134:
134    "Shut up," whispered Gala angrily. He felt one knee
       creep up until it was locked between his thighs. His own
       knee followed suit until it would go no further. She
       squirmed furiously. "Don't be a bloody fool," whispered
       Bond, pulling her head in close to his chest so that it
       was half covered by his open shirt.

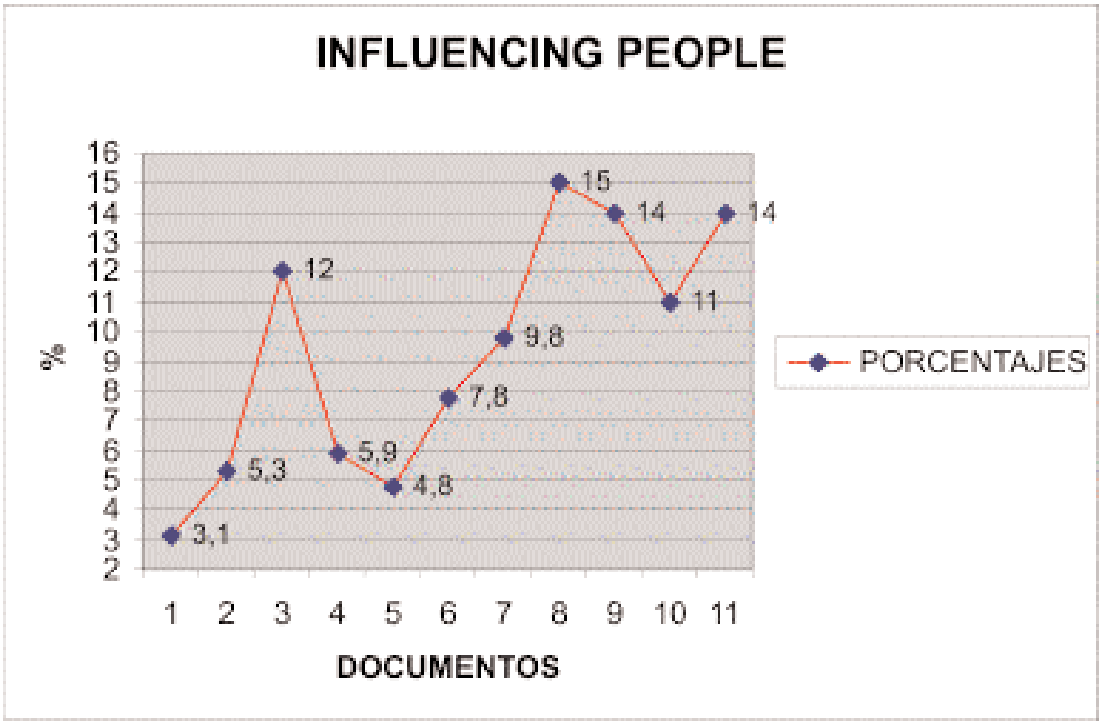
+++ ON-LINE DOCUMENT: * 05 - From Russia With Love
+++ Retrieval for this document: 7 units out of 145, = 4.8%
++ Text units 52-52:
52     `Send him in,' said the metallic voice, and the red
       light of privacy went on above the door.

+++ ON-LINE DOCUMENT: * 06 - Dr. NO
+++ Retrieval for this document: 6 units out of 129, = 4.7%
++ Text units 129-129:
129    "Do as you're told."
```

ANÁLISIS DE LA METACATEGORÍA INFLUENCING PEOPLE (1 1 3 5)

A través del operador UNIÓN del programa N6 vamos a unir las categorías COMMANDS, REQUESTS, ADVICE, SUGGESTIONS, REPORTED COMMANDS, REQUESTS, ETC., REPORTED PROHIBITIONS, REFUSALS, ETC., WARNINGS, PROMISES AND THREATS y WARNINGS, PROMISES AND THREATS IN REPORTED SPEECH aglutinadas en la categoría INFLUENCING PEOPLE para observar cuál es la representatividad de dicha metacategoría de segundo nivel en la muestra.

Gráfico 21. Análisis de la metacategoría INFLUENCING PEOPLE (1 1 3 5)



En la categoría «INFLUENCING PEOPLE» podemos observar que los documentos 3: *MOONRAKER*, 8: *THUNDERBALL*, 9: *THE SPY WHO LOVED ME* y 11: *YOU ONLY LIVE TWICE*, serían los más adecuados para estudiar dicha categoría. Su índice de representatividad está en un 8.6%.

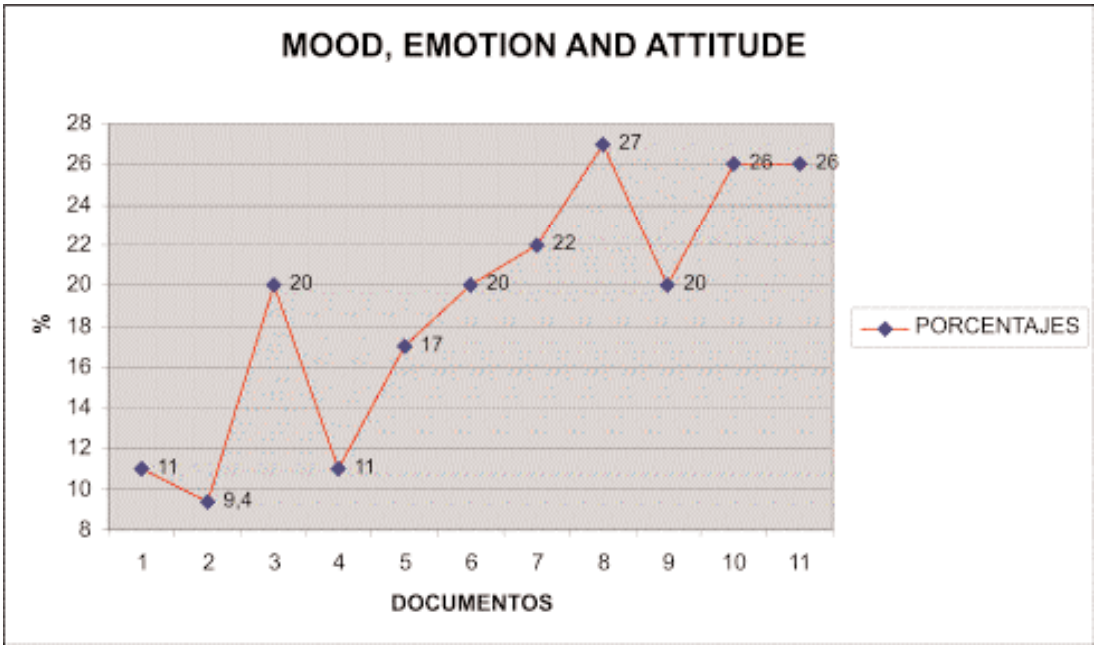
Extracto del informe obtenido en N6 para «INFLUENCING PEOPLE»

```
REPORT ON NODE (N 10) 'Unión INFLUENCING PEOPLE'
Restriction to document: NONE
*** Description:
Search for (UNION (1 1 3 5 1) (1 1 3 5 2) (1 1 3 5 3) (1 1 3 5 4) (1 1 3 5 5) (1
1 3 5 6) (1 1 3 5 7) (1 1 3 5 8) (1 1 3 5 9)). No restriction
(...)
++-----++++++++++++++++++++++++++-----++++++++++++++++++++-----+++++++++++++++++
++- Total number of text units retrieved = 117
++- Retrievals in 11 out of 11 documents, = 100%.
++- The documents with retrievals have a total of 1368 text units,
    so text units retrieved in these documents = 8.6%.
++- All documents have a total of 1368 text units,
    so text units found in these documents = 8.6%.
++-----++++++++++++++++++++++++++-----++++++++++++++++++++++++-----++++++++++++
```

ANÁLISIS DE LA METACATEGORÍA (1 1 3) MOOD, EMOTION AND ATTITUDE

A través del operador UNIÓN del programa N6 vamos a unir las categorías EXPRESSING LIKES AND DISLIKES, EXPRESSING PREFERENCES, PERMISSION, OBLIGATION AND NECESSITY, INFLUENCING PEOPLE y FRIENDLY COMMUNICATIONS aglutinadas en la categoría MOOD, EMOTION AND ATTITUDE para observar cuál es la representatividad de dicha metacategoría de tercer nivel en la muestra.

Gráfico 22. Análisis de la metacategoría (1 1 3) MOOD, EMOTION AND ATTITUDE



En la categoría «MOOD, EMOTION AND ATTITUDE» podemos observar que los documentos 3: *MOONRAKER*, 6: *DR. NO*, 7: *GOLDFINGER*, 8: *THUNDERBALL*, 9: *THE SPY WHO LOVED ME*, 10: *ON HER MAJESTY´S SECRET SERVICE*, y 11: *YOU ONLY LIVE TWICE*, son los que alcanzan un

índice más elevado, entre un 20% y un 27% de representatividad, por lo tanto serán los más adecuados para el estudio de esta categoría. El índice de representatividad es de un 18%.

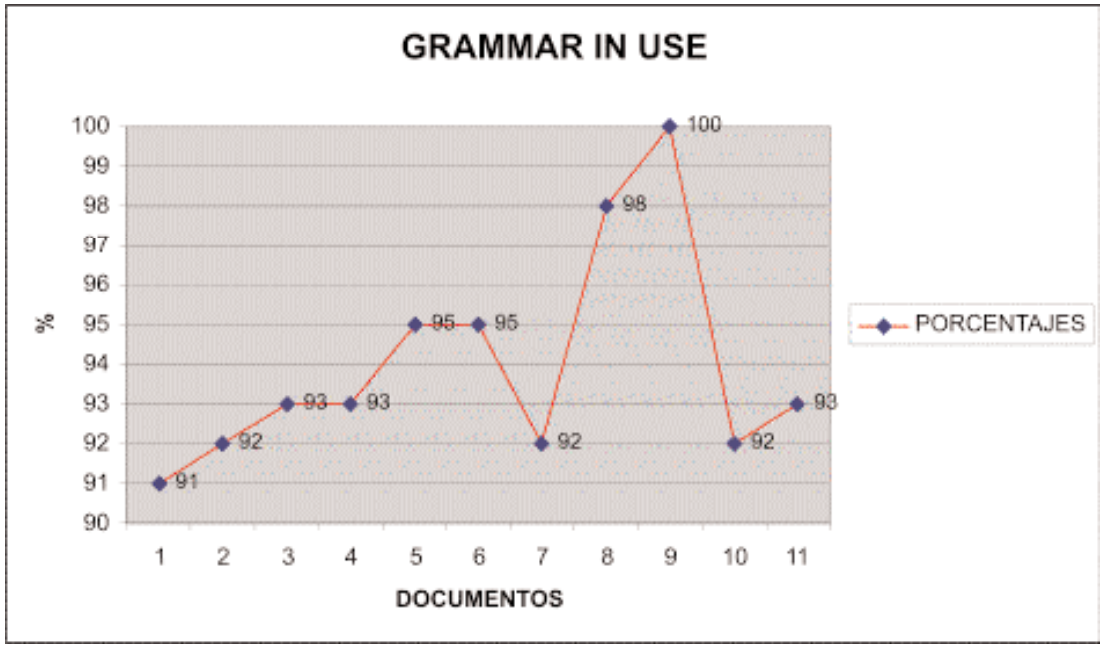
Extracto del informe obtenido en N6 para «MOOD, EMOTION AND ATTITUDE»

```
REPORT ON NODE (N 11) '* Unión * MOOD, EMOTION AND ATTITUDE'
Restriction to document: NONE
*** Description:
Search for (UNION (1 1 3 1) (1 1 3 2) (1 1 3 3) (1 1 3 4) (I 9) (I 10)). No
restriction
(...)
++++++++++++++++++++++++++++++++++++++++++++++++++++++++++++++++++++++++++++++
+++ Total number of text units retrieved = 247
+++ Retrievals in 11 out of 11 documents, = 100%.
+++ The documents with retrievals have a total of 1368 text units,
    so text units retrieved in these documents = 18%.
+++ All documents have a total of 1368 text units,
    so text units found in these documents = 18%.
++++++++++++++++++++++++++++++++++++++++++++++++++++++++++++++++++++++++++++++
```

ANÁLISIS DE LA METACATEGORÍA (1 1) GRAMMAR IN USE

A través del operador UNIÓN del programa N6 vamos a unir las categorías CONCEPTS, INFORMATION, REALITY AND BELIEF y MOOD, EMOTION AND ATTITUDE incluidas en la categoría GRAMMAR IN USE para observar cuál es la representatividad de dicha metacategoría de CUARTO nivel en la muestra.

Gráfico 22. Análisis de la metacategoría (1 1) GRAMMAR IN USE



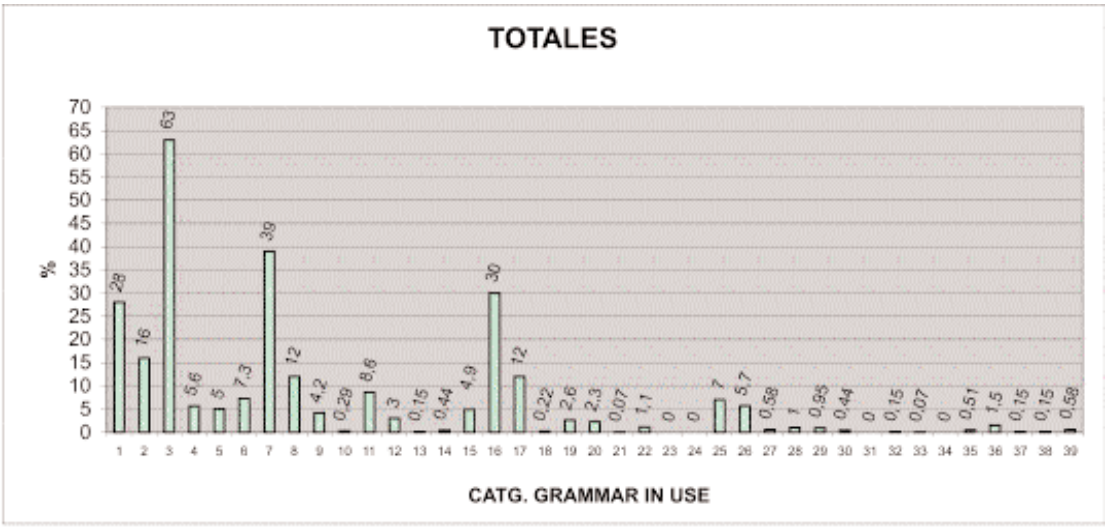
En la categoría «GRAMMAR IN USE» podemos observar que todos los documentos superan el 90% de unidades indizadas bajo las categorías mencionadas, de tal manera que el documento 9: *THE SPY WHO LOVED ME*, vuelve a ser el que mayor porcentaje alcanza pues todas sus unidades textuales han sido indizadas bajo alguna de las categorías anteriormente expuestas. Estos datos nos van confirmando nuestras hipótesis. La representatividad de esta metacategoría en la muestra es de un 94%.

Extracto del informe obtenido en N6 para «GRAMMAR IN USE»

```
REPORT ON NODE (N 15) '*_Union_* GRAMMAR IN USE'
Restriction to documents: NONE
*** Description:
Search for (UNION (I 6) (I 8) (I 11)). No restriction
(...)
++++++++++++++++++++-----------++++++++++++++++++++++++++++++++++++++++++++++++++
+++ Total number of text units retrieved = 1280
+++ Retrievals in 11 out of 11 documents, = 100%.
+++ The documents with retrievals have a total of 1368 text units,
    so text units retrieved in these documents = 94%.
+++ All documents have a total of 1368 text units,
    so text units found in these documents = 94%.
++++++++++++++++++++-----------++++++++++++++++++++++++++++++++++++++++++++++++++
```

PORCENTAJES DE REPRESENTATIVIDAD DE CADA CATEGORÍA QUE COMPONE LA METACATEGORÍA «GRAMMAR IN USE»

Gráfico 23. Porcentajes de representatividad de cada categoría que compone la metacategoría «GRAMMAR IN USE»

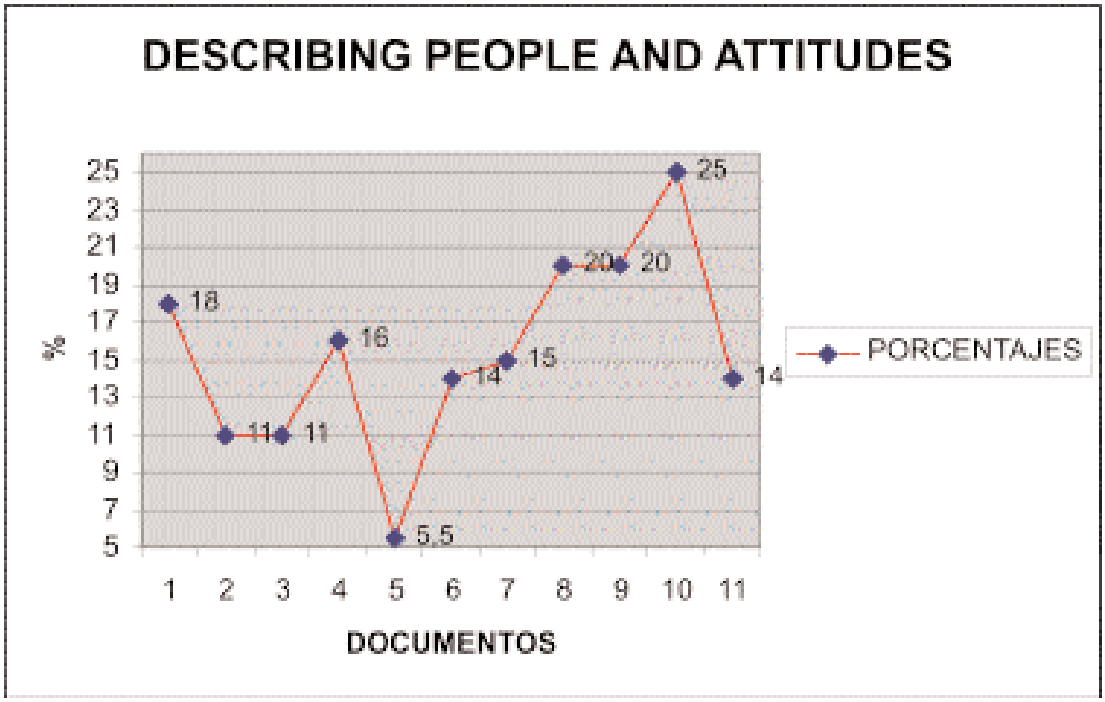


LEYENDA DE LA TABLA ANTERIOR

1	AMOUNT OR QUANTITY
2	PRESENT
3	PAST
4	FUTURE
5	FREQUENCY
6	TIME-WHEN
7	PLACE AND MOVEMENT
8	CAUSE: THE PASSIVE
9	OPEN AND HYPOTHETICAL CONDITIONS
10	NEGATIVE CONDITIONS
11	EQUAL COMPARISONS/COMPARATIVE AND SUPERLATIVE
12	ENOUGH AND TOO
13	ADDITION
14	EXCEPTION
15	TAG QUESTIONS
16	REPORTED STATEMENTS AND QUESTIONS
17	POSSIBILITY
18	IMPOSSIBILITY
19	ABILITY
20	CERTAINTY
21	PROBABILITY
22	EXPRESSING LIKES AND DISLIKES
23	EXPRESSING PREFERENCES
24	PERMISSION
25	OBLIGATION AND NECESSITY
26	COMMANDS
27	REQUESTS
28	ADVICE
28	SUGGESTIONS
30	REPORTED COMMANDS, REQUESTS, ETC.
31	REPORTED PROHIBITIONS, REFUSALS, ETC
32	WARNINGS
33	PROMISES AND THREATS
34	WARNINGS, PROMISES AND THREATS IN REPORTED
35	BEGINNING ENDING CONVERSATION
36	THANKS, APLOLOGIES, REGRETS
37	GOOD WISHES, CONGRATULATIONS, CONDOLENCES
38	OFFERS: WILL, SHALL, CAN, COULD, WOULD
39	INVITATIONS

DESCRIBING PEOPLE AND ATTITUDES

Gráfico 24. Porcentajes de la categoría (1 2 2) DESCRIBING PEOPLE AND ATTITUDES



En la categoría «DESCRIBING PEOPLE AND ATTITUDES» podemos observar que el documento 5: *FROM RUSSIA WITH LOVE*, no obtiene codificación alguna para esta categoría. Por el contrario, el resto de los documentos obtienen entre un 11% y un 25%. Los documentos más adecuados que alcanzan un 18%, 20% y 25% respectivamente de unidades indizadas bajo este nudo serían el 1: *CASINO ROYALE*, 8: *THUNDERBALL*, 9: *THE SPY WHO LOVED ME* y 10: *ON HER MAJESTY´S SECRET SERVICE*. El porcentaje de representatividad es de un 15%, lo que significa que estos textos son adecuados para el estudio de esta categoría léxica.

Extracto del informe obtenido en N6 para «DESCRIBING PEOPLE AND ATTITUDES»

```
REPORT ON NODE (1 2 2) '~/DESCRIBING PEOPLE AND ATTITUDES'
Restriction to document: NONE
(...)
++++++++++++++++++++++++++++++++++++++++++++++++++----------------------------------
+++ Total number of text units retrieved = 201
+++ Retrievals in 11 out of 11 documents, = 100%.
+++ The documents with retrievals have a total of 1368 text units,
    so text units retrieved in these documents = 15%.
+++ All documents have a total of 1368 text units,
    so text units found in these documents = 15%.
++++++++++++++++++++++++++++++++++++++++++++++++++---++++++++++++++++++++++++++++++
```

Ejemplo de una unidad textual del documento, una unidad del documento 2 y una unidad del documento 8

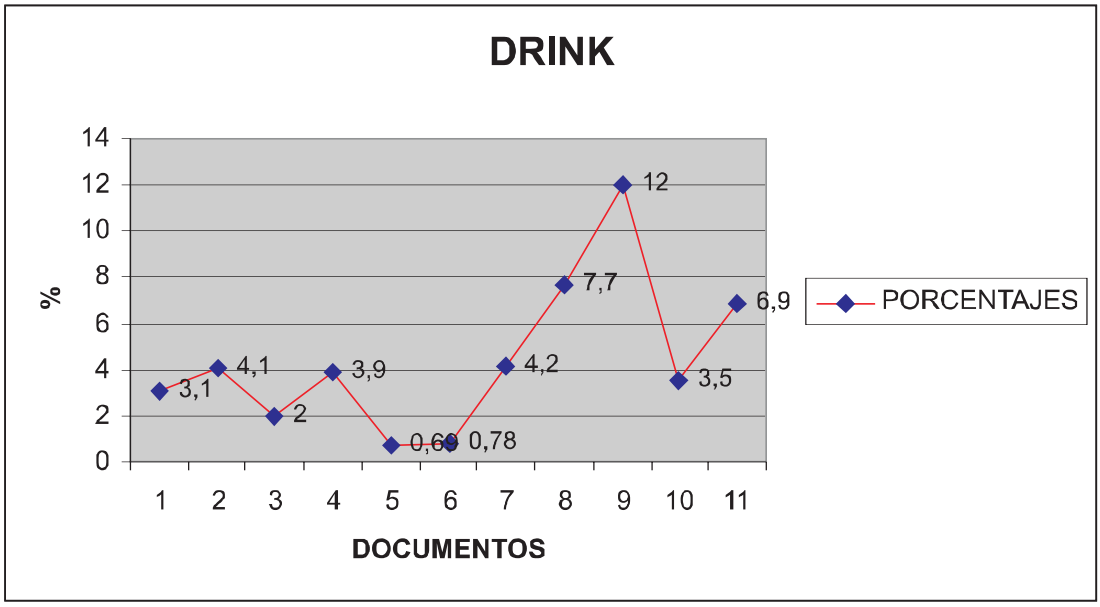
```
+++ ON-LINE DOCUMENT: * 01 - Casino Royale
+++ Retrieval for this document: 23 units out of 129, = 18%
++ Text units 26 26:
26    Bond had always been a gambler. He loved the dry riffle of the cards and
      the constant unemphatic drama of the quiet liquies round the green
      tables. He liked the solid, studied comfort of card-rooms and casinos,
      the well-padded arms of the chairs, the glass of champagne or whisky at
      the elbow, the quiet unhurried attention of good servants. He was amused
      by the impartiality of the roulette ball and of the playing-cards - and
      their eternal bias. He liked being an actor and a spectator and from his
      chair to take part in other men's dramas and decisions, until it came to
      his own turn to say that vital 'yes' or 'no', generally on a fifty-fifty
      chance.

+++ ON-LINE DOCUMENT: * 02 - Live and Let Die
+++ Retrieval for this document: 19 units out of 170, = 11%
++ Text units 39 39:
39    The sweat was shining all over her now. Her breasts and stomach
      glistened with it. She broke into great shuddering jerks. Her mouth
      opened and she screamed softly. Her hands snaked down to her sides and
      suddenly she had torn away the strip of lace. She threw it into the
      audience. There was nothing now but a single black G-string. The drums
      went into a hurricane of sexual rhythm. She screamed softly again and
      then, her arms stretched before her as a balance, she started to lower
      her body down to the floor and up again. Faster and faster. Bond could
      hear the audience panting and grunting like pigs at the trough. He felt
      his own hands gripping the tablecloth. His mouth was dry.

+++ ON-LINE DOCUMENT: * 08 - Thunderball
+++ Retrieval for this document: 18 units out of 91, = 20%
++ Text units 18 19:
18    The skin beneath the eyes that now slowly, mildly, surveyed his
      colleagues was unpouched. There was no sign of debauchery, illness, or
      old age on the large, white, bland face under the square, wiry black
      crew-cut. The jaw line, going to the appropriate middle-aged fat of
      authority, showed decision and independence. Only the mouth, under a
      heavy, squat nose, marred what might have been the face of a philosopher
      or a scientist. Proud and thin, like a badly healed wound, the
      compressed, dark lips, capable only of false, ugly smiles, suggested
      contempt, tyranny, and cruelty  but to an almost Shakespearian degree.
      Nothing about Blofeld was small.
```

DRINK

Gráfico 25. Porcentajes de la categoría (1 2 4) DRINK



En la categoría «DRINK» podemos observar que el documento 9: *THE SPY WHO LOVED ME*, es el que alcanza un índice más alto de representatividad de las unidades indizadas bajo este nudo del total de las unidades que componen la muestra, seguido de los documentos 8: *THUNDERBALL* y 11: *YOU ONLY LIVE TWICE*. Los documentos 1, 2, 4, 7 y 10 tienen un índice de representatividad de entre 3% y 4,2%. La representatividad en la muestra es de un 3.8%.

Extracto del informe obtenido en N6 para «DRINK»

```
REPORT ON NODE (1 2 4) '~/DRINK'
Restriction to document: NONE
(...)
++++-----++++++++++++++++++++++-----++++++++++++++++++++++-----++++++++++++++
+++ Total number of text units retrieved = 52
+++ Retrievals in 11 out of 11 documents, = 100%.
+++ The documents with retrievals have a total of 1368 text units,
    so text units retrieved in these documents = 3.8%.
+++ All documents have a total of 1368 text units,
    so text units found in these documents = 3.8%.
++++-----++++++++++++++++++++++-----++++++++++++++++++++-----++++++++++++++++++
```

Ejemplo de una unidad textual del documento 1, una unidad del documento 3 y una unidad del documento 8

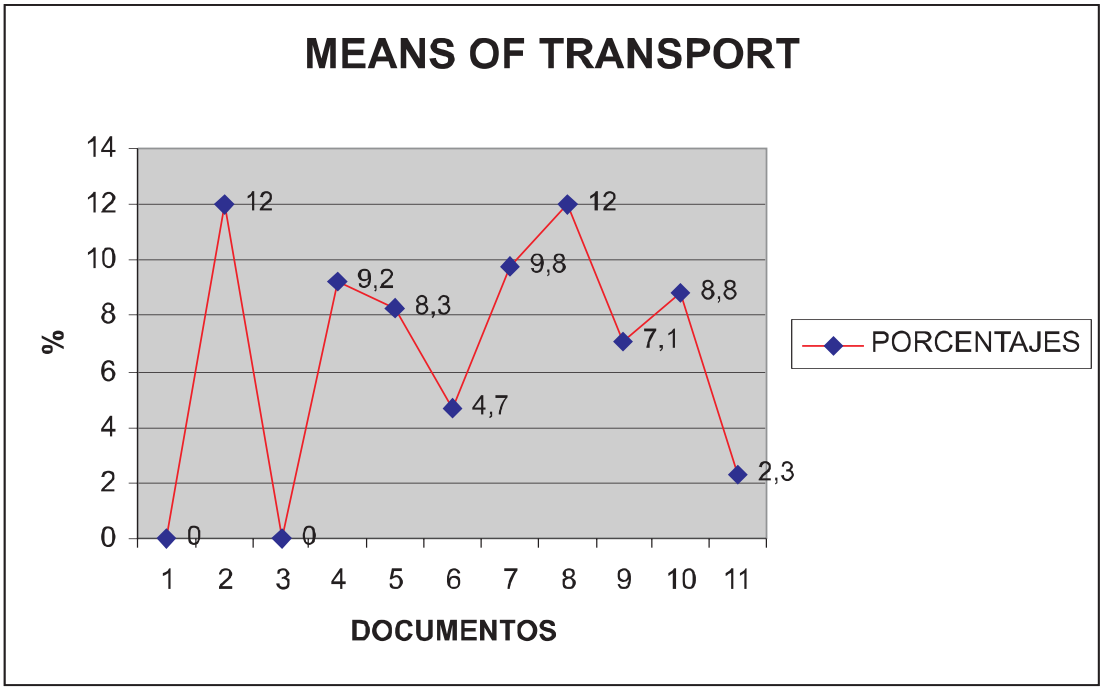
```
+++ ON-LINE DOCUMENT: * 01 - Casino Royale
+++ Retrieval for this document: 4 units out of 129, = 3.1%
++ Text units 39-39:
39     For a while they ate in silence, then they talked of other things while
       the coffee was served. They smoked. Neither of them drank brandy or a
       liqueur. Finally, Bond felt it was time to explain the actual mechanics
       of the game.

+++ ON-LINE DOCUMENT: * 03 - Moonraker
+++ Retrieval for this document: 3 units out of 151, = 2.0%
++ Text units 19-19:
19     Bond looked at his watch. It was half past six. "Could I have a dry
       Martini?" he said. "Made with vodka. Large slice of lemon peel."

+++ ON-LINE DOCUMENT: * 08 - Thunderball
+++ Retrieval for this document: 7 units out of 91, = 7.7%
57     Leiter ordered two dry martinis. ``Just watch,'' he said sourly. The
       martinis arrived. Leiter took one look at them and told the waiter to
       send over the barman. When the barman came, looking resentful, Leiter
       said, ``My friend, I asked for a martini and not a soused olive.'' He
       picked the olive out of the glass with the cocktail stick. The glass,
       that had been three-quarters full, was now half full. Leiter said
       mildly, ``This was being done to me while the only drink you know was
       milk. I'd learned the basic economics of your business by the time you'd
       graduated to Coca-Cola. One bottle of Gordon's gin contains sixteen true
       measures---double measures, that is, the only ones I drink. Cut the gin
       with three ounces of water and that makes it up to twenty-two. Have a
       jigger glass with a big canal in the bottom and a bottle of these fat
       olives and you've got around twenty-eight measures. Bottle of gin here
       costs only two dollars retail, let's say around a dollar sixty
       wholesale. You charge eighty cents for a martini, a dollar sixty for
       two. Same price as a whole bottle of gin. And with your twenty-eight
       measures to the bottle, you've still got twenty six left. That's a clear
       profit on one bottle of gin of around twenty-one dollars. Give you a
       dollar for the olives and the drop of vermouth and you've still got
       twenty dollars in your pocket. Now, my friend, that's too much profit,
       and if I could be bothered to take this martini to the management and
       then to the Tourist Board, you'd be in trouble. Be a good chap and mix
       us two large dry martinis without olives and with some slices of lemon
       peel separate. Okay? Right, then we're friends again.''
```

MEANS OF TRANSPORT

Gráfico 26. Porcentajes de la categoría (1 2 9) MEANS OF TRANSPORT



En la categoría «MEANS OF TRANSPORT» podemos observar que los documentos 1: *CASINO ROYALE* y 3: *MOONRAKER*, no aportan contenido a esta categoría. Los documentos 2: *LIVE AND LET DIE* y 8: *THUNDERBALL*, son los que alcanzan un porcentaje más alto con un 12%, por lo que serían los más adecuados para su utilización en el estudio de esta categoría. El resto de los documentos se encuentran entre un 4,7% y 9,8%. La representatividad de esta categoría en la muestra sería de un 6.8%.

Extracto del informe obtenido en N6 para «MEANS OF TRANSPORT»

```
REPORT ON NODE (1 2 9) '-/MEANS OF TRANSPORT'
Restriction to document: NONE
(...)
++++++++++++++++++++++++++++++++++++++++++++++++++++++++++++++++++++++++++++++++
+++ Total number of text units retrieved = 93
+++ Retrievals in 9 out of 11 documents, = 82%.
+++ The documents with retrievals have a total of 1088 text units,
    so text units retrieved in these documents = 8.5%.
+++ All documents have a total of 1368 text units,
    so text units found in these documents = 6.8%.
++++++++++++++++++++++++++++++++++++++++++++++++++++++++++++++++++++++++++++++++
```

Ejemplo de una unidad textual del documento 2 y dos unidades del documento 10

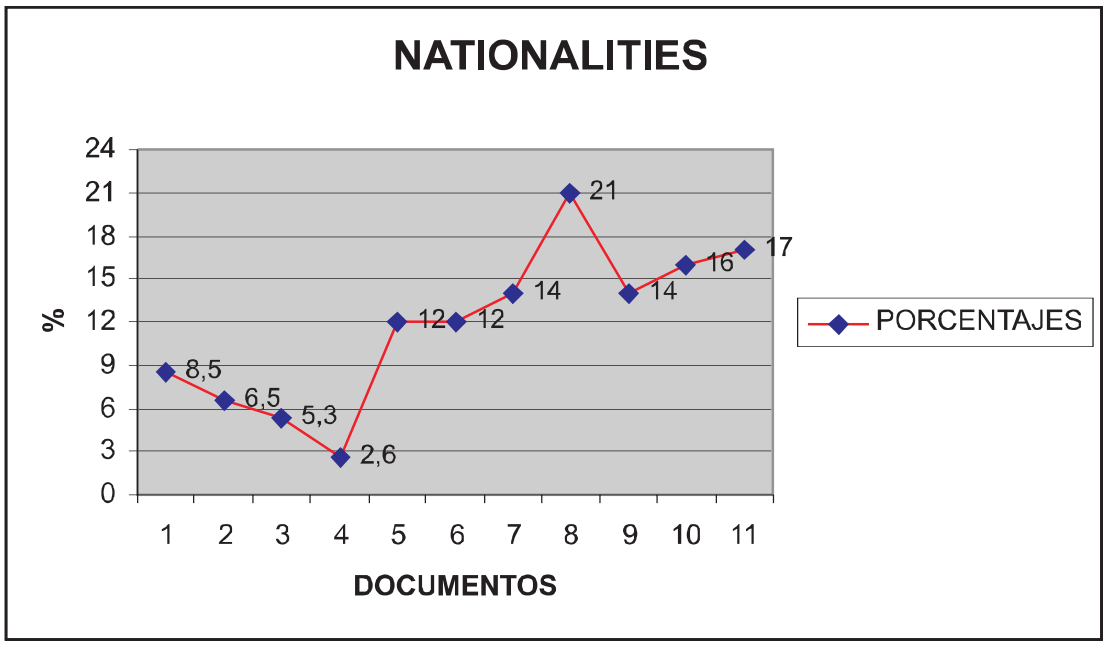
```
+++ ON-LINE DOCUMENT: * 02 - Live and Let Die
+++ Retrieval for this document: 20 units out of 170, = 12%
++ Text units 65-65:
65    'Pennsylvania Station. Track 14. Ten-thirty this morning. "The Silver
      Phantom". Through train to St. Petersburg via Washington, Jacksonville
      and Tampa. I've got you a compartment. Very luxurious. Car 245,
      Compartment H. Ticket'll be on the train. Conductor will have it. In the
      name of Bryce. Just go to Gate 14 and down to the train. Then straight
      to your compartment and lock yourself in till the train starts. I'm
      flying down in an hour by Eastern, so you'll be alone from now on. If
      you get stuck call Dexter, but don't be surprised if he bites your head
      off. Train gets in around midday tomorrow. Take a cab and go to the
      Everglades Cabanas, Gulf Boulevard West, on Sunset Beach. That's on a
      place called Treasure Island where all the beach hotels are. Connected
      with St. Petersburg by a causeway. Cabby'll know it.

+++ ON LINE DOCUMENT: * 10   On Her Majesty's Secret Service
+++Retrieval for this document: 10 units out of 114, = 8.8%
++ Text units 84 86:
84    The voice of the Tannoy said, 'Attention, please. Passengers on
      Swissair Flight Number 110 for London, please assemble at gate
      Number 2. Swissair Flight Number 110 for London. Passengers to
      gate Number 2, please.'

+++ ON-LINE DOCUMENT: * 10 - On Her Majesty's Secret Service
+++ Retrieval for this document: 10 units out of 114, = 8.8%
++ Text units 102-103:
102   THE NEXT day, after lunch, Bond made his way by plane and train to the
      Hotel Maison Rouge at Strasbourg, his breath bearing him dose company
      like some noisome, captive pet.
```

NATIONALITIES

Gráfico 27. Porcentajes de la categoría (1 2 11) NATIONALITIES



En la categoría «NATIONALITIES» podemos observar que el documento 8: *THUNDERBALL*, alcanza un porcentaje del 21%, lo que significa que sería el más adecuado para su utilización en el estudio de esta categoría. Los documentos 5: *FROM RUSSIA WITH LOVE*, 6: *Dr. No*, 7: *GOLDFINGER*, 9: *THE SPY WHO LOVED ME*, 10: *ON HER MAJESTY´S SECRET SERVICE* y 11: *YOU ONLY LIVE TWICE*, obtienen unos porcentajes de entre 12% y 17%. La representatividad de esta categoría en la muestra es de un 11%.

Extracto del informe obtenido en N6 para «NATIONALITIES»

```
REPORT ON NODE (1 2 11) '-/NATIONALITIES'
Restriction to documents: NONE
(...)
+++++++++++++++++++++++++++++++++++++++++++++++++++++++++++++++++++++++++++++++
+++ Total number of text units retrieved = 146
++ Retrievals in 11 out of 11 documents, = 100%.
+++ The documents with retrievals have a total of 1368 text units,
    so text units retrieved in these documents = 11%.
+++ All documents have a total of 1368 text units,
    so text units found in these documents = 11%.
+++++++++++++++++++++++++++++++++++++++++++++++++++++++++++++++++++++++++++++++
```

Ejemplo de una unidad textual del documento 2, una unidad del documento 4 y una unidad del documento 5

```
+++ ON-LINE DOCUMENT: * 02 - Live and let Die
++ Retrieval for this document: 11 units out of 170, = 6.5%
++ Text units 120-120:
120    It was five in the evening when they circled over Tampa Bay and headed
       East. The sun was low on the horizon. A big jet from Pensacola swept by,
       well to port, leaving four trails of vapour that hung almost motionless
       in the still air. Soon it would complete its training circuit and go in
       to land, back to the Gulf Coast packed with oldsters in Truman shirts.
       Bond was glad to be on his way to the soft green flanks of Jamaica and
       to be leaving behind the great hard continent of Eldorado.

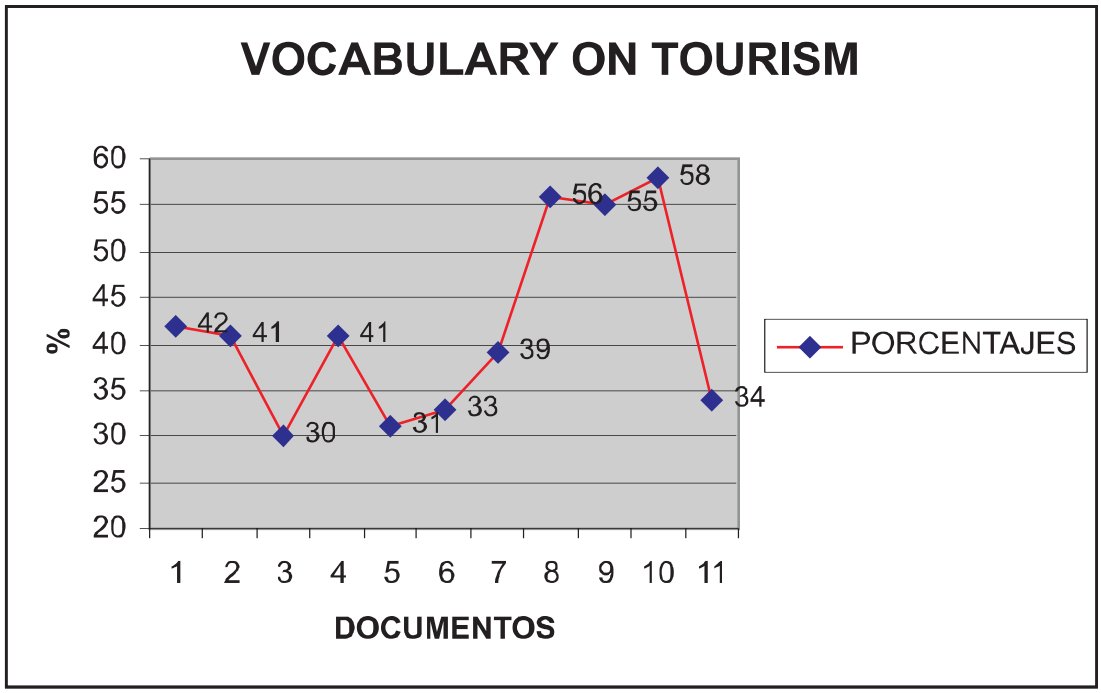
+++ ON LINE DOCUMENT: * 04   Diamonds Are Forever
+++ Retrieval for this document: 4 units out of 153, = 2.6%
++ Text units 12 12:
12     Big stuff being moved. Carriers. Customs. Guards. Bond killed his
       cigarette in the ash-tray on Vallance's desk. How often, in his early
       days in his own Service, had he been part of this same routine—through
       Strasbourg into Germany, through Ningpo-lo-yo into Russia, over the
       Simplon, across the Pyrenees. The tension. The dry mouth. The nails
       ground into the palms of the hands. And now, having graduated away from
       all that, here he was going through with it again.

+++ ON-LINE DOCUMENT: * 05 - From Russia With Love
+++ Retrieval for this document: 17 units out of 145, = 12%
++ Text units 10-10:
10     The splash of light around Kharkov had marked the frontier of the
       Ukraine, and the smaller blaze of the phosphate town of Kursk had come
       and gone. Now Grant knew that the solid unbroken blackness below hid the
       great central Steppe where the billions of tons of Russia's grain were
       whispering and ripening in the darkness. There would be no more oases of
       light until, in another hour, they would have covered the last three
       hundred miles to Moscow.
```

ANÁLISIS DE LA METACATEGORÍA (1 2) VOCABULARY ON TOURISM

A través del operador UNIÓN del programa N6 vamos a unir las categorías APPOINTMENTS, DESCRIBING PEOPLE AND ATTITUDES, DESCRIBING PLACES AND BUILDINGS, DRINK, EXPRESSING TIMES ON THE CLOCK, FOOD, GIVING DIRECTIONS, HOTELS, MEANS OF TRANSPORT, MONEY MATTERS, NATIONALITIES, RESERVATIONS, SEASONS, SHOPPING, SPORTS AND LEASURE, TELEPHONING, THE WEATHER que se encuentran dentro de la categoría VOCABULARY ON TOURISM para observar cuál es la representatividad de dicha metacategoría de TERCER nivel en la muestra.

Gráfico 28. Análisis de la metacategoría (1 2) VOCABULARY ON TOURISM



En la categoría «VOCABULARY ON TOURISM» podemos observar que todos los documentos superan el 30% en porcentaje de representación de las

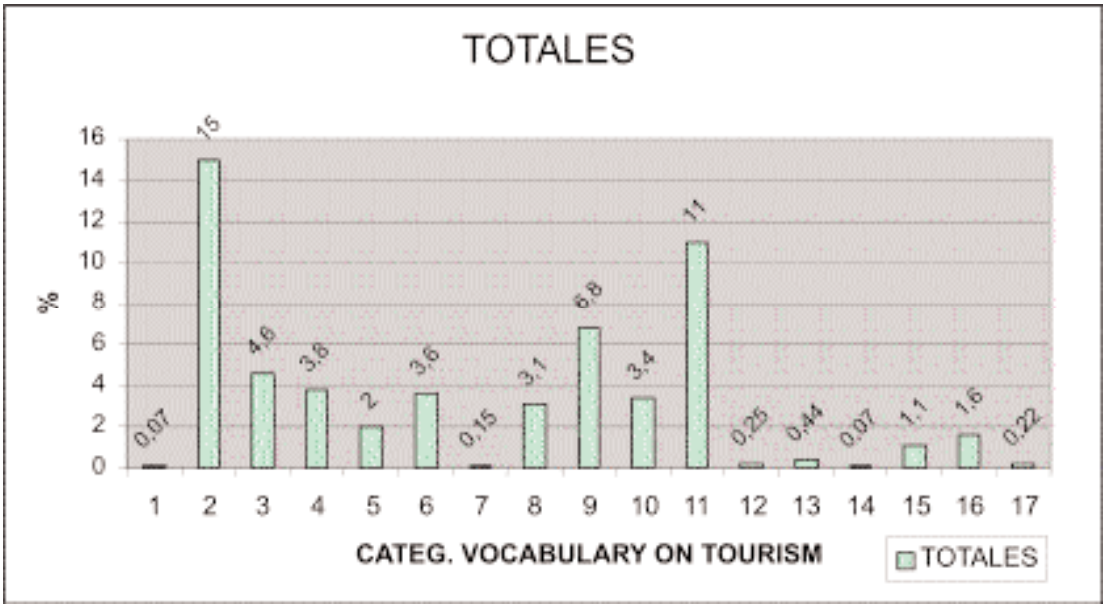
categorías, llegando el documento 10 a un 58% de representatividad. La representatividad de esta metacategoría en la muestra es de un 40%.

Extracto del informe obtenido en N6 para «VOCABULARY ON TOURISM»

```
REPORT ON NODE (N 17) '' Unión * VOCABULARY ON TOURISM'
Restriction to documents: NONE
*** Description:
search for (UNION (1 2 1) (1 2 2) (1 2 3) (1 2 4) (1 2 5) (1 2 6) (1 2 7) (1 2
8) (1 2 9) (1 2 10) (1 2 11) (1 2 12) (1 2 13) (1 2 14) (1 2 15) (1 2 16) (1 2
17)). No restriction
(...)
------------------------------------------------------------------------------
!!! Total number of text units retrieved = 593
+++ Retrieved in 11 out of 11 documents, = 100%.
+++ The documents with retrievals have a total of 1368 text units,
    so text units retrieved in these documents = 40%.
+++ All documents have a total of 1368 text units,
    so text units found in these documents = 40%.
------------------------------------------------------------------------------
```

PORCENTAJES DE REPRESENTATIVIDAD DE CADA CATEGORÍA QUE COMPONE LA METACATEGORÍA «VOCABULARY ON TOURISM»

Gráfico 29. Porcentajes de representatividad de cada categoría que compone la metacategoría «VOCABULARY ON TOURISM»

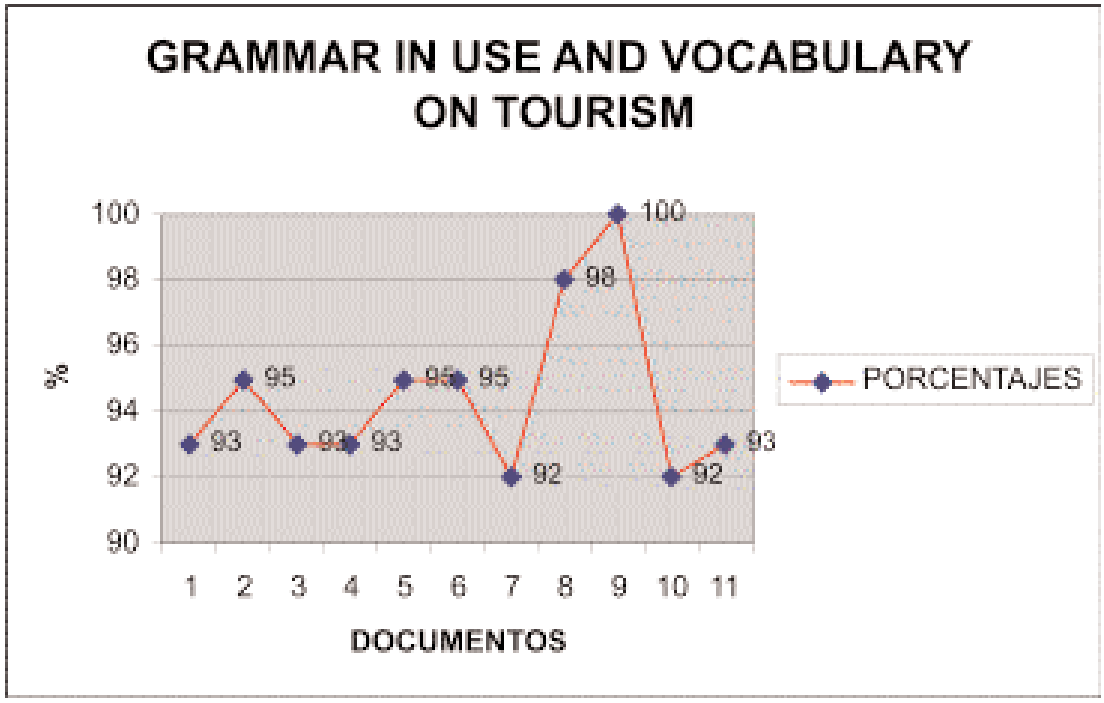


Con este gráfico podemos ver cómo se distribuyen los porcentajes de representatividad de cada subcategoría en la muestra, las categorías 2 y 11, DESCRIBING PEOPLE AND ATTITUDES y MONEY MATTERS respectivamente, superan el 5% de representatividad muestral.

ANÁLISIS DE LA METACATEGORÍA (1) GRAMMAR IN USE AND VOCABULARY ON TOURISM

A través del operador UNIÓN del programa N6 vamos a unir las categorías GRAMMAR IN USE y VOCABULARY ON TOURISM que están enmarcadas dentro de la categoría GRAMMAR IN USE AND VOCABULARY ON TOURISM para observar cuál es la representatividad de dicha metacategoría de CUARTO nivel en la muestra.

Gráfico 30. Análisis de la metacategoría (1)
GRAMMAR IN USE AND VOCABULARY ON TOURISM



En la categoría «GRAMMAR IN USE AND VOCABULARY ON TOURISM» podemos observar que todos los documentos tienen un contenido con un tanto por ciento muy alto: los documentos 7: *GOLDFINGER* y 10: *ON HER MAJESTY´SECRET SERVICE*, un 92%; 1: *CASINO ROYALE*, 3: *MOONRAKER*,

4: *DIAMONDS ARE FOREVER*, y 11: *YOU ONLY LIVE TWICE*, un 93%; 2: *LIVE AND LET DIE*, 5: *FROM RUSSIA WITH LOVE*, y 6: *DR. NO*, un 95%; 8: *THUNDERBALL*, un 98% y 9: *THE SPY WHO LOVED ME*, un 100%. La representatividad de esta metacategoría sería del 94%.

Extracto del informe obtenido en N6 para «GRAMMAR IN USE AND VOCABULARY ON TOURISM»

```
REPORT ON NODE (N 13) '** UNION ** GRAMMAR IN USE AND VOCABULARY ON TOURISM'
Restriction to document: NONE
*** Description:
Search for (UNION (I 15) (I 12)). No restriction
(...)
---------------------++++++++++++++++++++++++++++++++++++++++++++++++++++++++++++
--- Total number of text units retrieved = 1288
--- Retrievals in 11 out of 11 documents, = 100%.
--- The documents with retrievals have a total of 1368 text units,
    so text units retrieved in these documents = 94%.
--- All documents have a total of 1368 text units,
    so text units found in these documents = 94%.
---------------------++++++++++++++++++++++++++++++++++++++++++++++++++++++++++++
```

Tabla 1. Tabla Coding (Primera parte)

DOCUMENTOS	AMOUNT OR QUANTITY	PRESENT TIME	PAST TIME	FUTURE TIME	FREQUENCY	TIME WHEN	PLACE AND MOVEMENT	CAUSE: ITE PASSIVE	OPEN AND HYPOT CONDIT
01 - CASINO ROYALE	21 %	[illegible]	64 %	[illegible]	[illegible]	[illegible]	25 %	[illegible]	[illegible]
02 - LIVE AND LET DIE	16 %	[illegible]	80 %	[illegible]	[illegible]	[illegible]	37 %	12 %	[illegible]
03 - MOONRAKER	21 %	[illegible]	80 %	[illegible]	[illegible]	[illegible]	30 %	[illegible]	[illegible]
04 - DIAMONDS ARE FOREVER	53 %	[illegible]	36 %	[illegible]	[illegible]	[illegible]	36 %	[illegible]	[illegible]
05 - FROM RUSSIA WITH LOVE	19 %	[illegible]	64 %	[illegible]	[illegible]	[illegible]	38 %	[illegible]	[illegible]
06 - DR. NO	26 %	[illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]	12 %	[illegible]
07 - GOLDFINGER	29 %	29 %	[illegible]	13 %	[illegible]	[illegible]	46 %	[illegible]	[illegible]
08 - THUNDERBALL	36 %	41 %	[illegible]	13 %	[illegible]	12 %	[illegible]	14 %	[illegible]
09 - THE SPY WHO LOVED ME	38 %	52 %	86 %	12 %	14 %	14 %	48 %	23 %	[illegible]
10 - ON HER MAJESTY'S SECRET SERVICE	30 %	37 %	[illegible]	12 %	[illegible]	11 %	41 %	12 %	[illegible]
11 - YOU ONLY LIVE TWICE	24 %	43 %	[illegible]	11 %	[illegible]	10 %	37 %	18 %	[illegible]
TOTALES	28 %	16 %	63 %	6,60 %	5 %	7,30 %	39 %	12 %	4,20 %

Tabla 2. Tabla Coding (Segunda parte)

DOCUMENTOS	NEGATIVE CONDITIONS	COMPARATIVE AND SUPERLATIVE	ENOUGH IT AND TOO	ADDITION	EXCEPTION	TAG QUES TIONS	REPORTED STATEMENTS AND QUESTIONS	POSSIBI-LITY	IMPOSSI-BILITY
01 - CASINO ROYALE	---	[illegible]	---	---	---	---	21 %	12 %	[illegible]
02 - LIVE AND LET DIE	[illegible]	---	---	---	---	---	[illegible]	[illegible]	[illegible]
03 - MOONRAKER	[illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]
04 - DIAMONDS ARE FOREVER	[illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]
05 - FROM RUSSIA WITH LOVE	[illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]
06 - DR. NO	[illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]
07 - GOLDFINGER	---	[illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]
08 - THUNDERBALL	[illegible]	[illegible]	[illegible]	---	---	---	[illegible]	[illegible]	[illegible]
09 - THE SPY WHO LOVED ME	[illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]
10 - ON HER MAJESTY'S SECRET SERVICE	[illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]
11 - YOU ONLY LIVE TWICE	[illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]
TOTALES	0,29 %	8,60 %	3 %	0,15 %	0,44 %	4,90 %	30 %	12 %	0,22 %

Tabla 3. Tabla Coding (Tercera parte)

DOCUMENTOS	ABILITY	CERTA NTY	PROBABILITY	EXPRESSING LIKES AND DISLIKES	PERMISSIONS	OBLIGATIONS AND NECESSITY	COMMANDS	REQUESTS
01 - CASINO ROYALE	1,60 %	1,60 %	—	2,30 %	—	3,90 %	1,60 %	—
02 - LIVE AND LET DIE	2,40 %	2,40 %	—	—	—	3,50 %	1,80 %	0,59 %
03 - MOONRAKER	0,66 %	0,66 %	—	2,60 %	—	3,30 %	7,90 %	1,30 %
04 - DIAMONDS ARE FOREVER	2,60 %	2,60 %	—	—	—	3,90 %	2,60 %	—
05 - FROM RUSSIA WITH LOVE	2,10 %	2,10 %	—	—	0,69 %	12 %	4,80 %	—
06 - DR. NO	**8,50 %**	**8,50 %**	—	0,78 %	—	7 %	4,70 %	0,78 %
07 - GOLDFINGER	5,60 %	5,60 %	**0,70 %**	—	**2,10 %**	6,30 %	6,30 %	1,40 %
08 - THUNDERBALL	1,10 %	1,10 %	—	—	1,10 %	8,80 %	9,90 %	—
09 - THE SPY WHO LOVED ME	—	—	—	1,80 %	—	3,60 %	**11 %**	—
10 - ON HER MAJESTY'S SECRET SERVICE	—	—	—	**4,40 %**	—	**14 %**	7 %	**1,80 %**
11 - YOU ONLY LIVE TWICE	1,10 %	1,10 %	—	1,10 %	1,10 %	**14 %**	14 %	—
TOTALES	2,60 %	2,60 %	0,07 %	1,10 %	0,44	7 %	5,70 %	0,58 %

Tabla 4. Tabla Coding (Cuarta parte)

DOCUMENTOS	ADVICE	SUGGESTIONS	REPORT. COM-, REQ., ...	WARNINGS	PROMISES AND THREATS	BEGINNING ENDING CONVERSATION	THANKS, APLOLOGIES, REGRETS	GOOD WISHES, CONGRATULATIONS, CONDOLENCES	OFFERS: WILL, SHALL, ...
01 - CASINO ROYALE	0,78 %	—	0,78 %	—	—	0,78 %	0,78 %	—	0,78 %
02 - LIVE AND LET DIE	0,59 %	0,59 %	**1,20 %**	0,59 %	—	0,59 %	0,59 %	—	—
03 - MOONRAKER	0,66 %	1,30 %	0,66 %	—	—	0,66 %	2 %	—	—
04 - DIAMONDS ARE FOREVER	2 %	1,30 %	—	—	—	—	1,30 %	—	—
05 - FROM RUSSIA WITH LOVE	—	—	—	—	—	—	—	—	—
06 - DR. NO	1,60 %	—	0,78 %	—	0,78 %	0,78 %	3,10 %	0,78 %	**0,78 %**
07 - GOLDFINGER	1,40 %	1,40 %	—	—	—	**1,40 %**	2,10 %	—	—
08 - THUNDERBALL	**4,40 %**	1,10 %	1,10 %	—	—	—	2,20 %	—	—
09 - THE SPY WHO LOVED ME	—	**3,60 %**	—	—	—	—	**3,60 %**	—	—
10 - ON HER MAJESTY'S SECRET SERVICE	—	1,80 %	—	—	—	—	—	—	—
11 - YOU ONLY LIVE TWICE	—	1,10 %	—	**1,10 %**	—	1,10 %	1,80 %	**1,10 %**	—
TOTALES	1 %	0,95 %	0,44 %	0,15 %	0,07 %	0,51 %	1,50 %	0,15 %	0,15 %

Tabla 5. Tabla Coding (Quinta parte)

DOCUMENTOS	INVITATIONS	APPOINTMENTS	DESCRIBING PEOPLE AND ATTITUDES	DESCRIBING PLACES AND BUILDINGS	DRINK	EXPRESSING TIMES ON THE CLOCK	FOOD	GIVING DIRECTIONS	HOTELS
01 - CASINO ROYALE	---	---	18 %	7 %	3,10 %	0,78 %	---	---	4,70 %
02 - LIVE AND LET DIE	---	---	11 %	4,10 %	4,10 %	4,10 %	3,80 %	---	2,90 %
03 - MOONRAKER	---	---	11 %	8,50 %	2 %	1,60 %	2 %	---	0,66 %
04 - DIAMONDS ARE FOREVER	---	---	16 %	5,70 %	3,90 %	---	3,90 %	---	2 %
05 - FROM RUSSIA WITH LOVE			3,00 %	4,10 %	0,69 %	2,10 %			0,00 %
06 - DR. NO	0,78 %		14 %	4,70 %	0,78 %	1,60 %	1,60 %		0,78 %
07 - GOLDFINGER	2,80 %		15 %	1,40 %	4,20 %	1,40 %	4,20 %	1,40 %	1,40 %
08 - THUNDERBALL	1,10 %	3,10 %	20 %	2,20 %	7,70 %	5,50 %	6,60 %	---	6,60 %
09 - THE SPY WHO LOVED ME	---	---	20 %	7,10 %	12 %	3,60 %	7,10 %	---	3,60 %
10 - ON HER MAJESTY'S SECRET SERVICE	---	---	25 %	8,00 %	3,60 %	0,00 %	2 %	---	2 %
11 - YOU ONLY LIVE TWICE	2,30 %		14 %	5,70 %	6,40 %		9,20 %		1,00 %
TOTALES	0,58 %	0,07 %	15 %	4,60 %	3,80 %	2 %	3,60 %	0,15 %	3,10 %

Tabla 6. Tabla Coding (Sexta parte)

DOCUMENTOS	MEANS OF TRANSPORT	MONEY MATTERS	NATIONALITIES	RESERVATIONS	SEASONS	SHOPPING	SPORTS AND LEISURE	TELEPHONING	THE WEATHER
01 - CASINO ROYALE		7,80 %	8,60 %		2,00 %		1,60 %	1,60 %	
02 - LIVE AND LET DIE	12 %	1,60 %	4,50 %	---	---	0,59 %	---	2,90 %	---
03 - MOONRAKER	---	2,00 %	8,50 %	---	---	---	---	2 %	0,66 %
04 - DIAMONDS ARE FOREVER	3,90 %	3,90 %	7,60 %	---	---	---	---	3,90 %	---
05 - FROM RUSSIA WITH LOVE	8,00 %	2,10 %	12 %					1,40 %	
06 - DR. NO	4,70 %	1,60 %	12 %	---	---	---	---	---	1,60 %
07 - GOLDFINGER	9,80 %	4,20 %	14 %	1,40 %				1,40 %	
08 - THUNDERBALL	12 %	3,30 %	21 %	---	---	---	3,30 %	---	---
09 - THE SPY WHO LOVED ME	7,10 %	1,80 %	14 %	1,80 %	7,10 %		1,80 %	1,80 %	
10 - ON HER MAJESTY'S SECRET SERVICE	8,00 %	2,00 %	16 %				7 %	1,00 %	
11 - YOU ONLY LIVE TWICE	2,30 %	3,10 %	17 %	---	3,10 %	---	1,10 %	---	---
TOTALES	6,80 %	3,40 %	11 %	0,25 %	0,44 %	0,07 %	1,10 %	1,60 %	0,22 %

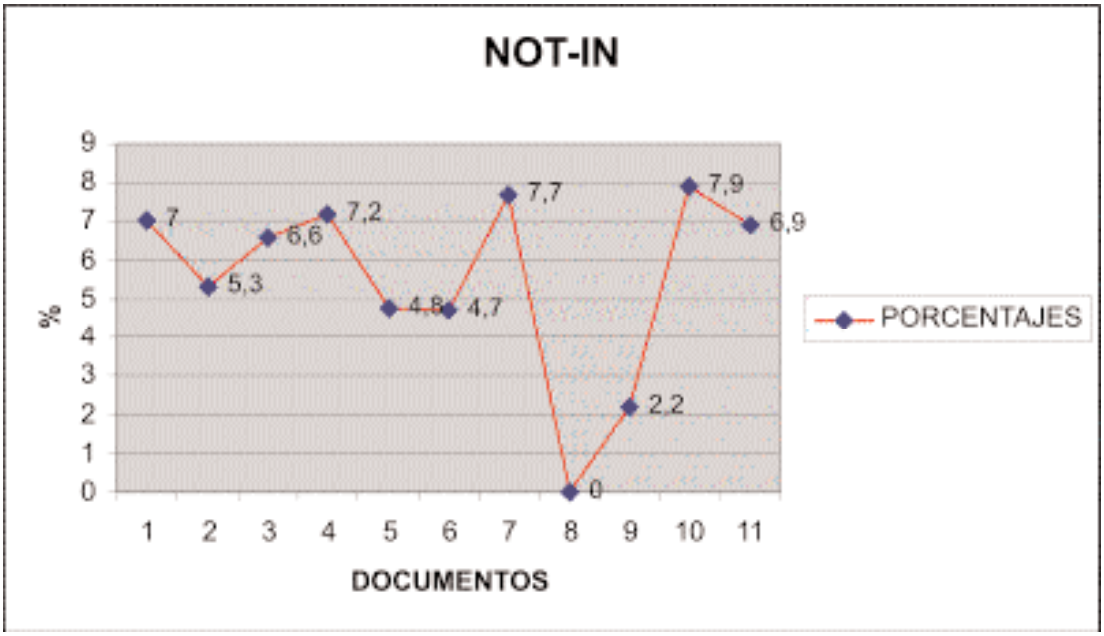
	Hasta percentil 10
	Del percentil 11 hasta 50
	Del percentil 51 en adelante

8.1.3.4. *Análisis de datos mediante el operador NOT-IN*

El operador NOT-IN lo que hace es darnos un informe con todas aquellas unidades que forman parte de la muestra y **NO** han sido codificadas bajo ninguna categoría. Es un operador muy útil ya que podemos saber si realmente no ha sido codificada por error o bien para descartar aquellas unidades que no tienen significado en este análisis.

A continuación, ofreceremos la representación de los datos obtenidos en el NOT-IN y una comparativa de las unidades codificadas y no codificadas de un determinado documento a modo de ejemplo.

Gráfico 31. Análisis de otro operador de N6 (NOT-IN)



Con el operador «NOT-IN» podemos observar que de las 1368 unidades, solamente 80 no han sido codificadas bajo ninguna categoría, lo que supone que solamente un 6% de la muestra no ha sido codificada. Los resultados cuantitativos nos ofrecen la conclusión de que si de la muestra seleccionada al azar solamente 6% no ofrece contenido a las categorías estudiadas, pode-

mos decir que las novelas de Ian Fleming que son objeto de nuestro análisis son más que aptas para la enseñanza de los aspectos de la lengua inglesa, que son objeto de este estudio, en la Diplomatura de Turismo.

Extracto del informe obtenido en N6 para «NOT-IN»

```
REPORT ON NODE (N 14) '_NOT-IN_ GRAMMAR IN USE AND VOCABULARY ON TOURISM'
Restriction to document: NONE
*** Description:
Search for (NOT-IN (I 13)). No restriction
(...)
+++++++++------------------------------+++++++++++++++++++++++++++++++++++++++++++++
+++ Total number of text units retrieved = 80
+++ Retrievals in 10 out of 11 documents, = 91%.
+++ The documents with retrievals have a total of 1312 text units,
    so text units retrieved in these documents = 6.1%.
+++ All documents have a total of 1368 text units,
    so text units found in these documents = 5.8%.
+++++++++-----------------++++++++++++++++++++++++++++++++++++++++++++++++++++++++
```

Ejemplo comparado del documento 11

```
REPORT ON NODE (N 14) '_NOT-IN_ GRAMMAR IN USE AND VOCABULARY ON TOURISM'
Restriction to document: '* 11 - You Only Live Twice'

*************************************************************************
(N 14)                  //Node Searches/_NOT-IN_ GRAMMAR IN USE AND VOCABULARY ON
TOURISM
*** Description:
Search for (NOT-IN (I 13)). No restriction
++++++-+++-+++-+++-+++-+++-+++-+++++++++
+++ ON-LINE DOCUMENT: * 11 - You Only Live Twice
+++ Retrieval for this document: 6 units out of 87, = 6.9%
++ Units:27-29     45-45     57-57     81-81
++++++-+++-+++-+++-+++-+++-+++-+++++++++++++++-+++-+++-+++-+++-+++-+++-+++-++++++
+++ Total number of text units retrieved = 6
+++ Retrievals in 1 out of 11 documents, = 9.1%.
+++ The documents with retrievals have a total of 87 text units,
    so text units retrieved in these documents = 6.9%.
+++ All documents have a total of 1368 text units,
    so text units found in these documents = 0.44%.
++++++-+++-+++-+++-+++-+++-+++-+++++++++++++++-+++-+++-+++-+++-+++-+++-+++++++
```

En el informe anterior se muestran las unidades del documento 11 que no han formado parte del análisis y por lo tanto no han sido codificadas bajo ninguna categoría, en total las unidades no codificadas de este documento son 6 de un total de 87 unidades textuales.

```
REPORT ON NODE (N 13) '** UNION ** GRAMMAR IN USE AND VOCABULARY ON TOURISM'
Restriction to document: '* 11 - You Only Live Twice'

*************************************************************************
(N 13)                    //Node Searches/** UNION ** GRAMMAR IN USE AND VOCABULARY
ON TOURISM
*** Description:
Search for (UNION (T 1);) (T 12)). No restriction
+++++++++++++++++++++++++++++++++++++
||| ON LINE DOCUMENT: * 11   You Only Live Twice
+++ Retrieval for this document: 81 units out of 87, - 9.1%
++ Units:1-26      30-44     46-56     58-80     82-87
+++++++++++++++++++++++++++++++++++++++++++++++++++++++++++++++++++++++++++++
||| Total number of text units retrieved = 81
+++ Retrievals in 1 out of 11 documents, - 9.1%.
+++ The documents with retrievals have a total of 87 text units,
    so text units retrieved in these documents = 93%.
+++ All documents have a total of 1368 text units,
    so text units found in these documents = 5.9%.
+++++++++++++++++++++++++++++++++++++++++++++++++++++++++++++++++++++++++++++
```

Y ahora lo que mostramos en el contenido de este documento son las unidades de la muestra que están codificadas en alguna de las categorías que hemos analizado, las unidades que han formado parte del análisis son 81.

❋ ❋ ❋

Obtención y Verificación de las Conclusiones

Llegar a conclusiones implica ensamblar de nuevo los elementos diferenciados en los procesos anteriores para construir un todo estructurado y significativo. En las conclusiones se tratan los resultados, los productos de la investigación y la interpretación que las personas implicadas hacen de los mismos. Los resultados avanzarán en la explicación, comprensión y conocimiento de la realidad educativa y contribuirán a la teorización o intervención sobre la misma. Las conclusiones son proposiciones en las que se recogen los conocimientos adquiridos por el investigador en relación al problema estudiado.

En el trabajo abordado hasta aquí, amplio y complejo, hemos pretendido responder sobre todo al interrogante planteado en un primer momento sobre la posible utilización de las novelas de Ian Fleming en las clases de las asignaturas de Inglés I, II y III que se imparten en la Diplomatura de Turismo. Después de una ardua y dilatada tarea estamos convencidos de que algunas respuestas han quedado en el camino. No obstante consideramos que nos hemos aproximado o al menos lo hemos pretendido, a una posibilidad de actuación en las clases de Inglés Turístico desde una vertiente determinada, esto es la utilización de las novelas a las que hemos aludido anteriormente.

Aunque los aspectos más relevantes de este estudio se han ido exponiendo a lo largo del mismo, queremos resaltar algunas conclusiones que consideramos de primer orden.

Para describir los objetivos que deben de cumplir los alumnos que cursan las asignaturas de Inglés I, II y III de la Diplomatura de Turismo hemos tenido en cuenta cuales eran las necesidades comunicativas específicas de los

propios estudiantes. En este caso al encontrarnos ante unas necesidades muy concretas hemos basado nuestro estudio en la utilización de determinados materiales, las novelas de Ian Fleming, que han sido de una gran ayuda en la persecución de los objetivos propuestos debido a los resultados obtenidos.

El análisis de las novelas enmarcado en este trabajo de investigación se ha realizado para dar respuesta a los **objetivos** relacionados con la utilización de las novelas de Ian Fleming en la clase de Inglés Turístico en la Diplomatura de Turismo:

1. Las novelas de Ian Fleming seleccionadas son adecuadas para la adquisición de estructuras gramaticales en los alumnos que cursan la Diplomatura de Turismo.

2. Las novelas de Ian Fleming seleccionadas son adecuadas para la adquisición de la competencia léxica en los alumnos que cursan la Diplomatura de Turismo.

Previamente al comentario de los resultados obtenidos, debemos recordar algunas cuestiones que han guiado nuestro marco de reflexión teórica y que vamos a señalar nuevamente de una manera breve.

Decíamos que uno de los objetivos a tener en cuenta en la enseñanza y aprendizaje del inglés es que los alumnos usen la lengua con corrección. Cómo desafortunadamente, muchos de ellos todavía tienen dificultades con la gramática y cometen errores que consideramos de principiante, no es extraño pues que nos hayamos preocupado en buscar soluciones de manera que cuanto mayor sea su conocimiento gramatical, mejor será su capacidad para expresarse, no sólo con correción, sino también con fluidez.

Teniendo en cuenta las necesidades comunicativas de los alumnos, hemos seguido el modelo o enfoque comunicativo. Este paradigma ha evolucionado desde la idea de los lingüistas británicos de los años 60 preocupados

por las funciones comunicativas del lenguaje, organizando el contenido gramatical en base a las estructuras gramaticales de manera lineal y siendo su objetivo la producción inmediata de formas correctas.

Pero la gramática era demasiado compleja (Hinkel y Fotos, 2000) para ser aprendida de forma natural y debía haber algún tipo de procesamiento mental para desarrollar la competencia lingüística. Así pues, fueron Canale y Swain (1980) quienes defendieron que un cierto conocimiento gramatical era necesario para comunicarse, indicando que el desarrollo del mismo no es suficiente para el desarrollo de la competencia comunicativa. Posteriormente otras investigaciones como la de Swain (2000) dirigidas a observar el tipo de instrucción gramatical y las oportunidades que los alumnos tenían de producir lengua en la clase, demostraron que la gramática se enseña de manera descontextualizada y que los alumnos tienen pocas oportunidades para la producción de lenguaje. Nosotros, como decíamos anteriormente, nos preocupamos por la contextualización en la enseñanza de las estructuras gramaticales a través de las novelas de Ian Fleming.

En su revisión de estudios sobre la instrucción formal Ellis (2002) reconoce la importancia de la gramática en la enseñanza de la lengua. Concluye que la instrucción formal resulta en una mayor corrección gramatical y acelera el progreso en el aprendizaje. Según Ellis, los mejores resultados de la instrucción formal se consiguen enfocando la atención de los aprendices en las formas y su significado en el contexto de actividades comunicativas.

Por otra parte, Ellis (2002) ofrece tres razones básicas para la enseñanza de la gramática. En primer lugar, porque según las teorías de adquisición, y como ya mencionábamos anteriormente, la instrucción formal facilita el aprendizaje de la lengua. En segundo lugar, porque los aprendices esperan que haya gramática en las clases. Finalmente, desde el punto de vista pedagógico, porque es la única forma de asegurar una cobertura sistemática de la gramática de la L2. Así pues, podemos decir que hay motivos de peso para incluir la enseñanza de la gramática en las aproximaciones comunicativas.

Nosotros hemos apostado por un aprendizaje implícito, es decir, por el diseño de actividades (el estudio de la gramática a través de las novelas propuestas) que no obstruyan el proceso de comunicación ni que estén descontextualizadas de éste.

La enseñanza de la gramática, tanto si se hace mediante actividades que lleven a la atención a la forma de manera implícita como si es de manera explícita, debe encuadrarse en un marco que promueva el uso comunicativo del lenguaje. Es decir, cualquier actividad de enseñanza de gramática debería estar contextualizada en situaciones en que los aprendices necesiten este conocimiento para poder comunicarse. La idea es que la intervención pedagógica lleve a los aprendices a prestar atención de manera breve, y tal vez simultánea, a la forma, el significado y el uso de un aspecto de la lengua, ya que esto es indispensable para el aprendizaje.

Si realizamos un sucinto repaso sobre las características más destacables de los procedimientos utilizados por las diversas metodologías en la enseñanza-aprendizaje de una lengua extranjera, vemos que la memorización de las listas de palabras, técnica aplicada por los métodos tradicionales, es criticada como ineficaz por algunos autores como Krashen (1985) pero no es descalificada totalmente por otros, como Nation (1990), puesto que la deficiencia consiste en que dichas listas no eran tratadas en el aula de forma satisfactoria (descontextualización, inexistencia de relaciones asociativas, etc.). En nuestro caso uno de los factores que consideramos importantes para comenzar a trabajar es, una vez más, la contextualización, requisito, que con la utilización de las novelas propuestas, cumplimos.

Recordemos que, los planteamientos del Enfoque Natural, entre ellos la hipótesis del *input*, conceden una atención prioritaria al componente léxico, cuanto más vocabulario, habrá mejor comprensión, y con mejor comprensión, habrá más adquisición. También las aportaciones de la lexicometría son de gran trascendencia, pues afianza la idea de incorporar el léxico como un componente esencial en los programas de aprendizaje de lenguas extranjeras.

Si distinguimos entre léxico planificado y léxico ocasional, puede aparecer un número elevado de unidades léxicas en cada clase y quizás el alumno no reciba información sobre todas ellas; lo que ha de favorecer es un aprendizaje significativo (según necesidades comunicativas, que desarrolle estrategias de aprendizaje y también estimule el aprendizaje autónomo) y funcional (uso real de la lengua). Ello supone trabajar un número limitado de unidades léxicas por clase, lección, unidad didáctica o tarea; esos vocablos que los alumnos manipularán de forma más exhaustiva corresponden al léxico planificado por el profesor.

A través de los textos seleccionados planificaremos una serie de tareas en función de las características de cada texto. Nosotros hemos seleccionado textos auténticos para practicar la enseñanza-aprendizaje de cuantas palabras contengan. En nuestra opinión, esta opción es más idónea para aprendices que ya poseen un cierto conocimiento de la lengua. Por eso es aplicable a los alumnos de la Diplomatura de Turismo. Nuestro interés en la utilización de la literatura con fines didácticos está claro. En este objetivo ahondamos en el uso del léxico que nos aporta la literatura.

La tendencia actual más difundida, alejada de enfoques clásicos, es la de utilizar la literatura como una actividad expresiva más; siendo su fin el de fomentar diversos aspectos de la competencia comunicativa de nuestros alumnos. Se trata, pues, de utilizar la literatura como vehículo real para enseñar inglés, como se puede utilizar una conversación, un periódico o una explicación del profesor.

En cuanto al trabajo de las competencias, Sitman y Lerner (1994) se refieren a la literatura como recurso didáctico debido al desarrollo de la competencia cultural como un componente intrínseco de la competencia comunicativa.

Cuando intentamos llevar el texto literario al aula nos encontramos, con que las limitaciones lingüísticas de los alumnos en la lengua meta les impiden

leer y comprender al nivel deseado. Incluso, como ha advertido Denyer (1997), hay lectores que, aun dominando ciertas estrategias lectoras, llevados por la ansiedad que le provocan sus lagunas lingüísticas en la lengua meta, no consiguen llevar a buen puerto su propósito lector.

Tras estas dificultades a priori, el docente no puede contentarse con presentar un texto literario cualquiera y que los alumnos respondan y se sientan interesados; debe de buscar textos que los motiven en gran manera. Hay que elegir textos con un léxico adecuado y que parta de su bagaje cultural. La motivación es una razón de peso para llevar el texto literario a clase. Por lo tanto nuestro objetivo ahora se basa en presentar estos textos con el fin de conseguir propósitos léxicos.

Por lo que respecta al **primer objetivo** que planteamos sobre la adecuación de las novelas de Ian Fleming para la adquisición de niveles gramaticales adecuados que redunde en el uso eficaz de la lengua inglesa en contextos turísticos podemos decir que a la vista de nuestros resultados en las categorías estudiadas de *grammar in use*, obtenemos unos porcentajes muy altos en los documentos analizados, entre el 91% y el 100%, siendo el documento 9, *THE SPY WHO LOVED ME*, el más apto para cumplir este primer objetivo.

Presentamos algunos ejemplos de las categorías de *grammar in use* más representativas donde se refleja la contextualización a la que aludimos.

Dentro de *grammar in use* presentamos los ejemplos de las categorías más representativas: Concepts: amount or quantity, time, frequency, time-when, place and movement, cause: the passive, comparison. Information, reality and belief: tag questions, reported statements and questions, degrees of likelihood. Mood emotion and attitude: obligation and necessity, influencing people: commands.

Proponemos a modo de ejemplo alguno de los párrafos:

Dentro de la metacategoría **CONCEPTS**, la categoría **amount or quantity**:

Ejemplo:

> The party was a great success, almost too much of a success. All the thirty came, and some of them brought others, and there was a real squash with people sitting on the stairs and even one man on the john with a girl on his lap. The noise and the heat were terrific. Perhaps after all we weren't such squares as we had thought, or perhaps people really like squares so long as they are true squares and don't pretend. Anyway, of course the worst happened and we ran out of drink! I was standing by the table when some wag drained the last bottle of champagne and shouted in a strangled voice, «Water! Water! Or we'll never see England again». I got nervous and said stupidly, «Well, there just isn't any more», when a tall young man standing against the wall said, «Of course there is. You've forgotten the cellar», and he took me by the elbow and shoved me out of the room and down the stairs. «Come on», he said firmly. «Can't spoil a good party. We'll get some more from the pub». (Fleming, 1962: 26-27)

Respecto al análisis de la metacategoría **time**, hemos encontrado unos índices de representatividad muy alta, por lo que destacamos la presencia de esta categoría en la mayoría de los documentos, con lo cual debemos tomarla muy en cuenta en el proceso de enseñanza aprendizaje.

Ejemplo:

> They left the train at Clearwater, the last station before St. Petersburg. Bond took a cab and gave the address on Treasure Island, half an hour's drive away. It was two o'clock and the sun blazed down out of a cloudless sky. Solitaire insisted on taking off her hat and veil. 'It's sticking to my face,' she said. 'Hardly a soul has ever seen me down here.' (Fleming, 1954: 82)

Siguiendo con nuestro análisis, respecto a la categoría **frequency**:

Ejemplo:

'Just a minute,' he said. 'What's all this about shark and barracuda? They're not generally savage in these waters. There aren't very many of them round Jamaica and they don't often feed at night. Anyway, I don't believe either of them attack humans unless there's blood in the water. Occasionally they might snap at a white foot out of curiosity. Have they ever behaved like this round Jamaica before?' (Fleming, 1954: 116)

Al analizar la metacategoría **time-when, place and movement**:

Ejemplo:

Dexter unlocked the door of No. 2100 and shut it behind them. They were in a small lighted lobby. They left their hats and coats on a chair and Dexter opened the door in front of them and held it for Bond to go through. (Fleming, 1954: 11)

La categoría **cause: the passive**:

Ejemplo:

They had been over The Robber's place with a tooth-comb. Nothing but tanks of fish and bait and cases of coral and shells. The Robber and two men who were down there in charge of the pumps and the water-heating had been taken in custody and grilled for an hour. Their alibis had been checked and found to be solid as the Empire State. The Robber had angrily demanded his mouthpiece and when the lawyer had finally been allowed to get to them they had been automatically sprung. No charge and no evidence to base one on. Dead-ends everywhere except that Leiter's car had been found the other side of the yacht basin, a mile away from the wharf. A mass of fingerprints, but none that fitted the three men. Any suggestions? (Fleming, 1954: 99)

En el análisis de la metacategoría **comparison**:

Ejemplo:

They wrangled cheerfully over the respective merits of English and American sports cars until they came to the Westchester County toll and then, fifteen minutes later, they were out on the Taconic Parkway that snaked away northwards through a hundred miles of meadows and woodlands, and Bond settled back and silently enjoyed one of the most beautifully landscaped highways in the world, and wondered idly what the girl was doing and how, after Saratoga, he was to get to her again. (Fleming, 1956: 60)

Dentro de la metacategoría **INFORMATION REALITY AND BELIEF**:

La categoría **tag questions:**

Ejemplo:

'Well, it should do,' she said staunchly. 'With all the trouble that's been taken. But' — she hesitated — 'I don't like you taking this man on without a gun.' She waved a hand at the pile on the floor. 'And all these stupid books about heraldry! It's just not you. You will take care, won't you?' (Fleming, 1963: 61-62)

La categoría **reported statements and questions**:

Ejemplo:

«I hope you enjoy your stay, sir». The Negro immigration officer handed Bond his passport with indifference. (Fleming, 1958: 32)

La categoría **degrees of likelihood (possibility):**

Ejemplo:

The croupier slipped it delicately across. To Le Chiffre it meant nothing. Bond might have had a one, in which case he now had ten points, or nothing, or baccarat, as it is called. Or he might have had a two, three, four, or even five.

> In which case, with the nine, his maximum count would be four. (Fleming, 1953: 72)

Dentro de la metacategoría **MOOD, EMOTION AND ATTITUDE: la categoría obligation and necessity**:

Ejemplo:

> Above all they must stay alive to the last possible second. They must keep breathing as they were hauled, a living bundle, through the sea. Much depended on how they would be bound together. Mr. Big would want them to stay alive. He would not be interested hi dead bait. (Fleming, 1954: 149)

La categoría **commands, dentro de la metacategoría INFLUENCING PEOPLE**:

Ejemplo:

> 'Put your guns away and get him out,' he ordered brusquely. 'I'll keep you covered. Be careful of him. I don't want a corpse. And hurry up, it's getting light'. (Fleming, 1953: 85)

Por lo que respecta al **segundo objetivo** que planteamos sobre la adecuación de las novelas de Ian Fleming para la adquisición de competencia léxica adecuada que permitan un dominio de un vocabulario específico que redunde en el uso eficaz de la lengua inglesa en contextos turísticos podemos decir que a la vista de nuestros resultados en las categorías analizadas de *vocabulary on tourism*, obtenemos unos porcentajes bastante altos de tales categorías en los documentos analizados, entre el 30% y el 58%, siendo el documento 10, *ON HER MAJESTY´S SECRET SERVICE*, el más apto para cumplir este segundo objetivo.

El uso de la literatura de manera contextualizada buscando una mejora en la competencia léxica es uno de nuestros objetivos que creo que hemos cumplido con la utilización de la novelas de Ian Fleming.

Presentamos en estas conclusiones algunos ejemplos de las categorías referentes a *vocabulary on tourism* más representativas donde se refleja la contextualización a la que aludimos.

Así aportamos esta serie de ejemplos en lo que se refiere a las categorías con un índice de representatividad más alta que son: describing people and attitudes, drink, means of transport, and nationalities.

Describing people and attitudes

Ejemplo:

> Bond had always been a gambler. He loved the dry riffle of the cards and the constant unemphatic drama of the quiet figures round the green tables. He liked the solid, studied comfort of card-rooms and casinos, the well-padded arms of the chairs, the glass of champagne or whisky at the elbow, the quiet unhurried attention of good servants. He was amused by the impartiality of the roulette ball and of the playing-cards — and their eternal bias. He liked being an actor and a spectator and from his chair to take part in other men's dramas and decisions, until it came to his own turn to say that vital 'yes' or 'no', generally on a fifty-fifty chance. (Fleming, 1953: 37-38)

Drink

Ejemplo:

> Bond looked at his watch. It was half-past six. «Could I have a dry Martini?» he said. «Made with Vodka. Large slice of lemon peel». (Fleming, 1955: 29)

Means of transport

Ejemplo:

> The sun was just setting. The wave of violet shadow was creeping down towards the town and the harbour. When it hits the town, thought Bond, the lights will go on. It happened as he had expected. Above him there was the noise of a plane. It came into sight, a Super Constellation, the same flight that Bond had been on the night before. Bond watched it sweep out over the sea and then turn and come in to land at the Palisadoes airport. What a long way he had come since that moment, only twenty-four hours before, when the door of the plane had clanged open and the loudspeaker had said, 'This ia Kingston, Jamaica. Will passengers please remain seated until the aircraft has been cleared by the Health Authorities». (Fleming, 1958: 55-56)

Nationalities

Ejemplo:

> 'I have just arrived from Paris, monsieur, and here is the set you asked to have on approval - five valves, superhet, I think you call it in England, and you should be able to get most of the capitals of Europe from Royale. There are no mountains for forty miles in any direction.' (Fleming, 1953: 24)

Desde la presentación del fenómeno antropológico del lenguaje y la diversidad idiomática hemos recorrido en este trabajo de investigación el ámbito de la exigencia para la comunicación de la necesidad del aprendizaje de lenguas no maternas mediante la aplicación de técnicas docentes; recalando en el inglés como estándar global idiomático actual hemos apreciado su particular relevancia en el contexto de los estudios universitarios de Turismo como lengua de especialidad.

Haciendo una valoración de condiciones previas en cuanto al merecimiento para su estudio por ser un cuerpo de obra literaria en lengua inglesa,

reciente, con gran difusión popular, constitutiva de un tipo cultural acuñado en las imágenes colectivas por su ascendiente cinematográfica, de argumento homogéneo e inmerso en un escenario material fácilmente solapable con el mundo comercial y de ocio del turismo moderno; proponemos, como destino de nuestro trabajo, la utilización real en el aula de la novelística de Ian Fleming con su personaje James Bond como posible material en cuanto a su utilidad didáctica y docente.

Independientemente de la valoración subjetiva que nos permite la selección de esta obra para su tratamiento, valiéndonos de la aplicación informática, programa NUDIST 6, hemos podido hacer un análisis de datos cualitativos de los documentos textuales que componen las novelas.

En definitiva el programa NUDIST 6 nos ha permitido aplicar un modelo matemático estadístico para comprobar la relevancia y presencia de las categorías gramaticales e idiomáticas en general que hemos predefinido tal que con la versatilidad de sus condiciones informáticas nos ha ofrecido unos resultados de gran fiabilidad para determinar las conclusiones finales, al haber podido incorporar en el procesamiento todo el material de manera sistemática y exhaustiva.

Finalmente y como colofón de todo el proceso, a la vista de los cuadros analíticos de porcentajes, podemos afirmar que los textos de las novelas de Ian Fleming con su personaje-saga James Bond son perfectamente aplicables como herramienta docente en la enseñanza de inglés aplicado en la especialidad de estudios universitarios de Turismo, por contar con una muestra continua y relevante de categorías relacionadas con el bagaje idiomático que se pretende hacer adquirir a los alumnos en el programa de estudios, pudiéndose contar con la obra como herramienta de cabecera, tanto para su lectura general, como para ejercicios precisos de figuras idiomáticas.

La utilización de las novelas de Ian Fleming es pues nuestra propuesta que podemos poner en práctica en la clase de inglés y que puede sernos útil

para que los estudiantes mejoren su conocimiento de la gramática y su uso así como el incremento de su vocabulario. Queremos enfatizar, sin embargo, la importancia de que cualquier actividad enfocada al aprendizaje de la gramática y el vocabulario esté incluida en un marco cuyo objetivo principal sea la comunicación, ya que, para que el aprendizaje de la lengua tenga éxito, la forma lingüística debe relacionarse con la función que realiza y con el significado que expresa. De esta manera abrimos nuevas vías de investigación.

ANEXOS

Presentamos a continuación las categorías y metacategorías con los índices de representatividad más baja.

Categorías:

open and hypothetical conditions
negative conditions
enough and too
addition
exception
impossibility
ability
certainty
probability
expressing likes and dislikes
permission
request
advice
suggestions
reported commands, requests, etc
warnings
promises and threats
beginning and ending conversation
thanks, apologies, regrets
good wishes, congratulations, condolences
offers: will, shall, can, could, would

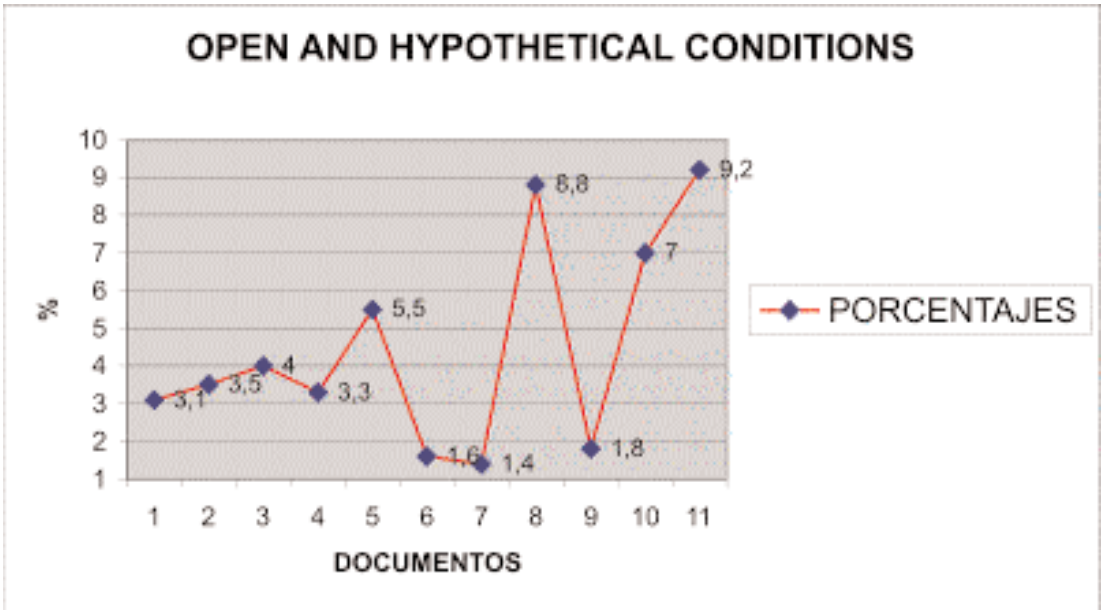
invitations
appointments
describing places and buildings
expressing times on the clock
food
giving directions
hotels
money matters
reservations
seasons
shopping
sports and leasure
telephoning
the weather

Metacategorías:

condition and contrast
addition and exception
friendly communications

OPEN AND HYPOTHETICAL CONDITIONS

Gráfico 32. Porcentajes de la categoría (1 1 1 6 1)
OPEN AND HYPOTHETICAL CONDITIONS



En la categoría «OPEN AND HYPOTETICAL CONDITIONS» podemos observar que el documento 11 alcanza un porcentaje del 9.2% de representatividad de las unidades indizadas bajo este nodo del total de las unidades que componen la muestra. La representatividad de esta categoría en la muestra es de un 12% según el extracto del informe que adjuntamos.

Extracto del informe obtenido en N6 para «OPEN AND HYPOTHETICAL CONDITIONS»

```
REPORT ON NODE (1 1 1 6 1) '~/OPEN AND HYPOTETICAL CONDITIONS'
Restriction to document: NONE
(...)
+-------------------------++++++++++++++++++++++++++++++++++++++++++++++++++++++
+++ Total number of text units retrieved = 58
+++ Retrievals in 11 out of 11 documents, = 100%.
+++ The documents with retrievals have a total of 1368 text units,
    so text units retrieved in these documents = 4.2%.
+++ All documents have a total of 1368 text units,
    so text units found in these documents = 4.2%.
+-------------------------++++++++++++++++++++++++++++++++++++++++++++++++++++++
```

Ejemplo de una unidad textual del documento 2, una unidad del documento 4 y una unidad del documento 8

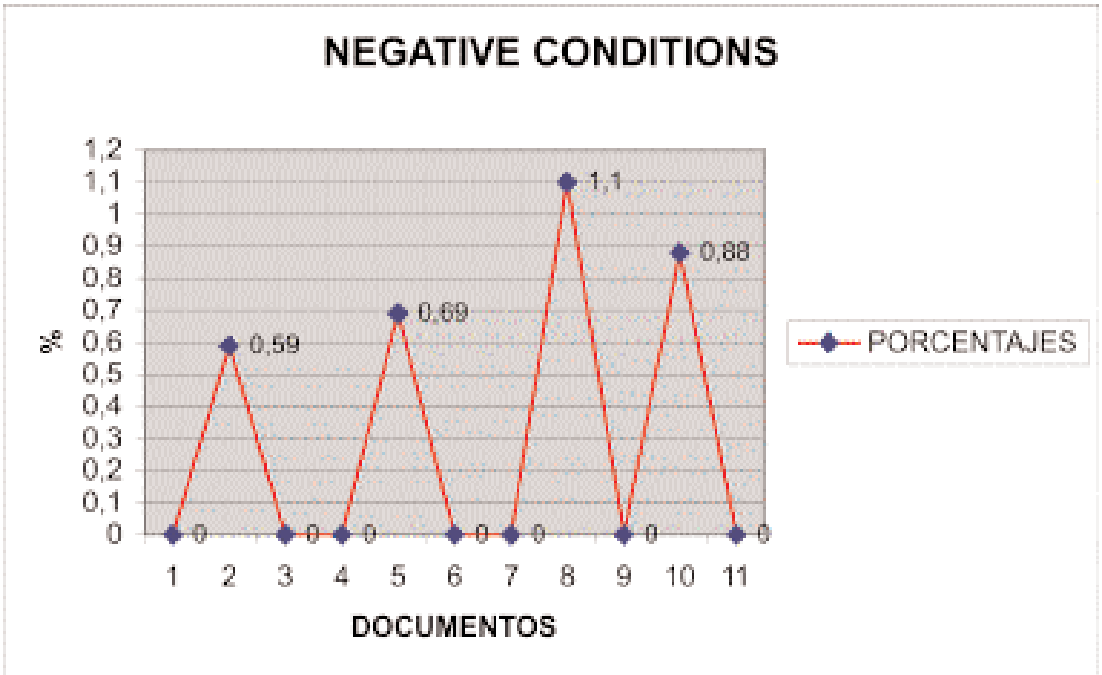
```
+++ ON-LINE DOCUMENT: * 02 - Live and Let Die
+++ Retrieval for this document: 6 units out of 170, = 3.5%
++ Text units 65-65:
65    'Pennsylvania Station. Track 14. Ten-thirty this morning. "The Silver
      Phantom". Through train to St. Petersburg via Washington, Jacksonville
      and Tampa. I've got you a compartment. Very luxurious. Car 245,
      Compartment H. Ticket'll be on the train. Conductor will have it. In the
      name of Bryce. Just go to Gate 14 and down to the train. Then straight to
      your compartment and lock yourself in till the train starts. I'm flying
      down in an hour by Eastern, so you'll be alone from now on. If you get
      stuck call Dexter, but don't be surprised if he bites your head off.
      Train gets in around midday tomorrow. Take a cab and go to the Everglades
      Cabanas, Gulf Boulevard West, on Sunset Beach. That's on a place called
      Treasure Island where all the beach hotels are. Connected with St.
      Petersburg by a causeway. Cabby'll know it.

+++ ON-LINE DOCUMENT: * 04 - Diamonds Are Forever
+++ Retrieval for this document: 5 units out of 153, = 3.3%
++ Text units 78-78:
78    "It's good that we can have a meal together again," said Leiter. "You've
      never eater broiled Maine lobster with melted butter like they do it
      here. But it wouldn't taste so good if there was a chance that one of the
      Spang boys might be munching spaghetti with Caruso sauce at the next
      table."

++ ON-LINE DOCUMENT: * 08 - Thunderball
+++ Retrieval for this document: 8 units out of 91, = 8.8%
++ Text units 51-51:
51    ``Please take a chair, gentlemen.'' Largo carelessly brushed aside the
      charts and papers on the table as if they were of no importance.
      ``Cigarettes?'' He placed a large silver box between them. ``And now what
      can I get you to drink?'' He went to the loaded sideboard. ``Something
      cool and not too strong perhaps? A Planter's Punch? Gin and tonic? Or
      there are various beers. You must have had a hot journey in that open
      launch. I would have sent my boat for you if only I had known.''
```

NEGATIVE CONDITIONS

Gráfico 33. Porcentajes de la categoría (1 1 1 6 2) NEGATIVE CONDITIONS



En la categoría «NEGATIVE CONDITIONS» podemos observar que la representatividad de unidades textuales para esta categoría es muy baja, de todas formas, la categoría ha recibido un total de 4 unidades y el documento que presenta un mayor porcentaje es el número 8.

Extracto del informe obtenido en N6 para «NEGATIVE CONDITIONS»

```
REPORT ON NODE (1 1 1 6 2) '~/NEGATIVE CONDITIONS'
Restriction to document: NONE
(...)
---------------++++++++++++++++++++++++++++++++++++++++++++++++++++++++++++++++
--- Total number of text units retrieved = 4
--- Retrievals in 4 out of 11 documents, = 36%.
--- The documents with retrievals have a total of 520 text units,
    so text units retrieved in these documents = 0.77%.
--- All documents have a total of 1368 text units,
    so text units found in these documents = 0.29%.
---------------++++++++++++++++++++++++++++++++++++++++++++++++++++++++++++++++
```

Ejemplo de una unidad textual del documento 5 una unidad del documento 8 y una unidad del documento 10

```
+++ ON-LINE DOCUMENT: * 05 - From Russia With Love
+++ Retrieval for this document: 1 unit out of 145, - 0.69%
++ Text units 16-16:
16    General G. paused. He continued in his softest voice. 'Comrades, I have
      to tell you that unless tonight we make a recommendation for a
      great intelligence victory, and unless we act correctly on that
      recommendation, if it is approved, there will be trouble.'

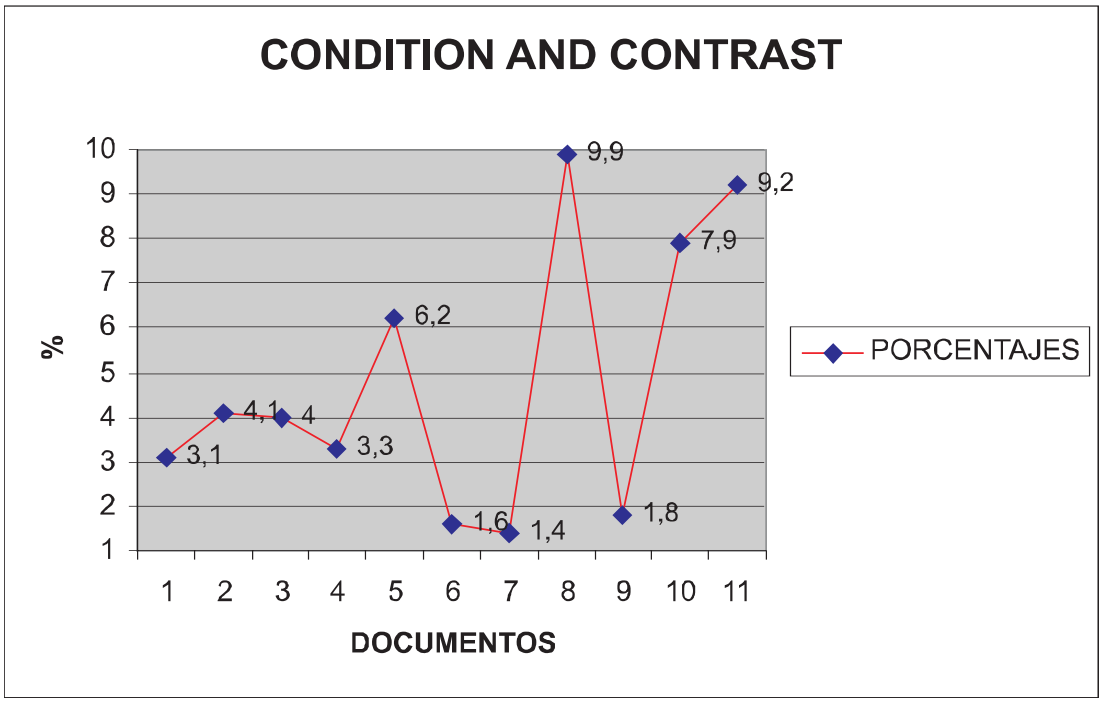
+++ ON LINE DOCUMENT: * 08   Thunderball
+++ Retrieval for this document: 1 unit out of 91, - 1.1%
++ Text units 40-40:
40    Bond settled himself sideways so that he could look at her. She wore a
      gondolier's broadrimmed straw hat, tilted impudently down over her nose.
      The pale blue tails of its ribbon streamed out behind. On the front of
      the ribbon was printed in gold `` M/Y DISKI VOLANTE .'' Her short-sleeved
      silk shirt was in half inch vertical stripes of pale blue and white and,
      with the pleated cream skirt, the whole get-up reminded Bond vaguely of a
      sunny day at Hurley Regatta. She wore no rings and no jewellery except for
      a rather masculine square gold wristwatch with a black face. Her
      flat-heeled sandals were of white doeskin. They matched her broad white
      doeskin belt and the sensible handbag that lay, with a black and white
      striped silk scarf, on the seat between them. Bond knew a good deal about
      her from the immigration form, one among a hundred, which he had been
      studying that morning. Her name was Dominetta Vitali. She had been born
      in Bolzano in the Italian Tyrol and therefore probably had as much
      Austrian as Italian blood in her. She was twenty-nine and gave her
      profession as ``actress.'' She had arrived six months before in the Disco
      and it was entirely understood that she was mistress to the owner of the
      yacht, an Italian called Emilio Largo. ``Whore,'' ``tart,''
      ``prostitute'' were not words Bond used about women unless they were
      professional streetwalkers or the inmates of a brothel, and when Darling,
      the Commissioner of Police, and Pitman, Chief of Immigration and Customs,
      had described her as an ``Italian tart'' Bond had reserved judgment. Now
      he knew he had been right. This was an independent, a girl of authority
      and character. She might like the rich, gay life but, so far as Bond was
      concerned, that was the right kind of girl. She might sleep with men,
      obviously did, but it would be on her terms and not on theirs.

+++ ON-LINE DOCUMENT: * 10 - On Her Majesty's Secret Service
+++ Retrieval for this document: 1 unit out of 114, - 0.88%
++ Text units 105-105:
105   And now, up the road from Samaden that Bond knew so well, came the iron
      hee-haw warning of the local fire-engine. The blinking red light on its
      cabin roof was perhaps a mile away. Bond, carefully approaching the
      corner of the darkened cable station, prepared his story. He crept up to
      the wall of the building and looked round. Nobody! No trace except fresh
      tyre-marks outside the entrance door. Blofeld must have telephoned his
      man down here before he started and used him and his car for the getaway.
      Which way had he gone? Bond walked out on to the road. The tracks turned
      left. Blofeld would be at the Bernina Pass or over it by now, on his way
      down into Italy and away. It might still have been possible to have him
      held at the frontier by alerting the fire-brigade, whose lights now held
      Bond in their beam. No! That would be idiotic. How had Bond got this
      knowledge unless he himself had been up at Piz Gloria that night? No, he
      must just play the part of the stupidest tourist in the Engadine!
```

ANÁLISIS DE LA METACATEGORÍA CONDITION AND CONTRAST (1 1 1 6)

A través del operador UNIÓN del programa N6 vamos a unir las categorías OPEN AND HYPOTETICAL CONDITIONS y NEGATIVE CONDITIONS aglutinadas en la categoría CONDITION AND CONTRAST para observar cuál es la representatividad de dicha metacategoría de segundo nivel en la muestra.

Gráfico 34. Análisis de la metacategoría CONDITION AND CONTRAST (1 1 1 6)



En la categoría «CONDITION AND CONTRAST» podemos observar que los documentos 5, 8, 10 y 11 que superan el 6% de las unidades indizadas bajo esta metacategoría suponen un representatividad en la muestra del 4.5%,

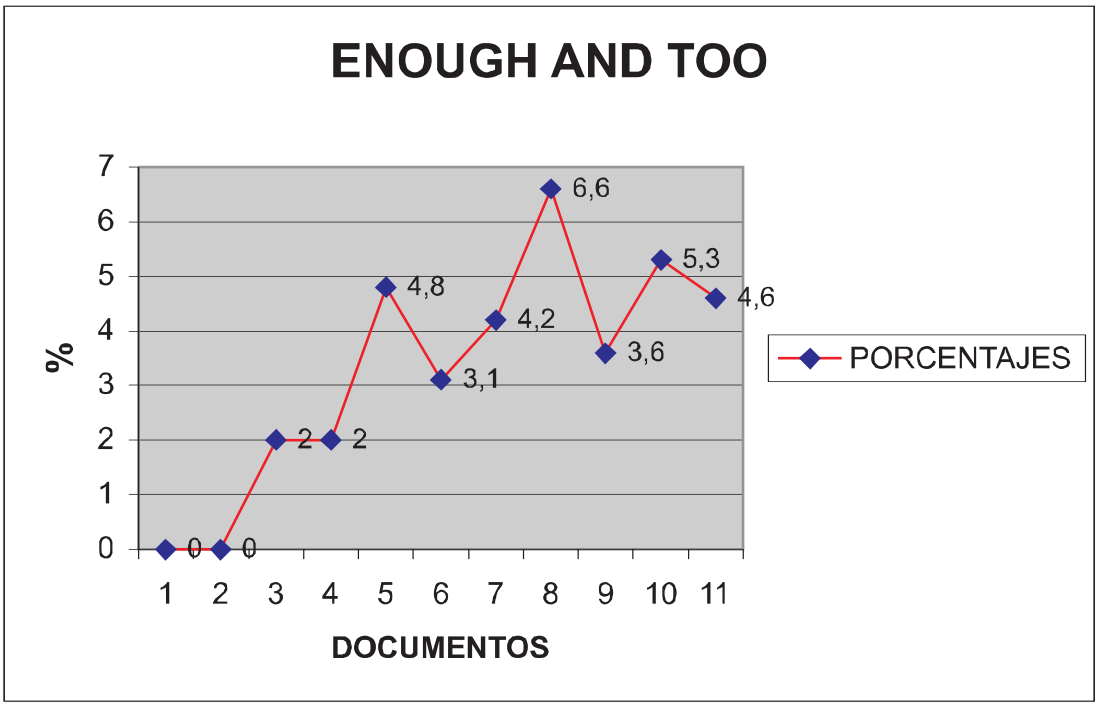
porcentaje bajo. No obstante y como venimos argumentando dependerá del objetivo didáctico la selección de las unidades textuales que queremos usar para el tratamiento de estos aspectos de la lengua inglesa.

Extracto del informe obtenido en N6 para «CONDITION AND CONTRAST»

```
REPORT ON NODE (N 3) 'Unión CONDITION AND CONTRAST'
Restriction to document: NONE
*** Description:
Search for (UNION ([ ] [ ] 6 1] ([ ] [ ] 6 2]). No restriction
(...)
+++++++++++++++++++++++++++++++++++++++++++++++++++++++++++++++++++++++++++++++
+++ Total number of text units retrieved = 62
+++ Retrievals in 11 out of 11 documents, = 100%.
+++ The documents with retrievals have a total of 1360 text units,
    so text units retrieved in these documents = 4.5%.
+++ All documents have a total of 1360 text units,
    so text units found in these documents = 4.5%.
+++++++++++++++++++++++++++++++++++++++++++++++++++++++++++++++++++++++++++++++
```

ENOUGH AND TOO

Gráfico 35. Porcentajes de la categoría (1 1 1 7 2) ENOUGH AND TOO



En la categoría «ENOUGH AND TOO» podemos observar que el documento que más porcentaje alcanza en esta categoría es el documento 8, *THUNDERBALL*, con un porcentaje bajo, del 6.6% de unidades textuales indizadas. Sería el documento más apropiado para el tratamiento de esta categoría en el aula. La representatividad de esta categoría en la muestra es de un 3%.

Extracto del informe obtenido en N6 para «ENOUGH AND TOO»

```
REPORT ON NODE (1 1 1 1 2) '~/ENOUGHT AND TOO'
Restriction to document: NONE
(...)
+++++++++++++++++++++++++++++++++++++++++++++++++++++++++++++++++++++++++++++++
+++ Total number of text units retrieved = 41
+++ Retrievals in 9 out of 11 documents, = 82%.
+++ The documents with retrievals have a total of 1069 text units,
    so text units retrieved in these documents = 3.83%.
+++ All documents have a total of 1368 text units,
    so text units found in these documents = 3.0%.
+++++++++++++++++++++++++++++++++++++++++++++++++++++++++++++++++++++++++++++++
```

Ejemplo de una unidad textual del documento 5, una unidad del documento 8 y una unidad del documento 10

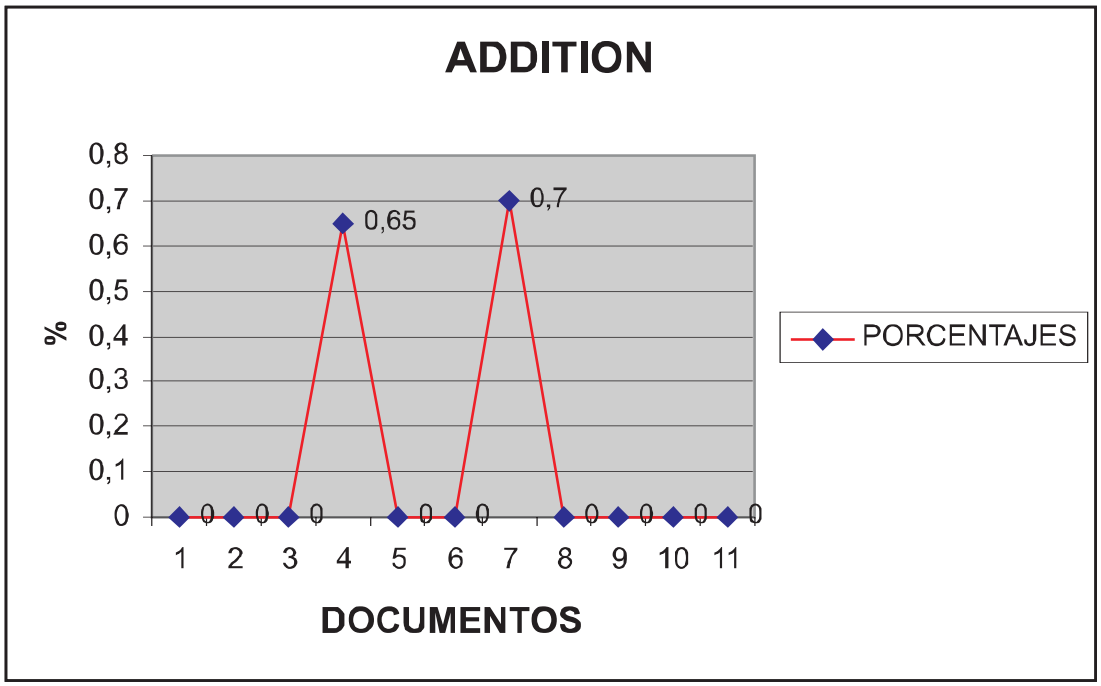
```
+++ ON-LINE DOCUMENT: * 05 - From Russia With Love
+++ Retrieval for this document: 7 units out of 145, = 4.83
++ Text units 63-63:
63     'It's not too bad. I just didn't want to stay at the Istanbul-Hilton or
       one of the other small places.'

+++ ON-LINE DOCUMENT: * 08 - Thunderball
+++ Retrieval for this document: 6 units out of 91, = 6.68
++ Text units 51-51:
51     ``Please take a chair, gentlemen.'' Largo carelessly brushed aside the
       charts and papers on the table as if they were of no importance.
       ``Cigarettes?'' He placed a large silver box between them. ``And now what
       can I get you to drink?'' He went to the loaded sideboard. ``Something
       cool and not too strong perhaps? A Planter's Punch? Gin and tonic? Or
       there are various beers. You must have had a hot journey in that open
       launch. I would have sent my boat for you if only I had known.''

+++ ON-LINE DOCUMENT: * 10 - On Her Majesty's Secret Service
+++ Retrieval for this document: 6 units out of 114, = 5.38
++ Text units 57-57:
57     'Oh no, I wouldn't. I was terribly interested in what you were saying to
       Miss Hunt. You see' - she lowered her voice and spoke into her raised
       glass - 'I'm an O'Neill. They used to be almost kings of Ireland. Do you
       think...' She had seen something over his shoulder. She went on smoothly,
       'And I simply can't get my shoulders round enough. And when I try to I
       simply over balance.'
```

ADDITION

Gráfico 36. Porcentajes de la categoría (1 1 1 8 1) ADDITION



En la categoría «ADDITION» podemos observar que los documentos 4: *DIAMONDS ARE FOREVER* y 7: *GOLDFINGER*, son los únicos que aportan unidades textuales a esta categoría, en este caso una unidad cada texto, esto hace que la representatividad de la categoría en la muestra sea de un 0.15%.

Extracto del informe obtenido en N6 para «ADDITION»

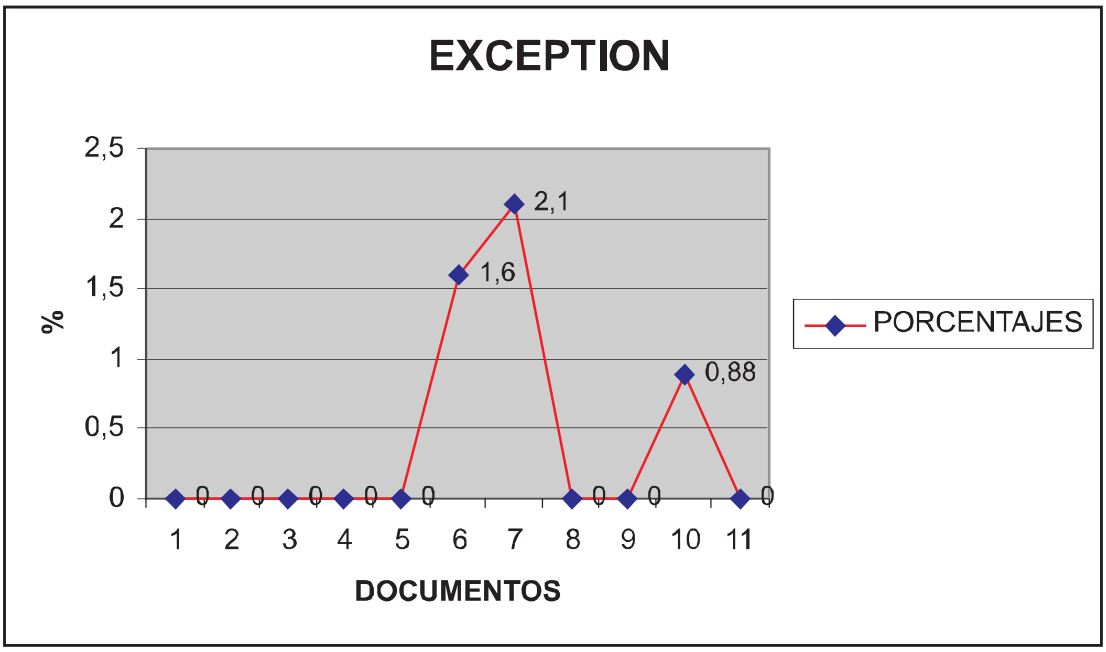
```
REPORT ON NODE (1 1 1 8 1) '~/ADDITION'
Restriction to document: NONE
(...)
++++++++++----++++++++++++++++++++----++++++++++++++++++----++++++++++++++++++
+++ Total number of text units retrieved = 2
+++ Retrievals in 2 out of 11 documents, = 18%.
+++ The documents with retrievals have a total of 296 text units,
    so text units retrieved in these documents = 0.68%.
+++ All documents have a total of 1368 text units,
    so text units found in these documents = 0.15%.
++++++++++----++++++++++++++++++++----++++++++++++++++++----++++++++++++++++++
```

Ejemplo de una unidad del documento 4

```
+++ ON-LINE DOCUMENT: ^ 04 - Diamonds Are Forever
+++ Retrieval for this document: 1 unit out of 103, - 0.65%
++ Text units 77-77:
VV     So did Bond.
```

EXCEPTION

Gráfico 37. Porcentajes de la categoría (1 1 1 8 2) EXCEPTION



Respecto a la categoría «EXCEPTION» podemos observar que los únicos documentos que aportan unidades textuales a esta categoría son los documentos 6: *DR NO*, 7: *GOLDFINGER* y 10: *ON HER MAJESTY´S SECRET SERVICE*; con los porcentajes 1.6%, 2.1% y 0.88% respectivamente. Esto hace que esta categoría sólo reciba 6 unidades textuales lo que supone una representatividad del 0.44% en la muestra.

Extracto del informe obtenido en N6 para «EXCEPTION»

```
REPORT ON NODE (1 1 1 8 2) '~/EXCEPTION'
Restriction to document: NONE
(...)
----------------------++++++++++++++++++++++++++++++++++++++++++++++++++++++++++
--- Total number of text units retrieved = 6
--- Retrievals in 3 out of 11 documents, = 27%.
--- The documents with retrievals have a total of 386 text units,
    so text units retrieved in these documents = 1.6%.
--- All documents have a total of 1368 text units,
    so text units found in these documents = 0.44%.
-------------------++++++++++++++++++++++++++++++++++++++++++++++++++++++++++++++
```

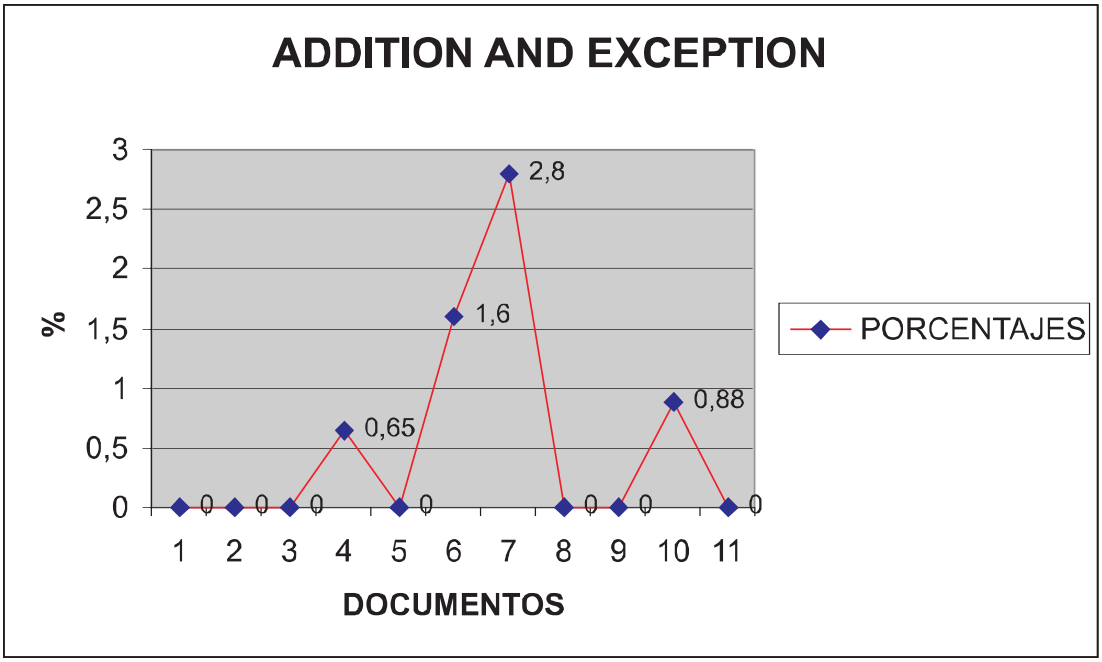
Ejemplo de una unidad textual del documento 10

```
+++ ON-LINE DOCUMENT: ^ 10 - On Her Majesty's Secret Service
++ Retrieval for this document: 1 unit out of 114, - 0.008
++ Text units 1 1:
1     James Bond was mistaken. Not everyone else had gone. Behind him, at the
      Cafe de la Plage on the other side of the promenade, two men in raincoats
      and dark caps sat at a secluded table bordering the sidewalk. They had
      half empty cups of coffee in front of them and they didn't talk. They sat
      and watched the blur on the frosted-glass partition of the shelter that
      was James Bond's head and shoulders. They also watched, but less
      intently, the distant white blur on the sand that was the girl. Their
      stillness, and their unseasonable clothes, would have made a disquieting
      impression on anyone who, in his turn, might have been watching them. But
      there was no such person, except their waiter who had simply put them in
      the category of 'bad news' and hoped they would soon be on their way.
```

ANÁLISIS DE LA METACATEGORÍA (1 1 1 8) ADDITION AND EXCEPTION

A través del operador UNIÓN del programa N6 vamos a unir las categorías ADDITION y EXCEPTION englobadas en la categoría ADDITION AND EXCEPTION para observar cuál es la representatividad de dicha metacategoría de segundo nivel en la muestra.

Gráfico 38. Análisis de la metacategoría (1 1 1 8) ADDITION AND EXCEPTION



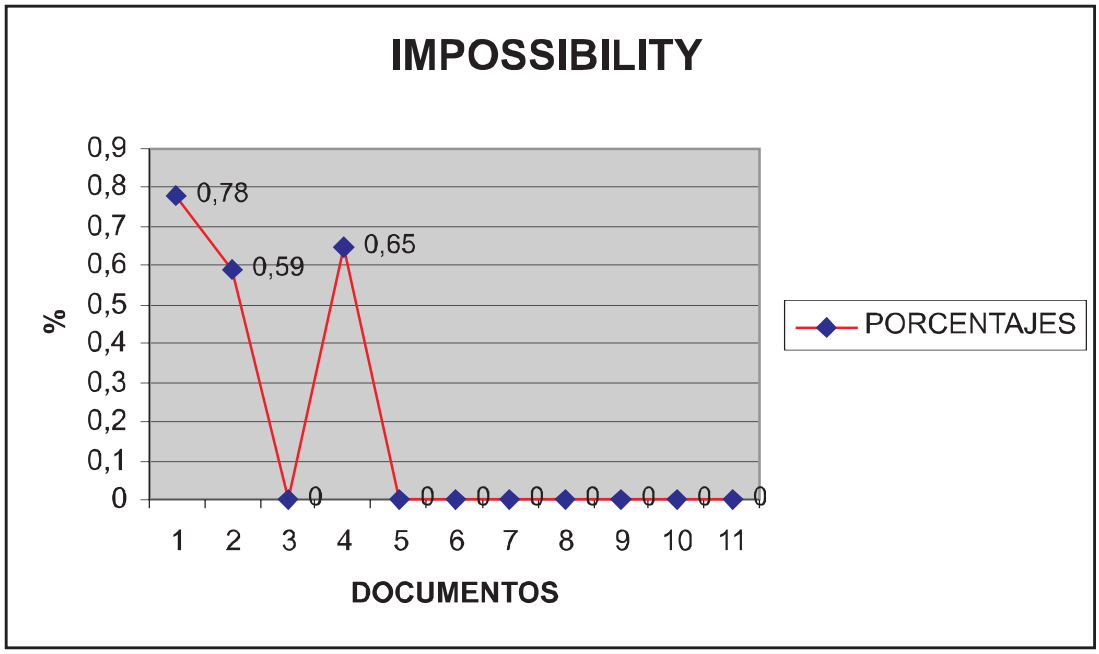
En la categoría «ADDITION AND EXCEPTION» podemos observar que los documentos que aportan contenido a esta metacategoría son los documentos 4: *DIAMONDS ARE FOREVER*, 6: *DR. NO*, 7: *GOLDFINGER* y 10: *ON HER MAJESTY´S SECRET SERVICE*; con porcentajes muy bajos que hacen de ella una categoría poco representativa en la muestra pues solo un 0.58% del total de unidades textuales están codificadas bajo este nudo.

Extracto del informe obtenido en N6 para «ADDITION AND EXCEPTION»

```
REPORT ON NODE (N 6) 'Unión ADDITION AND EXCEPTION'
Restriction to document: NONE
*** Description:
Search for (UNION (1 1 1 0 1) (1 1 1 0 2)). No restriction
(...)
++++++++++++++++++++++++++++++++++++++++++++++++++++++++++++++++++++++++++++++++
+++ Total number of text units retrieved = 8
+++ Retrievals in 4 out of 11 documents, = 36%.
+++ The documents with retrievals have a total of 439 text units,
    no text units retrieved in these documents = 1.5%.
+++ All documents have a total of 1368 text units,
    no text units found in these documents = 0.58%.
++++++++++++++++++++++++++++++++++++++++++++++++++++++++++++++++++++++++++++++++
```

IMPOSSIBILITY

Gráfico 39. Porcentajes de la categoría (1 1 2 3 2) IMPOSSIBILITY



En la categoría «IMPOSSIBILITY» podemos observar que solamente han sido indizadas tres unidades textuales y no parece ser de gran interés interpretar los datos por documentos sino que existiendo unidades referenciadas a esta categoría se trataría de elegir aquellas unidades que sean más adecuadas al objetivo didáctico establecido. La representatividad de esta categoría en la muestra es de un 0.22%.

Extracto del informe obtenido en N6 para «IMPOSSIBILITY»

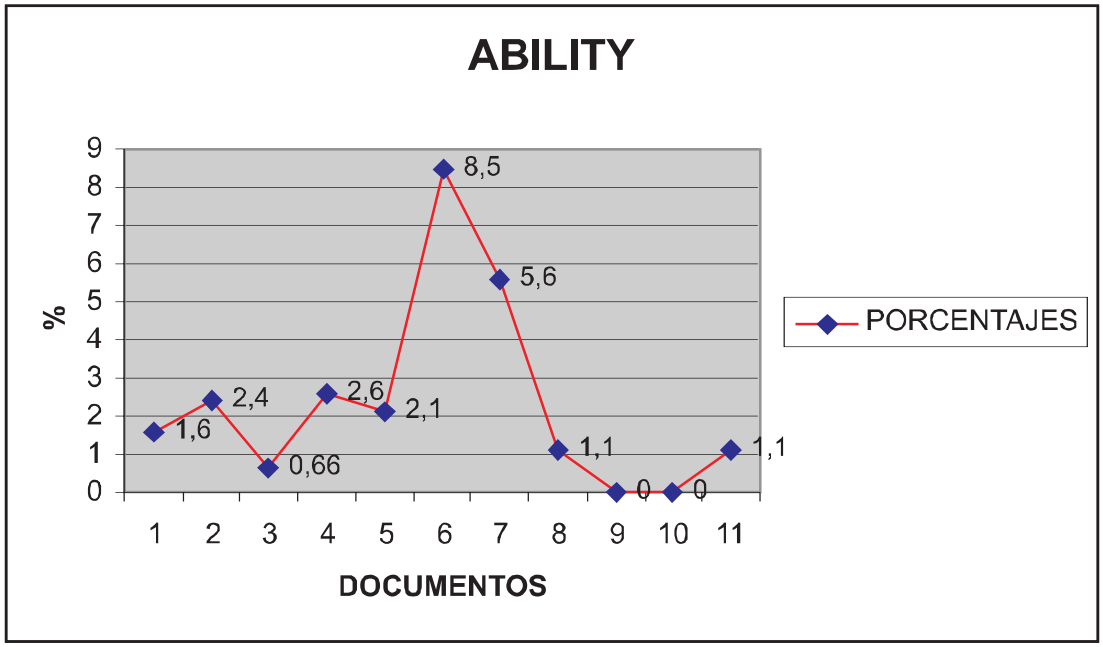
```
REPORT ON NODE (1 1 2 3 2) '~/IMPOSSIBILITY'
Restriction to document: NONE
(...)
++++++++++++++++++++++++++++++++++++++++++++++++++----------------------------++++++++++
+++ Total number of text units retrieved = 3
+++ Retrievals in 3 out of 11 documents, = 27%.
+++ The documents with retrievals have a total of 452 text units,
    so text units retrieved in these documents = 0.66%.
+++ All documents have a total of 1368 text units,
    so text units found in these documents = 0.22%.
++++++++++++++++++++++++++++++++++++++++++++++++++----------------------------++++++++++
```

Ejemplo de una unidad textual del documento 1

```
+++ ON-LINE DOCUMENT: ^ 61 - Emma Hayne
!!! Retrieval for this document: 1 unit out of 129, = 0.78%
++ Text units 17-17:
17    Mathis seemed to read his mind. 'It can't have been a cipher,' he said.
      'Anyway, we told London at once and they will have changed them. A pretty
      flap we caused, I can tell you.' He smiled with the satisfaction of a
      friendly rival. 'And now to business, before our good "Compagnons" run
      out of breath.
```

ABILITY

Gráfico 40. Porcentajes de la categoría (1 1 2 3 3) ABILITY



En la categoría «ABILITY» podemos observar que el documento que mayor porcentaje alcanza es el 6: *DR. NO,* con un 8.5%. La representatividad de esta categoría en la muestra es de un 2.6%.

Extracto del informe obtenido en N6 para «ABILITY»

```
REPORT ON NODE (1 1 2 3 3) '~/ABILITY'
Restriction to document: NONE
(...)
++++++++++++++++++----------++++++++++++++++++++++++++++++++++++++++++++++
+++ Total number of text units retrieved = 35
+++ Retrievals in 9 out of 11 documents, = 82%.
+++ The documents with retrievals have a total of 1198 text units,
    so text units retrieved in these documents = 2.9%.
+++ All documents have a total of 1368 text units,
    so text units found in these documents = 2.6%.
++++++++++++++++++----------++++++++++++++++++++++++++++++++++++++++++++++
```

Ejemplo de una unidad textual del documento 5, una unidad del documento 6 y una unidad del documento 11

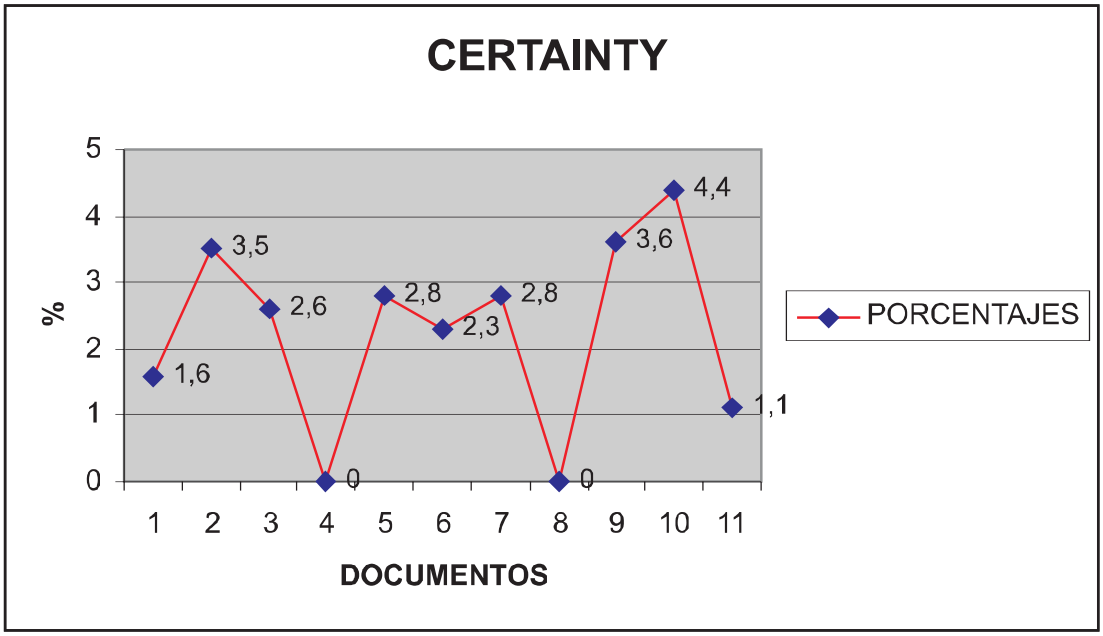
```
+++ ON-LINE DOCUMENT: * 05 - From Russia With Love
+++ Retrieval for this document: 3 units out of 145, = 2.1%
++ Text units 8-8:
8     'And what work could you do, Mister Grant? We have plenty of unskilled
      labour. We do not need truck drivers and,' the colonel smiled
      flantingly, 'if there is any boxing to be done we have plenty of men who
      can box. Two possible Olympic champions among them, incidentally.'

+++ ON-LINE DOCUMENT: * 06 - Dr. NO
+++ Retrieval for this document: 11 units out of 129, = 8.5%
++ Text units 40-40:
40    Bond laughed. "So long as he can drive a car. I only hope they get to
      Montego all right."

+++ ON-LINE DOCUMENT: * 11 - You Only Live Twice
+++ Retrieval for this document: 1 unit out of 87, = 1.1%
++ Text units 54-54:
54    'I can swim well enough, but how do I get to the base of the wall? Where
      do I start from?'
```

CERTAINTY

Gráfico 41. Porcentajes de la categoría (1 1 2 3 4) CERTAINTY



En la categoría «CERTAINTY» podemos observar que los documentos 2: *LIVE AND LET DIE,* 9: *THE SPY WHO LOVED ME,* y 10: *ON HER MAJESTY´S SECRET SERVICE,* alcanzan los porcentajes más elevados. Los documentos 4: *DIAMONDS ARE FOREVER* y 8: *THUNDERBALL,* no aportan unidades textuales a la categoría y la representatividad de esta categoría en la muestra es un 2.3%.

Extracto del informe obtenido en N6 para «CERTAINTY»

```
REPORT ON NODE (1 1 2 3 4) '~/CERTAINTY'
Restriction to document: NONE
(...)
++++++++++++++++++++++++++++++++++++++++++++++++++++++++++++++++++++++++++++++++
+++ Total number of text units retrieved = 31
+++ Retrievals in 9 out of 11 documents, = 82%.
+++ The documents with retrievals have a total of 1124 text units,
    so text units retrieved in these documents = 2.8%.
+++ All documents have a total of 1368 text units,
    so text units found in these documents = 2.3%.
++++++++++++++++++++++++++++++++++++++++++++++++++++++++++++++++++++++++++++++++
```

Ejemplo de una unidad textual del documento 2, una unidad del documento 3 y una unidad del documento 5

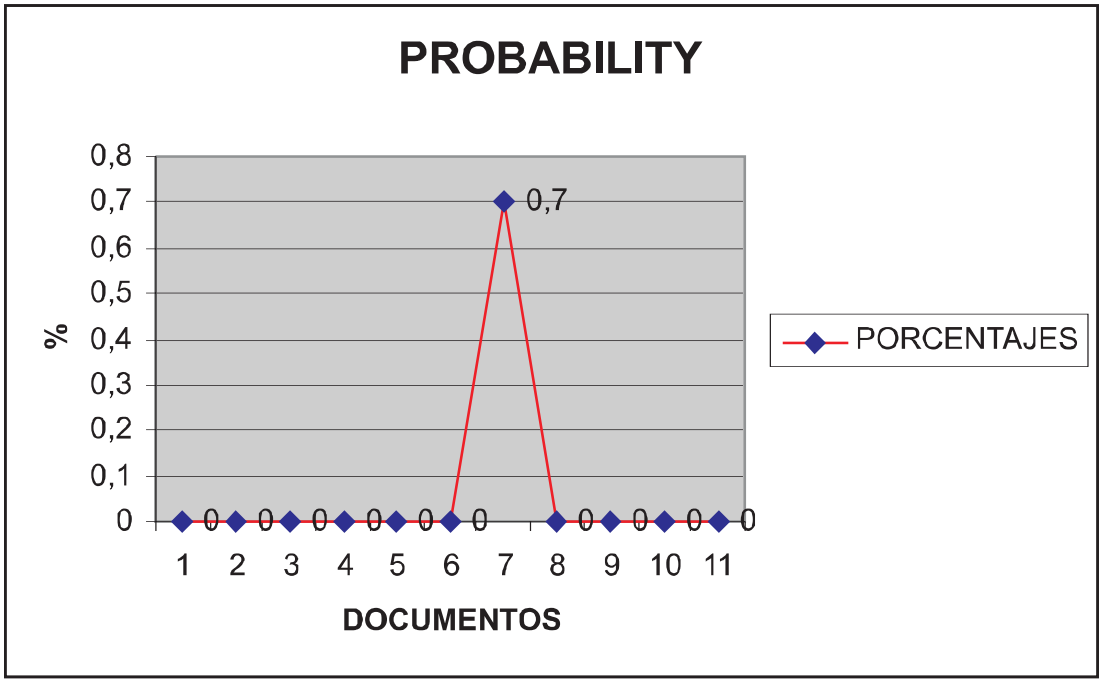
```
+++ ON-LINE DOCUMENT: * 02 - Live and Let Die
+++ Retrieval for this document: 6 units out of 170, - 3.53
++ Text units 71-71:
71    She took off her hat and unpinned the broad-mesh veil and put them on the
      seat beside her. She took some hairpins out of the back of her hair and
      shook her head so that the heavy black hair fell forward. There were blue
      shadows under her eyes and Bond reflected that she too must have gone
      without sleep that night.

+++ ON-LINE DOCUMENT: * 03 - Moonraker
+++ Retrieval for this document: 4 units out of 151, - 2.68
++ Text units 97-97:
97    'Madam was late,' said the attendant. 'She came along the corridor. She
      must have entered by the last carriage.'

+++ ON LINE DOCUMENT: * 05   From Russia With Love
+++ Retrieval for this document: 4 units out of 145, - 2.84
++ Text units 67-67:
67    'Here you are my friend! Now, at once, some raki. You must be exhausted
      after your night-mucing.' He fired orders at the waiter.
```

PROBABILITY

Gráfico 42. Porcentajes de la categoría (1 1 2 3 5) PROBABILITY



En la categoría «PROBABILITY» solamente el documento 7 ha aportado una unidad a esta categoría lo que representa un 0.7% y la representatividad de la categoría en la muestra es de un 0.07%.

Extracto del informe obtenido en N6 para «PROBABILITY»

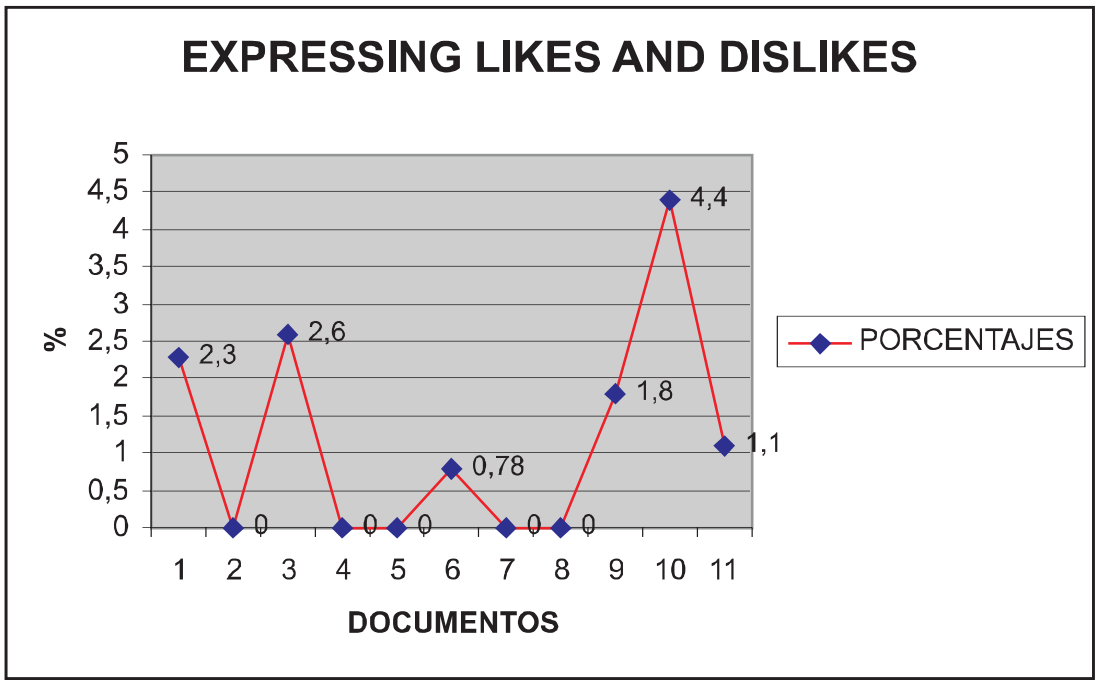
```
REPORT ON NODE (1 1 2 3 5) '~/PROBABILITY'
Restriction to document: NONE
(...)
++++++++++----++++++++++++++++++++----++++++++++++++++++++----++++++++++++++++++++
+++ Total number of text units retrieved = 1
+++ Retrievals in 1 out of 11 documents, = 9.1%.
+++ The documents with retrievals have a total of 143 text units,
    so text units retrieved in these documents = 0.70%.
+++ All documents have a total of 1368 text units,
    so text units found in these documents = 0.07%.
++++++++++----++++++++++++++++++++----++++++++++++++++++++----++++++++++++++++++++
```

Ejemplo de una unidad textual del documento 7

```
+++ ON-LINE DOCUMENT: * 07 - Goldfinger
++ Retrieval for this document: 1 unit out of 143, - 0.709
++ Text units 30-30:
30     After half an hour, Bond thrust the typescript away from him. He should
       know the result soon. He got up and went across to the window and stood
       looking out. There was a "nauseating toughness in the blunt prose the
       Russians used. It had brought on another of the attacks of revulsion to
       which Bond had succumbed ten days before at Miami airport. What was
       wrong with him?
```

EXPRESSING LIKES AND DISLIKES

Gráfico 43. Porcentajes de la categoría (1 1 3 1) EXPRESSING LIKES AND DISLIKES



En la categoría «EXPRESSING LIKES AND DISLIKES» podemos observar que el documento 10: *ON HER MAJESTY´S SECRET SERVICE,* alcanza el máximo porcentaje en esta categoría. El porcentaje de representatividad de las unidades indizadas bajo este nudo es del 4.4%. La representatividad sobre la muestra de esta categoría es de un 1.1%.

Extracto del informe obtenido en N6 para «EXPRESSING LIKES AND DISLIKES»

```
REPORT ON NODE (1 1 3 1) '~/EXPRESSING LIKES AND DISLIKES'
Restriction to document: NONE
(...)
+-------------------------++++++++++++++++++++++++++++++++++++++++++++++++++++++++
+-- Total number of text units retrieved = 15
+-- Retrievals in 6 out of 11 documents, = 55%.
+-- The documents with retrievals have a total of 666 text units,
    so text units retrieved in these documents = 2.3%.
+-- All documents have a total of 1368 text units,
    so text units found in these documents = 1.1%.
+-------------------------++++++++++++++++++++++++++++++++++++++++++++++++++++++++
```

Ejemplo de dos unidades textuales del documento 1 y una unidad del documento 6

```
+++ ON-LINE DOCUMENT: * 01 - Casino Royale
+++ Retrieval for this document: 3 units out of 129, = 2.3%
++ Text units 26-26:
26    Bond had always been a gambler. He loved the dry zilch of the cards and
      the constant unemphatic drama of the quiet figures round the green
      tables. He liked the solid, studied comfort of card rooms and casinos,
      the well-padded arms of the chairs, the glass of champagne or whisky at
      the elbow, the quiet, unhurried attention of good servants. He was amused
      by the impartiality of the roulette ball and of the playing-cards - and
      their eternal bias. He liked being an actor and a spectator and from his
      chair to take part in other men's dramas and decisions, until it came to
      his own turn to say that vital 'yes' or 'no', generally on a fifty-fifty
      chance.

+++ ON LINE DOCUMENT: * 01   Casino Royale
+++ Retrieval for this document: 3 units out of 129, = 2.3%
++ Text units 28-28:
28    Bond laughed. 'When I'm . . . er . . . concentrating,' he explained, 'I
      never have more than one drink before dinner. But I do like that one to
      be large and very strong and very cold and very well made. I hate small
      portions of anything, particularly when they taste bad. This drink's my
      own invention. I'm going to patent it when I can think of a good name.'

+++ ON-LINE DOCUMENT: * 06 - Dr. NO
+++ Retrieval for this document: 1 unit out of 129, = 0.78%
++ Text units 127-127:
127   Bond walked over to her. He took her in his arms and kissed her hard on
      the lips. He held her and looked down into the shining blue eyes.
      "Honey, you're a wonderful girl. You're one of the most wonderful girls
      I've ever known. I hope the world's not going to change you too much.
      D'you really want to have that operation? I love your face--just as it
      is. It's part of you. Part of all this."
```

PORCENTAJES DE LA CATEGORÍA (1 1 3 2) EXPRESSING PREFERENCES

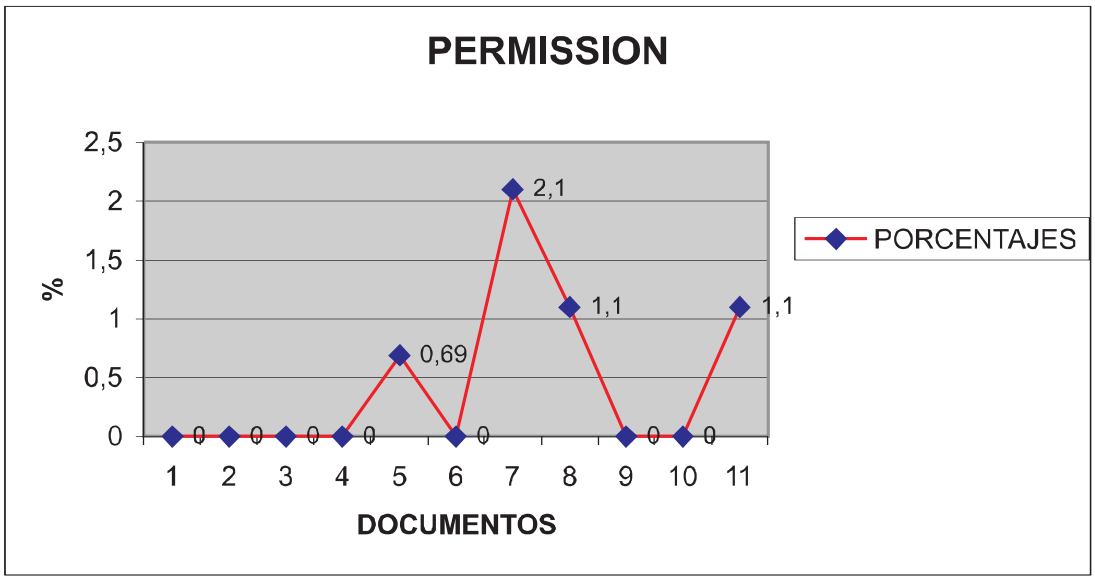
Esta categoría está vacía de contenido porque los jueces no llegaron al consenso para adjudicar unidades textuales a la misma. En metodología cualitativa los jueces constituyen un elemento de valoración interna.

Extracto del informe obtenido en N6 para «EXPRESSING PREFERENCES»

```
REPORT ON NODE (1 1 3 2) '-/EXPRESSING PREFERENCES'
Restriction to document: NONE
(...)
This node codes no documents.
```

PERMISSION

Gráfico 44. Porcentajes de la categoría (1 1 3 3) PERMISSION



En la categoría «PERMISSION» podemos observar que el documento 7: *GOLDFINGER,* alcanza el máximo porcentaje en esta categoría que es objeto de nuestro análisis. El porcentaje de representatividad de las unidades indizadas bajo este nudo es del 2.1%. La representatividad sobre la muestra de esta categoría alcanza un 0.44%.

Extracto del informe obtenido en N6 para «PERMISSION»

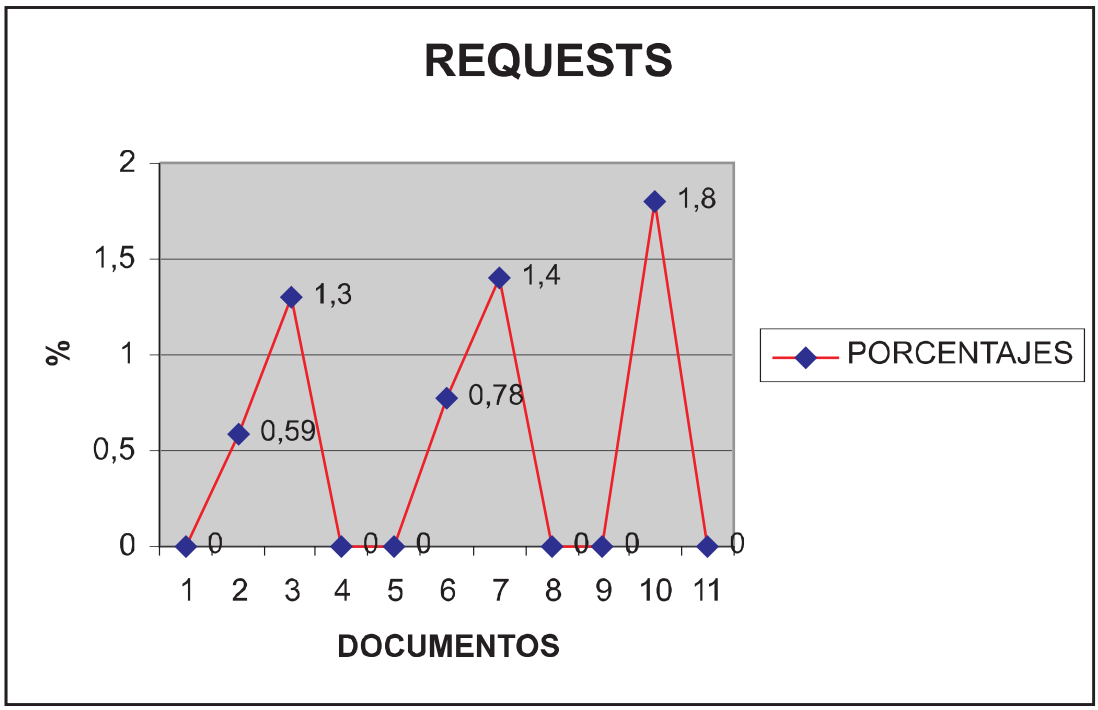
```
REPORT ON NODE (1 1 3 3) '~/PERMISSION'
Restriction to document: NONE
(...)
++++++++++++++++++++++++++++++++++++++++++++++++++++++++++++++++++++++++++++++++++++++
+++ Total number of text units retrieved = 6
+++ Retrievals in 4 out of 11 documents, = 36%.
+++ The documents with retrievals have a total of 466 text units,
    so text units retrieved in these documents = 1.3%.
+++ All documents have a total of 1368 text units,
    so text units found in these documents = 0.44%.
++++++++++++++++++++++++++++++++++++++++++++++++++++++++++++++++++++++++++++++++++++++
```

Ejemplo de una unidad textual del documento 5

```
+++ ON-LINE DOCUMENT: ^ 00 - From Russia With Love
+++ Retrieval for this document: 1 unit out of 145, = 0.69%
!! Text units 101 101:
101   Kerim chuckled. 'Before he settled down for the night,
      this dumb ox went to the lavatory. I was standing in the
      corridor and I suddenly remembered how we used to steal
      rides on the train when I was a boy. I gave him a
      minute. Then I walked up and rattled the lavatory door.
      I hung on to the handle very tight. ``Ticket
      collector,'' I said in a loud voice. ``Tickets please.''
      I said it in French and again in German. There was a
      mumble from inside. I felt him try to open the door. I
      hung on tight so that he would think the door had stuck.
      ``Do not derange yourself, Monsieur'' I said politely.
      ``Push the ticket under the door.'' There was more
      fiddling with the door handle and I could hear heavy
      breathing. Then there was a pause and a rustle under the
      door. There was the ticket. I said, ``Merci, Monsieur''
      very politely. I picked up the ticket and stepped across
      the coupling into the next carriage.' Kerim airily waved
      a hand. 'The stupid oaf will be sleeping peacefully by
      now. He will think that his ticket will be given back to
      him at the frontier. He is mistaken. The ticket will be
      in ashes and the ashes will be on the four winds.' Kerim
      gestured towards the darkness outside. 'I will see that
      the man is put off the train, however much money he has
      got. He will be told that the circumstances must be
      investigated, his statements corroborated with the
      ticket agency. He will be allowed to proceed on a later
      train.'
```

REQUESTS

Gráfico 45. Porcentajes de la categoría (1 1 3 5 2) REQUESTS



En la categoría «REQUESTS» podemos observar que los documentos 3: *MOONRAKER*, 7: *GOLDFINGER* y 10: *ON HER MAJESTY´S SECRET SERVICE*, alcanzan el máximo porcentaje de la misma, siendo el documento 10 el de porcentaje más elevado. El porcentaje de representatividad de las unidades indizadas bajo este nudo es del 1.8%. La representatividad sobre la muestra de esta categoría es de un 0.58%.

Extracto del informe obtenido en N6 para «REQUESTS»

```
REPORT ON NODE (1 1 3 5 2) '~/REQUESTS'
Restriction to document: NONE
(...)
++++++++++++++++++++-------------++++++++++++++++++++++++++++++++++++++++++++++++++
+++ Total number of text units retrieved = 8
+++ Retrievals in 5 out of 11 documents, = 45%.
+++ The documents with retrievals have a total of 707 text units,
    so text units retrieved in these documents = 1.1%.
+++ All documents have a total of 1368 text units,
    so text units found in these documents = 0.58%.
++++++++++++++++++++-------------++++++++++++++++++++++++++++++++++++++++++++++++++
```

Ejemplo de una unidad textual del documento 2, una unidad del documento 3 y una unidad del documento 10

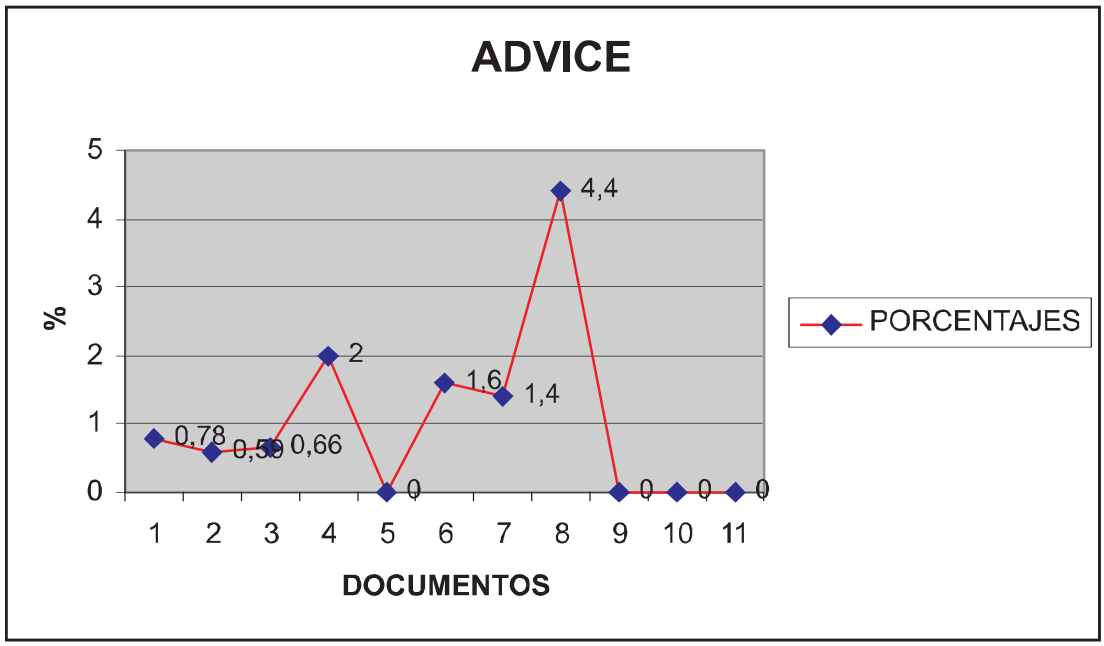
```
+++ ON-LINE DOCUMENT: ^ 02 - Live and Let Die
++ Retrieval for this document: 1 unit out of 170, = 0.59%
++ Text units 136-136:
136    'I'll start at ten sharp,' Bond found himself saying. 'From the rocks to
       the left of the beach. Can you get us some dinner and then get the gear
       out on to the lawn? Conditions are perfect. I'll be over there in half an
       hour.' He counted on his fingers. 'Give me fuses for five to eight hours.
       And the quarter-hour one in reserve in case any- , thing goes wrong.
       Okay?'

+++ ON-LINE DOCUMENT: ^ 03 - Moonraker
++ Retrieval for this document: 2 units out of 151, = 1.3%
++ Text units 19-19:
19     Bond looked at his watch. It was half-past six. "Could I have a dry
       Martini?" he said. "Made with Vodka. Large slice of lemon peel."

+++ ON-LINE DOCUMENT: ^ 10 - On Her Majesty's Secret Service
+++ Retrieval for this document: 2 units out of 114, = 1.8%
++ Text units 106 106:
106    Bond said, 'I'm terribly sorry, but I can't tell you much. The same
       business as the other day. Next chapter. I promise you'd do better to
       know nothing about it. I wouldn't have come here only I've got to get a
       signal off to M, personal, triple X cipher to be deciphered by recipient
       only. Would you be a good chap and put it on the printer?'
```

ADVICE

Gráfico 46. Porcentajes de la categoría (1 1 3 5 3) ADVICE



En la categoría «ADVICE» podemos observar que el documento 8 es el que claramente sobresale sobre todos los demás en porcentajes de la categoría que estamos tratando lo que representa un 4,4%. La representatividad de la categoría en la muestra es de un 1.0%.

Extracto del informe obtenido en N6 para «ADVICE»

```
REPORT ON NODE (1 1 3 5 3) '~/ADVICE'
Restriction to document: NONE
(...)
++++++++++++++++++++++++++----------++++++++++++++++++++++++++++++++++++++++++++++++++
+++ Total number of text units retrieved = 14
+++ Retrievals in 7 out of 11 documents, = 64%.
+++ The documents with retrievals have a total of 966 text units,
    so text units retrieved in these documents = 1.4%.
+++ All documents have a total of 1368 text units,
    so text units found in these documents = 1.0%.
++++++++++++++++++++++++++----------++++++++++++++++++++++++++++++++++++++++++++++++++
```

Ejemplo de una unidad textual del documento 4, una unidad del documento 6 y una unidad del documento 8

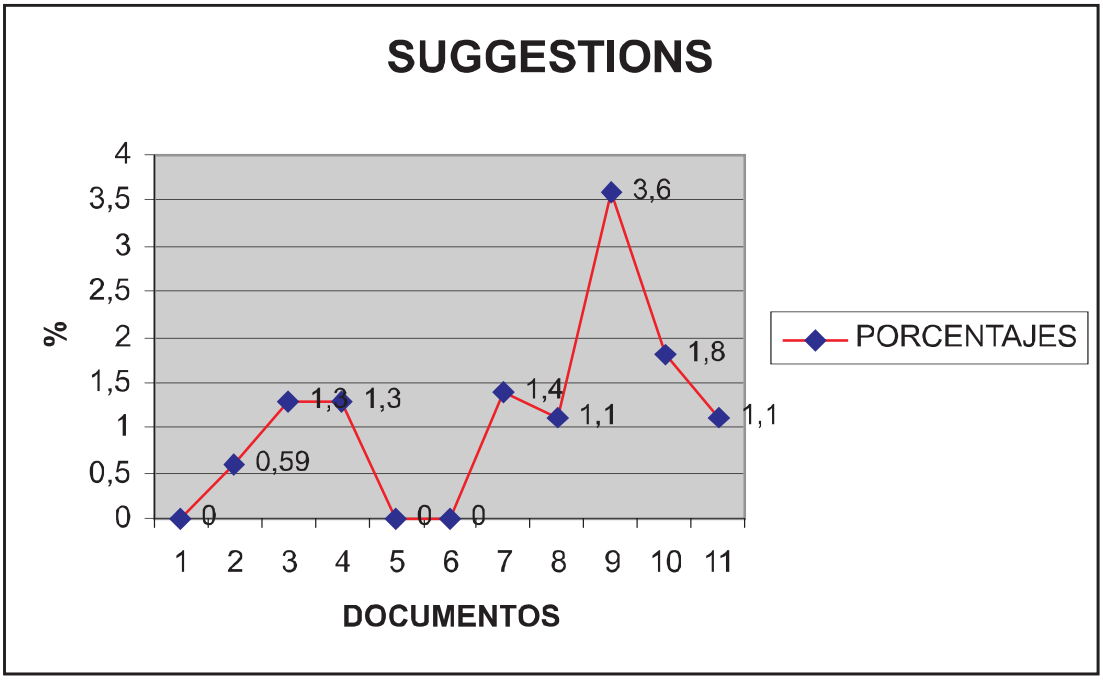
```
+++ ON-LINE DOCUMENT: * 04 - Diamonds Are Forever
+++ Retrieval for this document: 3 units out of 153, = 2.0%
++ Text units 119-119:
119    Tiffany Case laughed derisively. "You ought to get your head examined,"
       she said flatly. "If we make the Lizzie all in one piece, it'll be a
       miracle. That's how good they are. Thanks to Captain Hook here we've got
       a chance, but it's not more than that. Greaseballs!"

+++ ON-LINE DOCUMENT: * 06 - Dr. NO
+++ Retrieval for this document: 2 units out of 129, = 1.6%
++ Text units 102-102:
102    "I don't underestimate you, Doctor No. You're a very careful man, but
       you've got too many files open on you. In my line of business, the same
       thing applies to me. I know the feeling. But you've got some really bad
       ones. The Chinese one, for instance. I wouldn't like to have that one.
       The FBI should be the least painful-robbery and false identity. But do
       you know the Russians as well as I do? You're a 'best friend' at the
       moment. But the' Russians don't have partners. They'll want to take you
       over buy you out with a bullet. Then there's the file you've started with
       my Service. You really want me to make that one future? I shouldn't do it
       if I were you, Doctor No. They're a tenacious lot of people in my
       Service. If anything happens to me and the girl, you'll find Crab Key's a
       very small and naked little island."

+++ ON-LINE DOCUMENT: * 08 - Thunderball
+++ Retrieval for this document: 4 units out of 91, = 4.4%
++ Text units 73-73:
73     Bond got to his feet and walked the few steps to where she lay. He said,
       ``You oughtn't to aqualung by yourself. What's happened? Has a shark been
       lunching off you?''
```

SUGGESTIONS

Gráfico 47. Porcentajes de la categoría (1 1 3 5 4) SUGGESTIONS



En la categoría «SUGGESTIONS» podemos observar que el documento 9: *THE SPY WHO LOVED ME,* es el que tiene el porcentaje más alto. Los documentos 1: *CASINO ROYALE,* 5: *FROM RUSSIA WITH LOVE* y 6: *DR. NO,* no aportan unidades textuales a la categoría. La representatividad de esta categoría en la muestra es de un 0.95%.

Extracto del informe obtenido en N6 para «SUGGESTIONS»

```
REPORT ON NODE (1 1 3 5 4) '~/SUGGESTIONS'
Restriction to document: NONE
(...)
++++++++++++++++++++----------++++++++++++++++++++++++++++++++++++++++++++
+++ Total number of text units retrieved = 13
+++ Retrievals in 8 out of 11 documents, = 73%.
+++ The documents with retrievals have a total of 965 text units,
    so text units retrieved in these documents = 1.3%.
+++ All documents have a total of 1368 text units,
    so text units found in these documents = 0.95%.
++++++++++++++++++++----------++++++++++++++++++++++++++++++++++++++++++++
```

Ejemplo de una unidad textual del documento 2, una unidad del documento4 y una unidad del documento 10

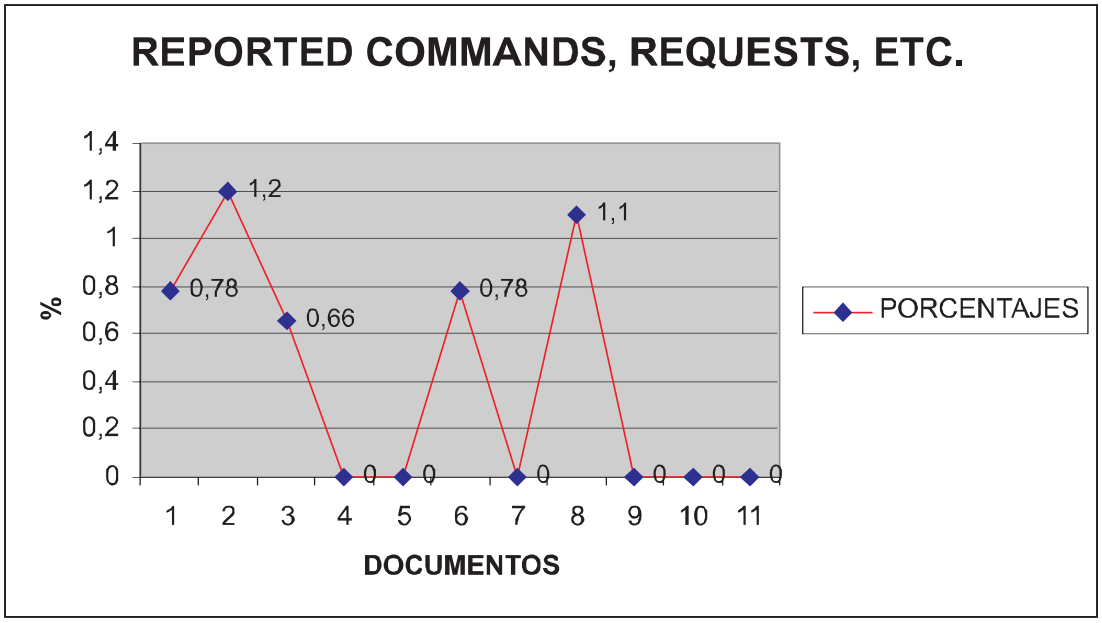
```
+++ ON-LINE DOCUMENT: * 02 - Live and Let Die
+++ Retrieval for this document: 1 unit out of 170, = 0.59%
++ Text units 152-152:
152    'Let's give those minutes,' said Bond. 'I enjoy my life.'

+++ ON-LINE DOCUMENT: * 04 - Diamonds Are Forever
+++ Retrieval for this document: 2 units out of 153, = 1.3%
++ Text units 15-15:
15     "Certainly, Sir. Shall I go ahead?" At Vallance's nod, the
       policeman led Bond to a chair by the window, put his small
       attache case on the floor beside the chair and knelt down
       on one knee and opened it. Then, for ten minutes, his
       light fingers busied themselves over Bond's face and hair.

+++ ON LINE DOCUMENT: * 10   On Her Majesty's Secret Service
+++ Retrieval for this document: 2 units out of 114, = 1.8%
++ Text units 56-56:
56     'Oh, well,' said Bond cheerfully, 'then let's talk about
       something else. Where do you come from?'
```

REPORTED COMMANDS, REQUESTS, ETC.

Gráfico 48. Porcentajes de la categoría (1 1 3 5 5)
REPORTED COMMANDS, REQUESTS, ETC.



En la categoría «REPORTED COMMANDS, REQUESTS, ETC.» podemos observar que los documentos 4: *DIAMONDS ARE FOREVER*, 5: *FROM RUSIA WITH LOVE*, 7: *GOLDFINGER*, 9: *THE SPY WHO LOVED ME*, 10: *ON HER MAJESTY´S SECRET SERVICE* y 11: *YOU ONLY LIVE TWICE*, no aportan unidades textuales a la categoría y la representatividad de esta categoría en la muestra es un 0.44%. Los documentos 2: *LIVE AND LET DIE*, y 8: *THUNDERBALL*, alcanzan los porcentajes más elevados

Extracto del informe obtenido en N6 para «REPORTED COMMANDS, REQUESTS, ETC.»

```
REPORT ON NODE (1 1 3 5 5) '~/REPORTED COMMANDS, REQUESTS, ETC.'
Restriction to document: NONE
(...)
++++++++++++++++++++++++++++++++------++++++++++++++++++++++++++++++++------+++++
+++ Total number of text units retrieved = 6
+++ Retrievals in 5 out of 11 documents, = 45%.
+++ The documents with retrievals have a total of 670 text units,
    so text units retrieved in these documents = 0.90%.
+++ All documents have a total of 1368 text units,
    so text units found in these documents = 0.44%.
++++++++++++++++++++++++++++++++------++++++++++++++++++++++++++++-------+++++++++
```

Ejemplo de una unidad textual del documento 1, una unidad del documento 2 y una unidad del documento 6

```
+++ ON-LINE DOCUMENT: * 01 - Casino Royale
+++ Retrieval for this document: 1 unit out of 129, - 0.78%
++ Text units 126-126:
126    Then I was told not to stand behind you in the Casino and to see that
       neither Mathis nor Leiter did. That was why the gunman was nearly able
       to shoot you. Then I had to stage that kidnapping. You may have wondered
       why I was so quiet in the night club. They didn't hurt me because I was
       working for MWD.

+++ ON-LINE DOCUMENT: * 02 - Live and Let Die
+++ Retrieval for this document: 2 units out of 170, - 1.18%
++ Text units 78-78:
78     It was nine o'clock when Baldwin came to clear the dishes away. He asked
       if there was anything else they wanted.

+++ ON-LINE DOCUMENT: * 06 - Dr. NO
+++ Retrieval for this document: 1 unit out of 129, - 0.78%
++ Text units 21-21:
21     The dust settled slowly. They sat for ten minutes saying nothing. Then
       Bond told Quarrel to turn the car and take the Kingston road. He said,
       "I think that car was interested in us, Quarrel. You don't drive an
       empty taxi back from the airport. It's an expensive run. Keep a watch
       out. He       may find we've fooled him and be waiting for us."
```

PORCENTAJES DE LA CATEGORÍA (1 1 3 5 6) REPORTED PROHIBITIONS, REFUSALS, ETC

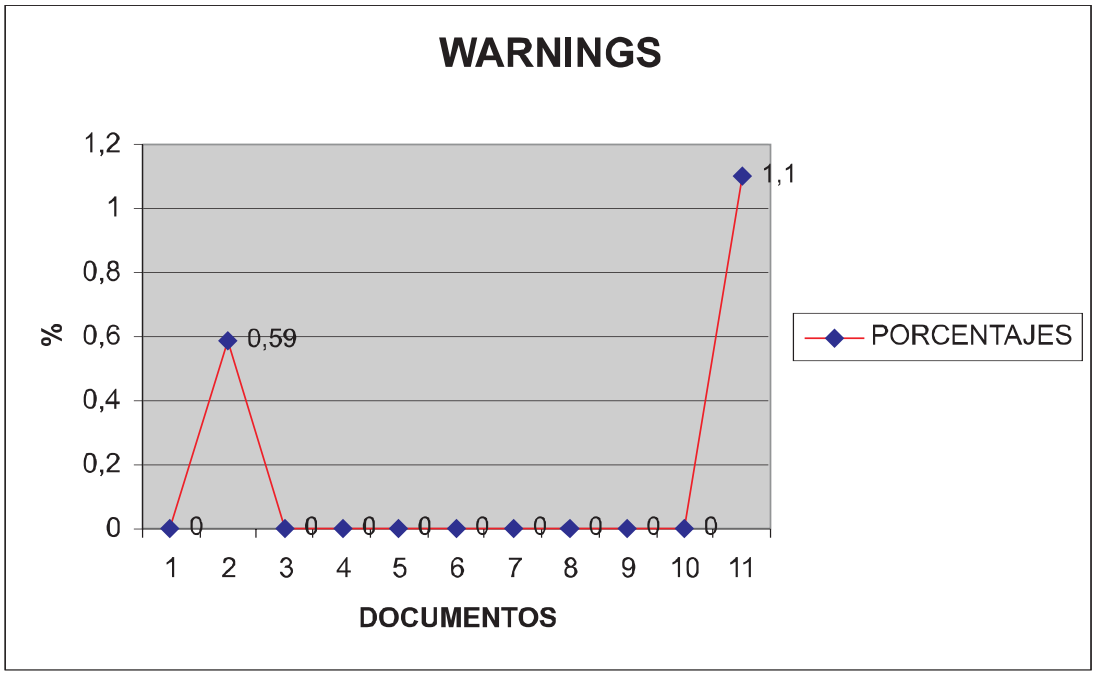
Esta categoría está vacía de contenido porque los jueces no llegaron al consenso para adjudicar unidades textuales a la misma. En metodología cualitativa los jueces constituyen un elemento de valoración interna.

Extracto del informe obtenido en N6 para «REPORTED PROHIBITIONS, REFUSALS, ETC»

```
REPORT ON NODE (1 1 3 5 6) "-/REPORTED PROHIBITIONS, REFUSALS, ETC"
Restriction to document: NONE
(...)
This node codes no documents.
```

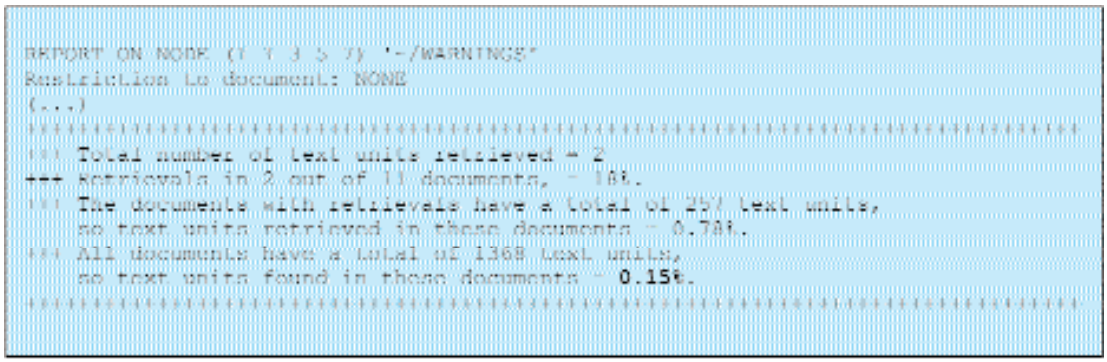
WARNINGS

Gráfico 49. Porcentajes de la categoría (1 1 3 5 7) WARNINGS



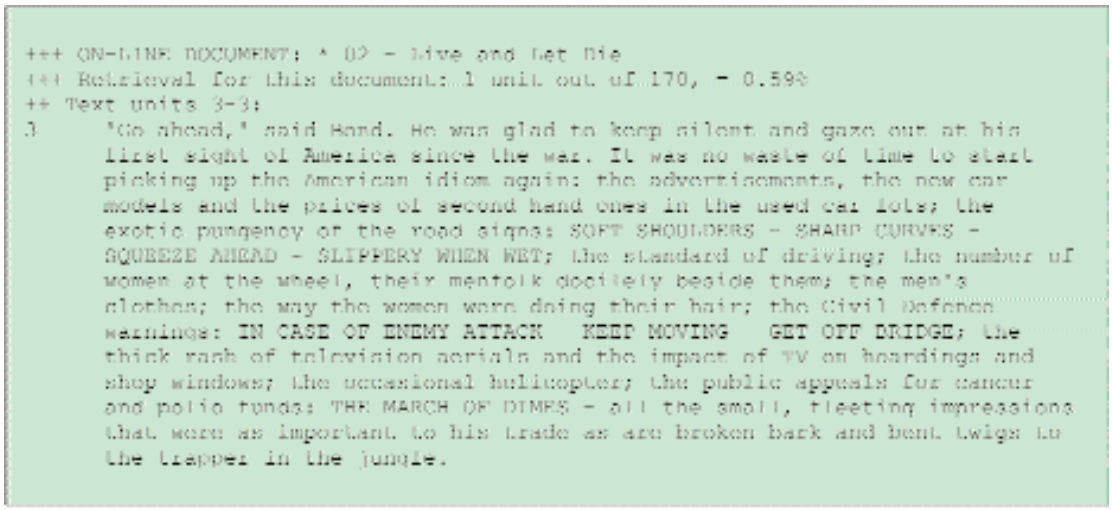
En la categoría «WARNINGS» podemos observar que los documentos 2: *LIVE AND LET DIE*, y 11: *YOU ONLY LIVE TWICE*, son los únicos que aportan unidades textuales a la categoría que estamos analizando, siendo el documento 10 el de índice más elevado. Los documentos 1: *CASINO ROYALE*, 3: *MOONRAKER*, 4: *DIAMONDS ARE FOREVER*, 5: *FROM RUSSIA WITH LOVE*, 6: *DR. NO*, 7: *GOLDFINGER*, 8: *THUNDERBALL*, 9: *THE SPY WHO LOVED ME* y 10: *ON HER MAJESTY´S SECRET SERVICE*, no aportan unidades textuales a la categoría y la representatividad de esta categoría en la muestra es un 0.15%.

Extracto del informe obtenido en N6 para «WARNINGS»



```
REPORT ON NODE (1 1 3 3 7) "~/WARNINGS"
Restriction to documents: NONE
(...)
**********************************************************************
*** Total number of text units retrieved = 2
=== Retrievals in 2 out of 11 documents, = 18%.
*** The documents with retrievals have a total of 257 text units,
    no text units retrieved in these documents = 0.78%.
*** All documents have a total of 1368 text units,
    no text units found in these documents = 0.15%.
**********************************************************************
```

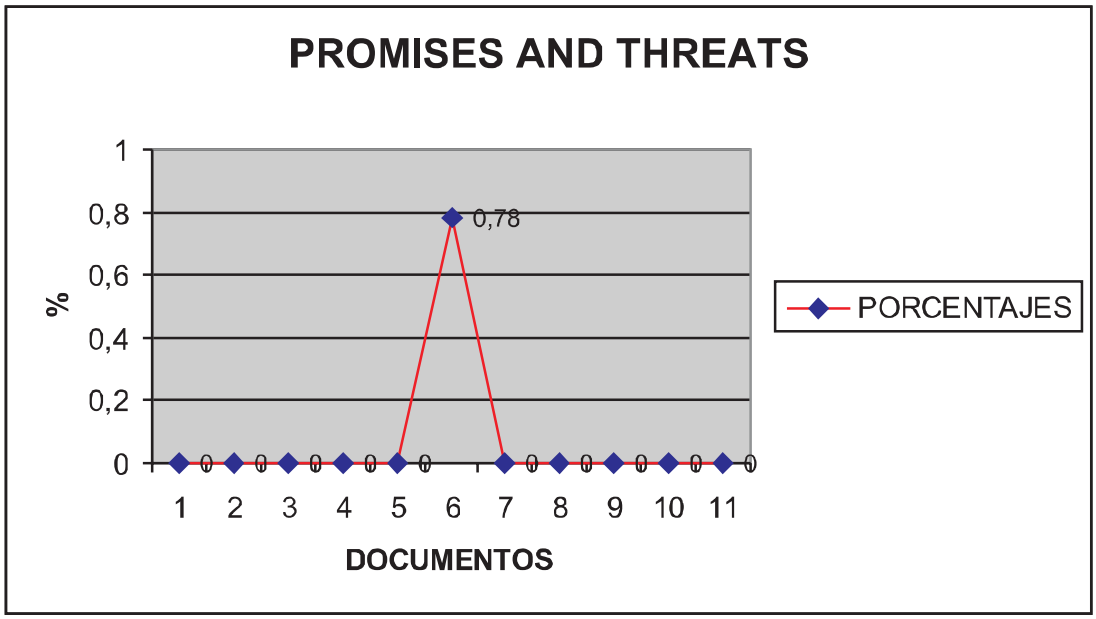
Ejemplo de una unidad textualdel documento 2



```
+++ ON-LINE DOCUMENT: * 02 - Live and Let Die
*** Retrieval for this document: 1 unit out of 170, = 0.59%
** Text units 3-3:
3     'Go ahead,' said Bond. He was glad to keep silent and gaze out at his
      first sight of America since the war. It was no waste of time to start
      picking up the American idiom again: the advertisements, the new car
      models and the prices of second hand ones in the used car lots; the
      exotic pungency of the road signs: SOFT SHOULDERS - SHARP CURVES -
      SQUEEZE AHEAD - SLIPPERY WHEN WET; the standard of driving; the number of
      women at the wheel, their mentolk dottily beside them; the men's
      clothes; the way the women were doing their hair; the Civil Defence
      warnings: IN CASE OF ENEMY ATTACK   KEEP MOVING   GET OFF BRIDGE; the
      thick rash of television aerials and the impact of TV on hoardings and
      shop windows; the occasional helicopter; the public appeals for cancer
      and polio funds: THE MARCH OF DIMES - all the small, fleeting impressions
      that were as important to his trade as any broken back and bent twigs to
      the trapper in the jungle.
```

PROMISES AND THREATS

Gráfico 50. Porcentajes de la categoría (1 1 3 5 8) PROMISES AND THREATS

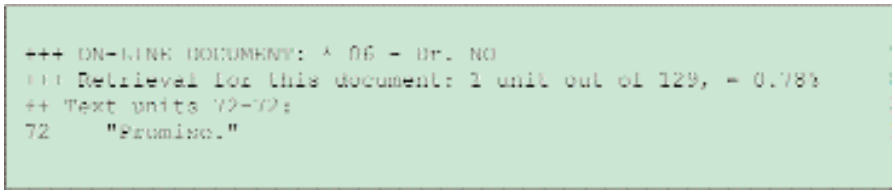


En la categoría «PROMISES AND THREATS» podemos observar que el documento 6: *DR. NO,* es el único que aporta categorías textuales. El resto de los documentos no aportan unidades textuales a la categoría. La representatividad de esta categoría en la muestra es de un 0.07%

Extracto del informe obtenido en N6 para «PROMISES AND THREATS»

```
REPORT ON NODE (1 1 3 5 8) '~/PROMISES AND THREATS'
Restriction to document: NONE
(...)
++++++++++++++++++++++++++++++++++++++++++++++++++++++++++++++++++++++++++++++++
+++ Total number of text units retrieved = 1
+++ Retrievals in 1 out of 11 documents, = 9.1%.
+++ The documents with retrievals have a total of 129 text units,
    so text units retrieved in these documents = 0.78%.
+++ All documents have a total of 1368 text units,
    so text units found in these documents = 0.07%.
++++++++++++++++++++++++++++++++++++++++++++++++++++++++++++++++++++++++++++++++
```

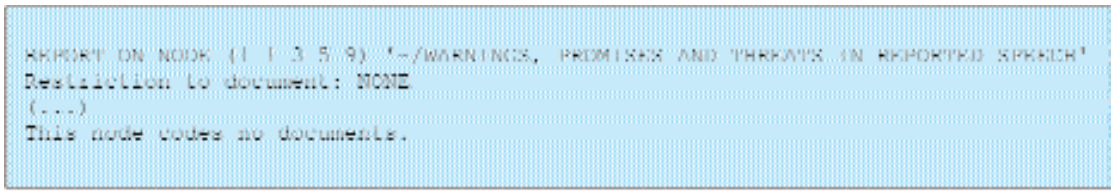
Ejemplo de una unidad textual del documento 6



PORCENTAJES DE LA CATEGORÍA (1 1 3 5 9) WARNINGS, PROMISES AND THREATS IN REPORTED SPEECH

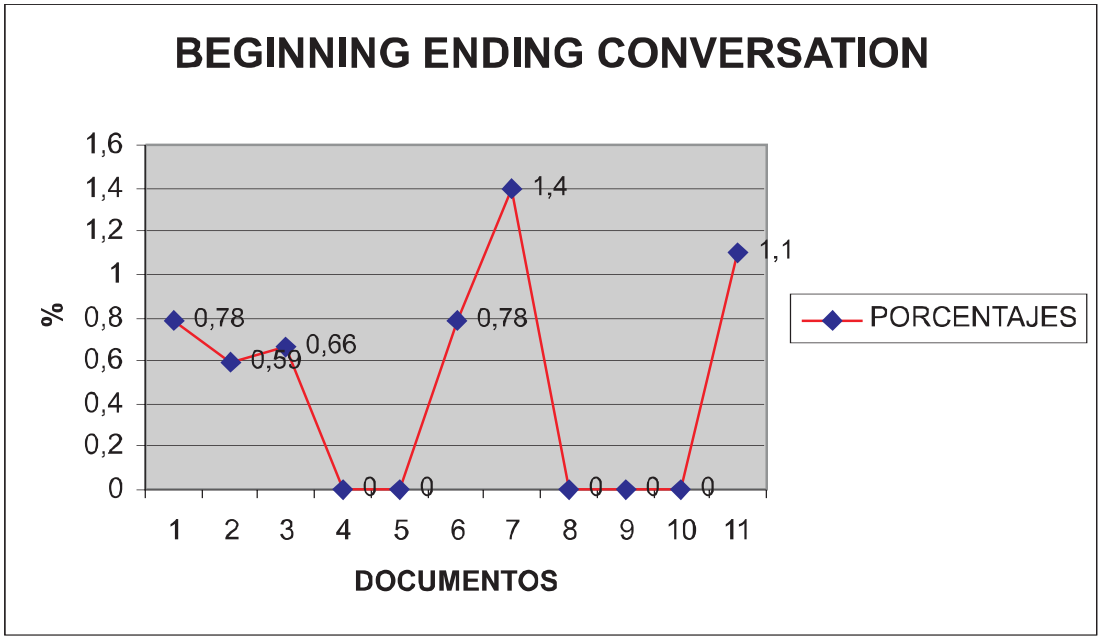
Esta categoría está vacía de contenido porque los jueces no llegaron al consenso para adjudicar unidades textuales a la misma. En metodología cualitativa los jueces constituyen un elemento de valoración interna.

Extracto del informe obtenido en N6 para «WARNINGS, PROMISES AND THREATS IN REPORTED SPEECH»



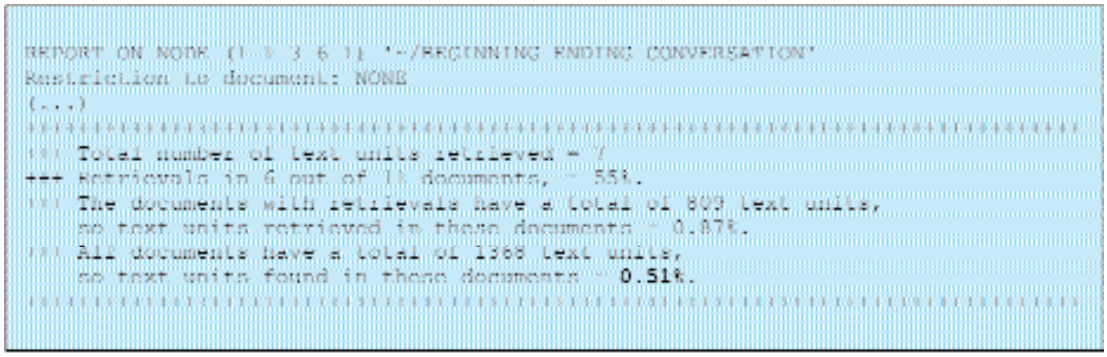
BEGINNING ENDING CONVERSATION

Gráfico 51. Porcentajes de la categoría (1 1 3 6 1) BEGINNING ENDING CONVERSATION

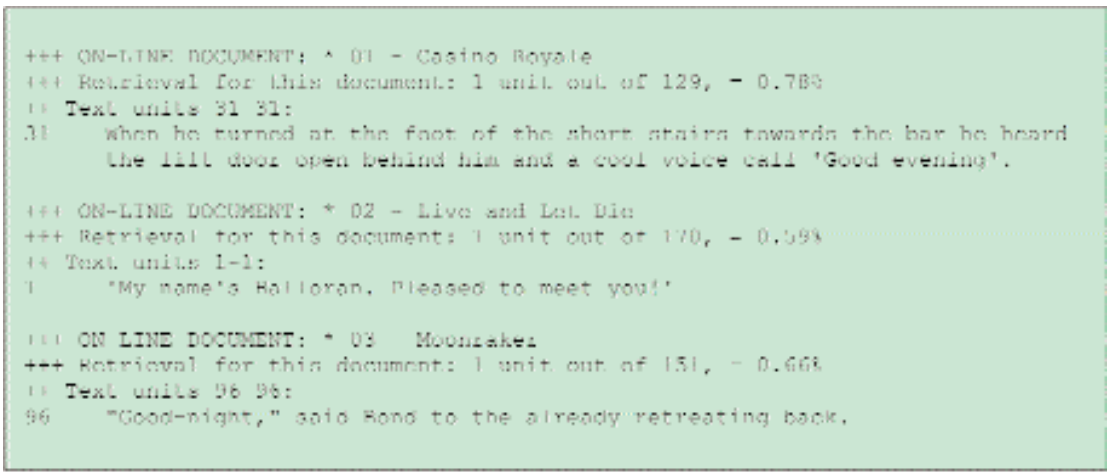


En la categoría «BEGINNING ENDING CONVERSATION» podemos observar los documentos 4: *DIAMONDS ARE FOREVER*, 5: *FROM RUSIA WITH LOVE*, 8: *THUNDERBALL*, 9: *THE SPY WHO LOVED ME* y 10: *ON HER MAJESTY´S SECRET SERVICE*, no aportan unidades textuales a la categoría. El documento con el porcentaje más elevado de esta categoría que es objeto de nuestro análisis es el 7: *GOLDFINGER*. La representatividad de esta categoría es del 0.51%.

Extracto del informe obtenido en N6 para «BEGINNING ENDING CONVERSATION»

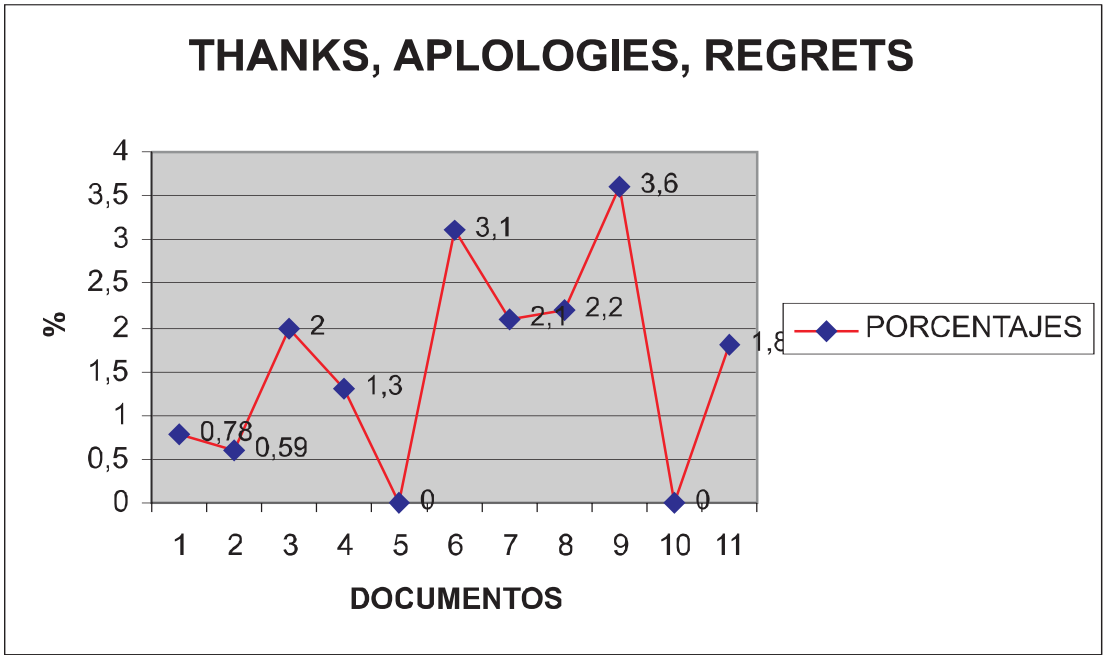


Ejemplo de una unidad textual del documento 1, una unidad del documento 2 y una unidad del documento 3



THANKS, APLOLOGIES, REGRETS

Gráfico 52. Porcentajes de la categoría (1 1 3 6 2) THANKS, APLOLOGIES, REGRETS



En la categoría «THANKS, APLOLOGIES, REGRETS» podemos observar que los documentos 5: *FROM RUSIA WITH LOVE* y 10: *ON HER MAJESTY´S SECCRET SERVICE* no aportan unidades textuales a esta categoría. Los documentos más representativos serían el 6: *DR. NO*, y el 9: *THE SPY WHO LOVED ME*. La representatividad de esta categoría es del 1.5%

Extracto del informe obtenido en N6 para «THANKS, APLOLOGIES, REGRETS»

```
REPORT ON NODE (1 1 3 6 2) '~/THANKS, APLOLOGIES, REGRETS'
Restriction to document: NONE
(...)
+++++++++++++++++++++++++++++++++++++++++++++++++++++++++++++++++++++++++++++++
+++ Total number of text units retrieved = 70
+++ Retrievals in 9 out of 11 documents, = 82%.
+++ The documents with retrievals have a total of 1136 text units,
    so text units retrieved in these documents = 1.8%.
+++ All documents have a total of 1368 text units,
    so text units found in these documents = 1.5%.
+++++++++++++++++++++++++++++++++++++++++++++++++++++++++++++++++++++++++++++++
```

Ejemplo de una unidad textual del documento 3 y dos unidades del documento 8

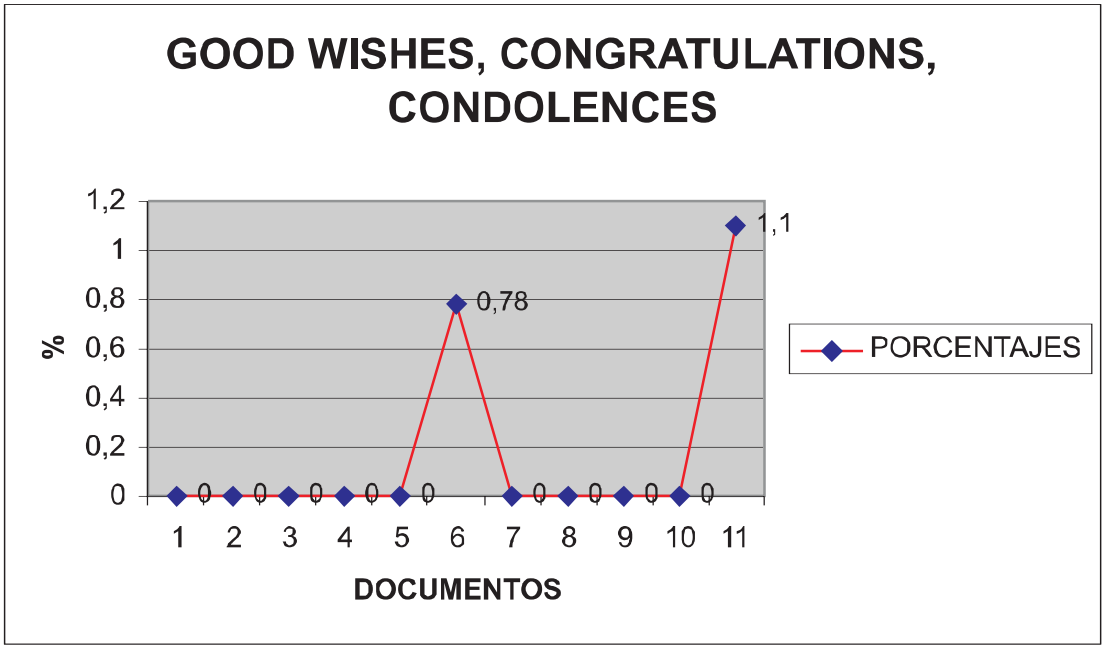
```
+++ ON-LINE DOCUMENT: * 03 - Moonraker
+++ Retrieval for this document: 3 units out of 151, = 2.0%
++ Text units 99-99:
99      Oh, excuse me, Sir Hugo," she said in a strangled voice.

+++ ON-LINE DOCUMENT: * 08 - Thunderball
+++ Retrieval for this document: 2 units out of 91, = 2.2%
++ Text units 8-8:
8       ``I am so sorry, my dear. I was hurrying. I am late for
        my appointment with the good Mr. Main. I am as usual in
        need of decarbunization---this time after two weeks in
        Paris.'' He turned to Bond. He said with a hint of
        condescension, ``Thank you, my dear sir. You have quick
        reactions. And now, if you will forgive me   '' He
        raised a hand, got back into the Bentley, and purred off
        up the drive.

++ Text units 33-33:
33      ``Thank you. Out.'' The sound waves went dead. The
        interchange had taken forty-five seconds. No conceivable
        fear of interception in that time, on that waveband.
```

GOOD WISHES, CONGRATULATIONS, CONDOLENCES

Gráfico 53. Porcentajes de la categoría (1 1 3 6 3)
GOOD WISHES, CONGRATULATIONS, CONDOLENCES



En la categoría «GOOD WISHES, CONGRATULATIONS, CONDOLENCES» podemos observar que sólo los documentos 6: *DR NO*, y 11: *YOU ONLY LIVE TWICE*, aportan unidades textuales a la categoría siendo el índice de representatividad del 0.15%

Extracto del informe obtenido en N6 para «GOOD WISHES, CONGRATULATIONS, CONDOLENCES»

```
REPORT ON NODE (1 1 3 6 3) '~/GOOD WISHES, CONGRATULATIONS, CONDOLENCES'
Restriction to document: NONE
(...)
----------------------++++++++++++++++++++++++++++++++++++++++++++++++++++++++
--- Total number of text units retrieved = 2
--- Retrievals in 2 out of 11 documents, = 18%.
--- The documents with retrievals have a total of 216 text units,
    so text units retrieved in these documents = 0.93%.
--- All documents have a total of 1368 text units,
    so text units found in these documents = 0.15%.
----------------------++++++++++++++++++++++++++++++++++++++++++++++++++++++++
```

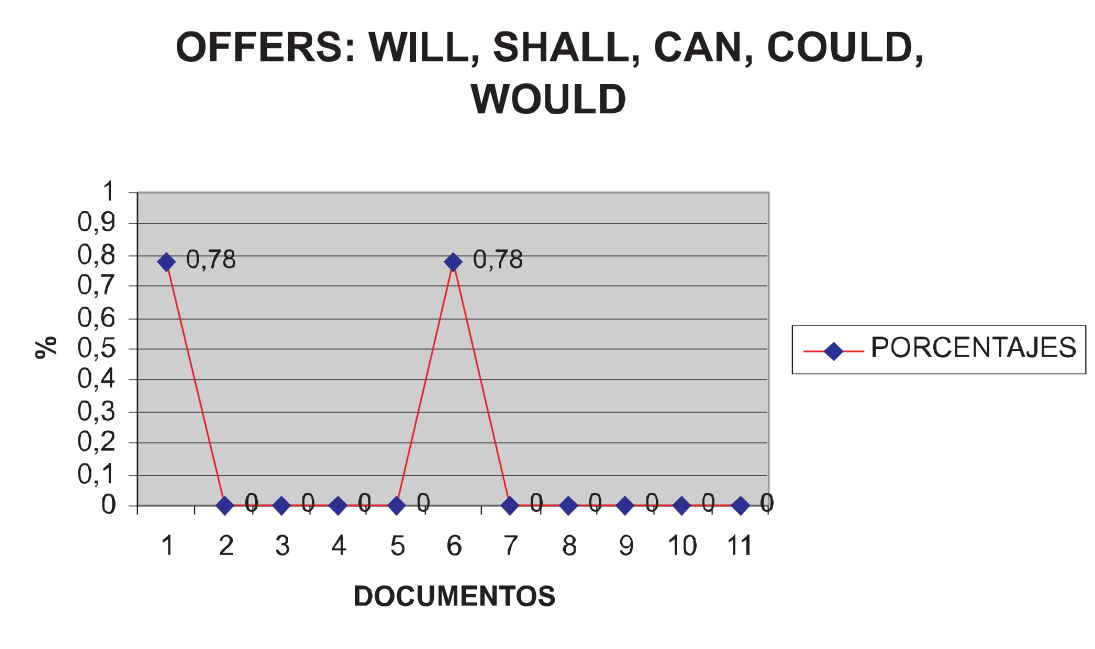
Ejemplo de una unidad textual del documento 6 y una unidad del documento 11

```
+++ ON-LINE DOCUMENT: * 06 - Dr. NO
++ Retrieval for this document: 1 unit out of 129, - 0.780
++ Text units 67-67:
67    "Him'n jonn fine," said Quarrel happily. He said, "Sleep well, minny,"
      with a hint of meaning, and melted noiselessly away into the shadows.

+++ ON LINE DOCUMENT: * 11   You Only Live Twice
+++ Retrieval for this document: 1 unit out of 87, - 1.13
++ Text units 22 22:
22    Now there was no pretence in the great golden smile. 'Honour is a pattern
      of behaviour, Commander. The bamboo must bend to the breeze. But equally
      the cedar must bend to the typhoon. The meaning of this is that sometimes
      duty is more compelling than any words. A car is waiting to take you back
      to your hotel. Please give my deep respects to Dikko and tell him he owes
      me one thousand yen for repairs to electronic equipment that is the
      property of the State.'
```

OFFERS: WILL, SHALL, CAN, COULD, WOULD

Gráfico 54. Porcentajes de la categoría (1 1 3 6 4)
OFFERS: WILL, SHALL, CAN, COULD, WOULD



En la categoría «OFFERS: WILL, SHALL, CAN, COULD, WOULD» podemos observar que sólo los documentos 1: *CASINO ROYALE*, y 6: *DR. NO*, aportan unidades textuales a la categoría, siendo el índice de representatividad del 0.15%.

Extracto del informe obtenido en N6 para «OFFERS: WILL, SHALL, CAN, COULD, WOULD»

```
REPORT ON NODE (1 1 3 6 4) '~/OFFERS: WILL, SHALL, CAN, COULD, WOULD'
Restriction to document: NONE
(...)
++++++++++++++++++++++++++++++++++++++++++++++++++++++++++++++++++++++++++++++
+++ Total number of text units retrieved = 2
+++ Retrievals in 2 out of 11 documents, = 18%.
+++ The documents with retrievals have a total of 258 text units,
    so text units retrieved in these documents = 0.78%.
+++ All documents have a total of 1368 text units,
    so text units found in these documents = 0.15%.
++++++++++++++++++++++++++++++++++++++++++++++++++++++++++++++++++++++++++++++
```

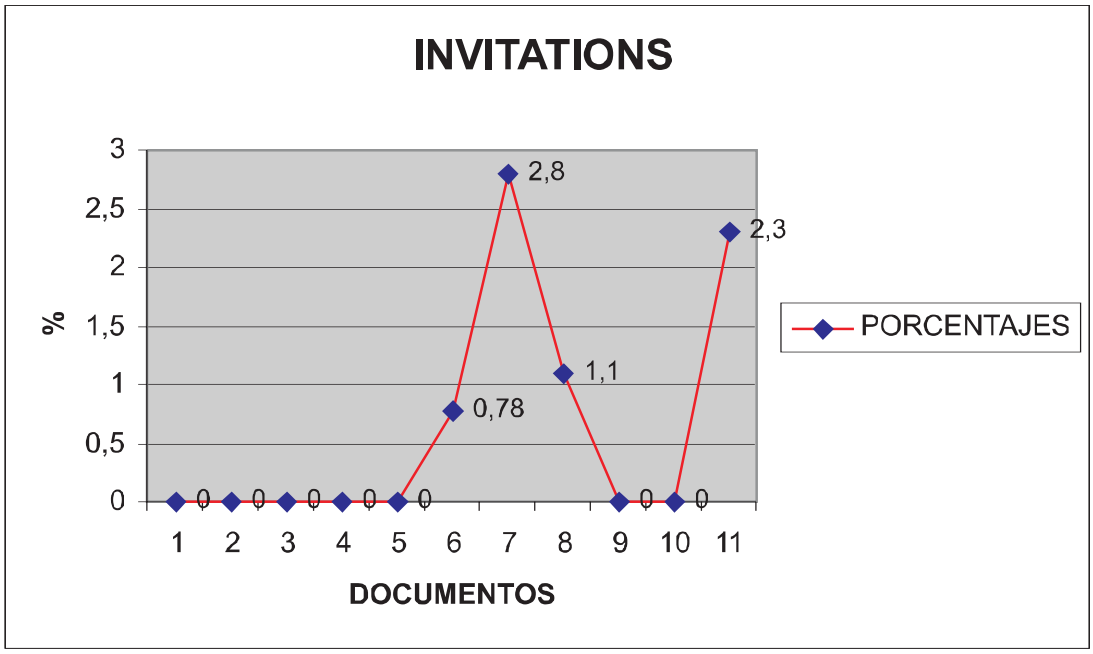
Ejemplo de una unidad textual del documento 1 y una unidad del documento 6

```
+++ ON-LINE DOCUMENT: * 01 - Casino Royale
!!! Retrieval for this document: 1 unit out of 129, = 0.78%
++ Text units 101-101:
101    'Shall I come tomorrow?' She looked at Bond gravely.

!!! ON LINE DOCUMENT: * 06   Dr. NO
+++ Retrieval for this document: 1 unit out of 129, = 0.78%
++ Text units 88-88:
88     "Yes, damn you," said Bond through his hands. "Now stop
       chattering to yourself and come and have breakfast. I'm
       getting sleepy."
```

INVITATIONS

Gráfico 55. Porcentajes de la categoría (1 1 3 6 5) INVITATIONS



En la categoría «INVITATIONS» podemos observar que los documentos 6, 7, 8, y 11 son los únicos que aportan unidades textuales a la categoría, siendo el documento 7 el que tiene un índice de representatividad más elevado. El índice de representatividad es de un 0.58%.

Extracto del informe obtenido en N6 para «INVITATIONS»

```
REPORT ON NODE (1 1 3 6 5) '~/INVITATIONS'
Restriction to document: NONE
(...)
++++-----++++++++++++++++++++++-----++++++++++++++++++++++-----+++++++++++++++
+++ Total number of text units retrieved = 8
+++ Retrievals in 4 out of 11 documents, = 36%.
+++ The documents with retrievals have a total of 450 text units,
    so text units retrieved in these documents = 1.8%.
+++ All documents have a total of 1368 text units,
    so text units found in these documents = 0.58%.
++++-----++++++++++++++++++++++-----++++++++++++++++++++++-----+++++++++++++++
```

Ejemplo de una unidad textual del documento 8 y dos unidades del documento 11

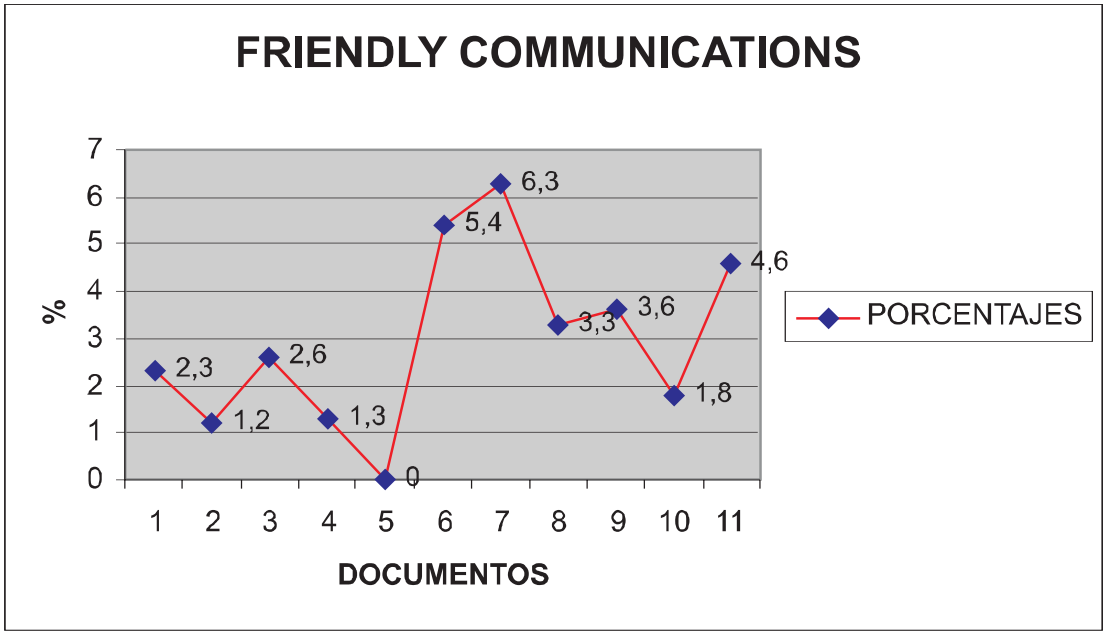
```
+++ ON-LINE DOCUMENT: * 08 - Thunderball
+++ Retrieval for this document: 1 unit out of 91, - 1.10
++ Text units 51-51:
51    ``Please take a chair, gentleman.'' Largo carelessly brushed aside the
      charts and papers on the table as if they were of no importance.
      ``Cigarettes?'' He placed a large silver box between them. ``And now what
      can I get you to drink?'' He went to the loaded sideboard. ``Something
      cool and not too strong perhaps? A Planter's Punch? Gin and tonic? Or
      there are various beers. You must have had a hot journey in that open
      launch. I would have sent my boat for you if only I had known.''

+++ ON-LINE DOCUMENT: * 11   You Only Live Twice
+++ Retrieval for this document: 2 units out of 87, - 2.30
++ Text units 12-12:
12    Bill Tanner, late Colonel Tanner of the Sappers and Bond's best friend in
      the Service, looked up from his heavily laden desk. He grinned with
      pleasure at what he saw. He said, 'Take a pew, James. So you've bought
      it? Thought you might. But it's a stinker all right. Think you can bring
      it off?'
++ Text units 86-86:
86    Bond threw off his kimono. He pointed to the soft futon on the floor. He
      said fiercely, 'Kissy, take off your clothes and lie down there. We'll
      start at page one.'
```

ANÁLISIS DE LA METACATEGORÍA FRIENDLY COMMUNICATIONS(1 1 3 6)

A través del operador UNIÓN del programa N6 vamos a unir las categorías BEGINNING ENDING CONVERSATION, THANKS, APOLOGIES, REGRETS, GOOD WISHES, CONGRATULATIONS, CONDOLENCES, OFFERS: WILL, SHALL, CAN, COULD, WOULD e INVITATIONS aglutinadas en la categoría FRIENDLY COMMUNICATIONS para observar cuál es la representatividad de dicha metacategoría de segundo nivel en la muestra.

Gráfico 56. Análisis de la metgacategoría FRIENDLY COMMUNICATIONS(1 1 3 6)



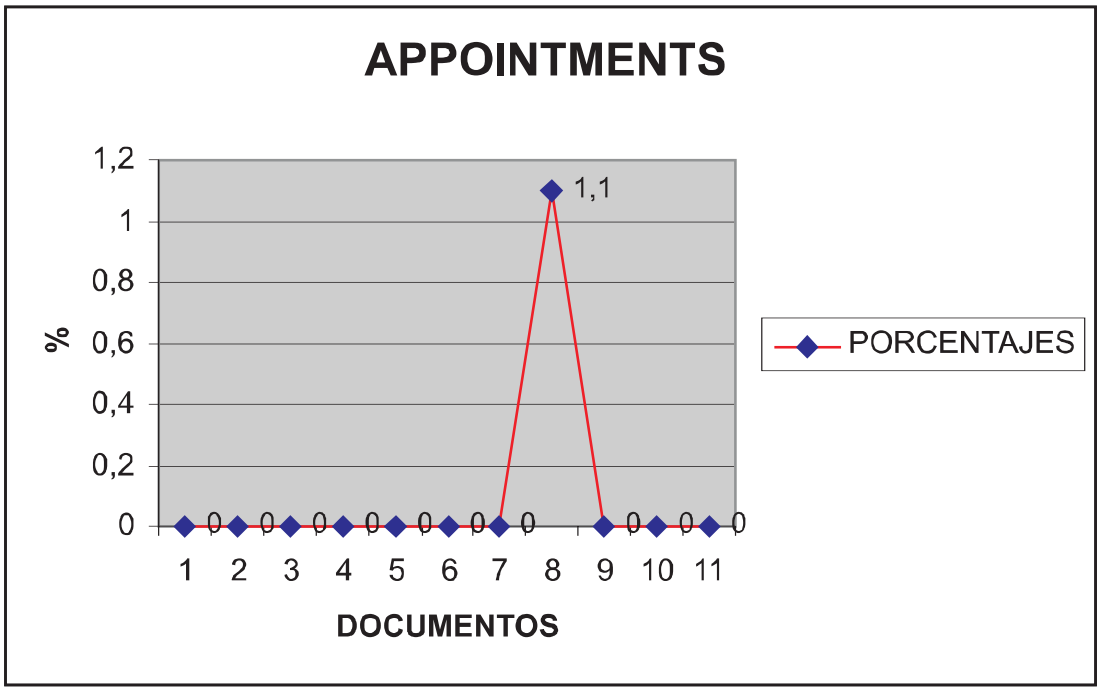
En la categoría «FRIENDLY COMMUNICATIONS» podemos observar que los documentos 6: *DR. NO,* y 7: *GOLDFINGER,* son los que alcanzan un índice más alto de representatividad, por lo que serían los más adecuados para el tratamiento en el aula. El índice de representatividad es de un 2.8%.

Extracto del informe obtenido en N6 para «FRIENDLY COMMUNICATIONS»

```
REPORT ON NODE (N 9) 'Unión FRIENDLY COMMUNICATIONS'
Restriction to document: NONE
*** Descriptions:
Search for (UNION (1 1 3 6 1) (1 1 3 6 2) (1 1 3 6 3) (1 1 3 6 4) (1 1 3 6 5)). No restriction
(...)
********************************************************************************
+++ Total number of text units retrieved = 38
+++ Retrievals in 10 out of 11 documents, = 91%.
+++ The documents with retrievals have a total of 1223 text units,
    so text units retrieved in these documents = 3.1%.
+++ All documents have a total of 1368 text units,
    so text units found in these documents = 2.8%.
********************************************************************************
```

APPOINTMENTS

Gráfico 57. Porcentajes de la categoría (1 2 1) APPOINTMENTS



En la categoría «APPOINTMENTS» podemos observar que el único documento que se codifica es el 8: *THUNDERBALL,* alcanzando un 1,1%, por lo tanto sería el único de la categoría appointments que sería válido para su utilización en el aula. El porcentaje de representatividad en la muestra de esta categoría es del 0.07%

Extracto del informe obtenido en N6 para «APPOINTMENTS»

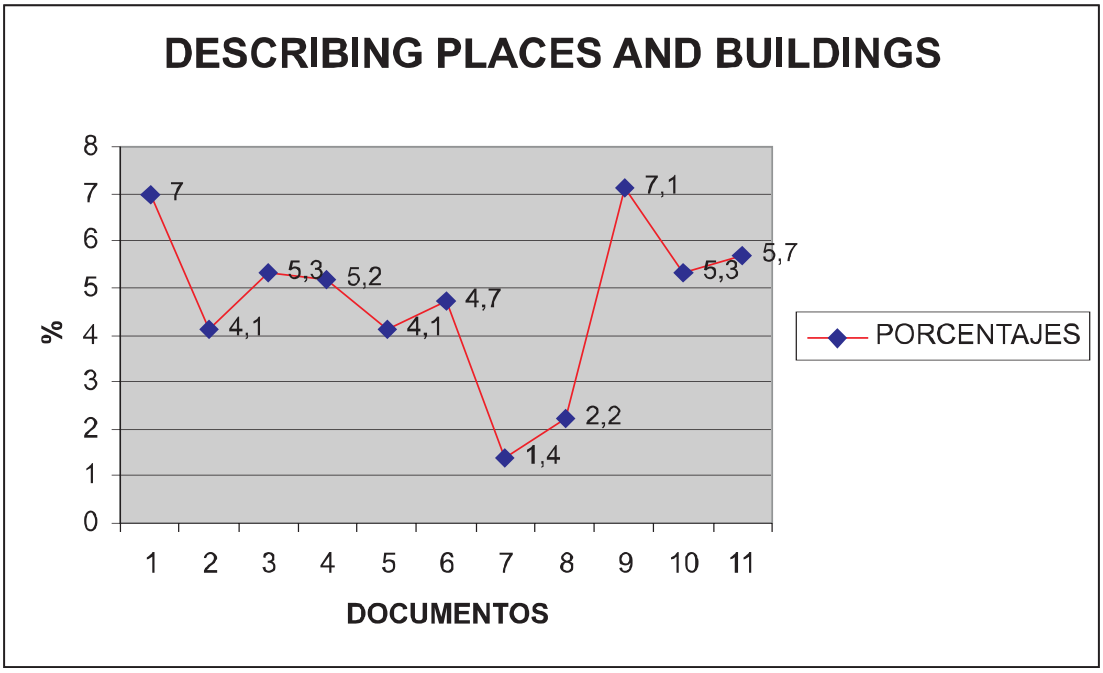
```
REPORT ON NODE (1 2 1) '~/APPOINTMENTS'
Restriction to document: NONE
(...)
++++++++++++++++++++++++++----------++++++++++++++++++++++++++++++++++++++++++++++++++++
+++ Total number of text units retrieved = 1
+++ Retrievals in 1 out of 11 documents, = 9.1%.
+++ The documents with retrievals have a total of 91 text units,
    so text units retrieved in these documents = 1.1%.
+++ All documents have a total of 1368 text units,
    so text units found in these documents = 0.07%.
++++++++++++++++++++++++++----------++++++++++++++++++++++++++++++++++++++++++++++++++++
```

Ejemplo de una unidad textual del documento 8

```
+++ ON-LINE DOCUMENT: ^ 08 - Thunderball
(+) Retrieval for this document: 1 unit out of 91, = 1.1%
++ Text units 8-8:
8       ``I am so sorry, my dear. I was hurrying. I am late for my appointment
        with the good Mr. Wain. I am as usual in need of decarbonization  this
        time after two weeks in Paris.'' He turned to Bond. He said with a hint
        of condescension, ``Thank you, my dear sir. You have quick reactions. And
        now, if you will forgive me---'' He raised a hand, got back into the
        Bentley, and purred off up the drive.
```

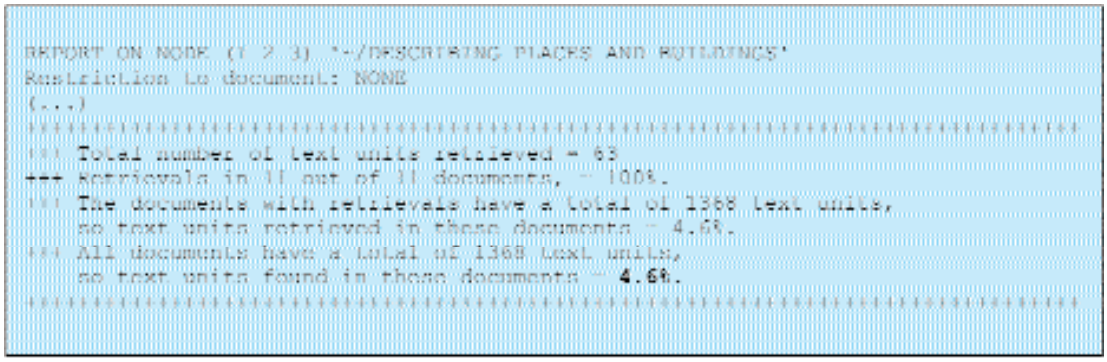
DESCRIBING PLACES AND BUILDINGS

Gráfico 58. Porcentajes de la categoría (1 2 3) DESCRIBING PLACES AND BUILDINGS



En la categoría «DESCRIBING PLACES AND BUILDINGS» podemos observar que el documento 9: *THE SPY WHO LOVED ME*, alcanza un 7,1% de unidades indizadas bajo este nudo, el documento 1: *CASINO ROYALE*, alcanza un 7% de unidades indizadas bajo este nudo. Serían los dos documentos más adecuados para el estudio de esta categoría en el aula. Los documentos con un porcentaje más bajo serían el 7: *GOLDFINGER*, y el 8: *THUNDERBALL*. El resto de los documentos tendrían un porcentaje entre 4,1% y 5,7% y serían tambien bastante adecuados para su utilización en el aula. El porcentaje de representatividad es de un 4.6%.

Extracto del informe obtenido en N6 para «DESCRIBING PLACES AND BUILDINGS»



Ejemplo de una unidad textual del documento 2, una unidad del documento 6 y una unidad del documento 11

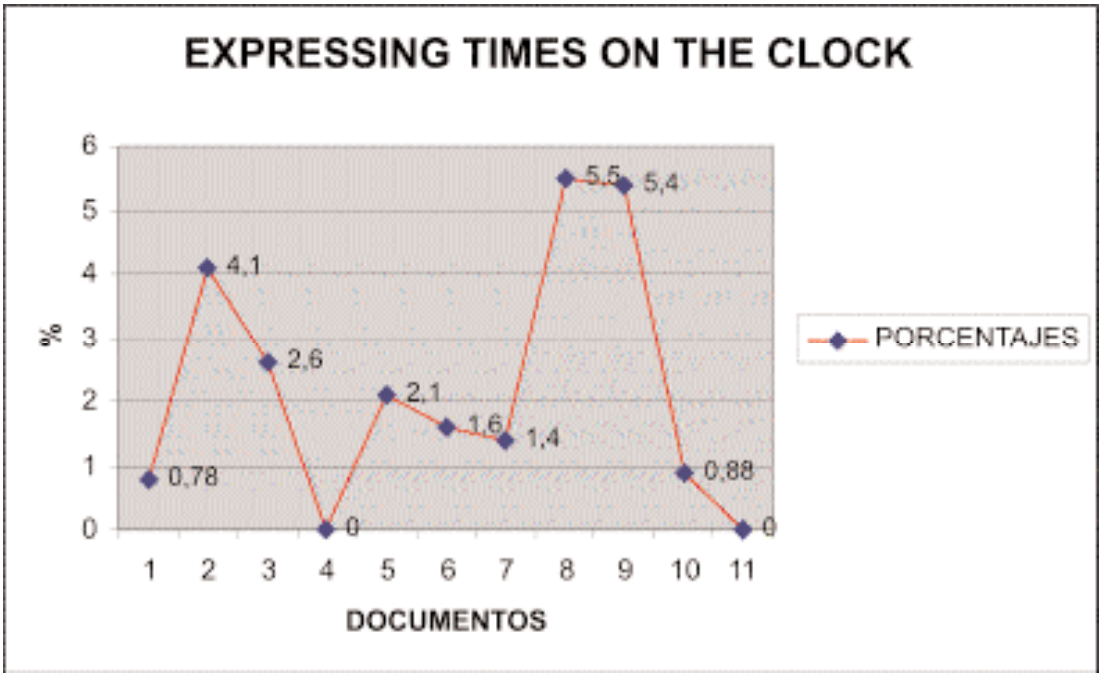
```
+++ ON-LINE DOCUMENT: * 02 - Live and Let Die
+++ Retrieval for this document: 7 units out of 170, = 4.1%
++ Text units 45-45:
45    There was one high window above Mr. Big's head but otherwise the walls
      were solid with bookshelves. Bond turned round in his chair. More
      bookshelves, packed with books. There was no sign of a door, but there
      might have been any number of doors faced with dummy books. The two
      negroes who had brought him to the room stood rather uneasily against
      the wall behind his chair. The whites of their eyes showed. They were
      not looking at Mr. Big, but at a curious effigy which stood on a table
      in an open space of floor to the right, and slightly behind Mr. Big.

+++ ON-LINE DOCUMENT: * 06 - Dr. NO
+++ Retrieval for this document: 6 units out of 129, = 4.7%
37    The sun was just setting. The wave of violet shadow was creeping down
      towards the town and the harbour. When it hits the town, thought Bond,
      the lights will go on. It happened as he had expected. Above him there
      was the noise of a plane. It came into sight, a Super Constellation, the
      same flight that Bond had been on the night before. Bond watched it
      sweep out over the sea and then turn and come in to land at the
      Palisadoes airport. What a long way he had come since that moment, only
      twenty-four hours before, when the door of the plane had clanged open
      and the loudspeaker had said, 'This is Kingston, Jamaica. Will
      passengers please remain seated until the aircraft has been cleared by
      the Health Authorities."

+++ ON-LINE DOCUMENT: * 11 - You Only Live Twice
+++ Retrieval for this document: 5 units out of 87, = 5.7%
++ Text units 69-69:
69    Close to, the soaring black-and-gold pile reared monstrously over him,
      and the diminishing curved roofs of the storeys were like vast bat-wings
      against the stars. It was even bigger than Bond had imagined, and the
      supporting wall of black granite blocks more formidable. He reflected on
      the seemingly impossible problem of entry. Behind would be the main
      entrance, the lowish wall and the open countryside. But didn't castles
      always have an alternative entrance low down for a rearward escape? Bond
      stole cautiously forward, laying his feet flat down so that the gravel
      barely stirred. The many eyes of the castle, glittering white in the
      moonlight, watched his approach with the indifference of total power. At
      any moment, he had expected the white shaft of a searchlight or the
      yellow-and-blue flutter of gunfire. But he reached the base of the wall
      without incident and followed it along to the left, remembering from
      ancient schooling that most castles had an exit at moat level beneath
      the drawbridge.
```

EXPRESSING TIMES ON THE CLOCK

Gráfico 59. Porcentajes de la categoría (1 2 5) EXPRESSING TIMES ON THE CLOCK



En la categoría «EXPRESSING TIMES ON THE CLOCK» podemos observar que los documentos 4: *DIAMONDS ARE FOREVER,* y 11: *YOU ONLY LIVE TWICE,* no aportan unidaes textuales a esta categoría. Los documentos, 2: *LIVE AND LET DIE,* 8: *THUNDERBALL,* y 9: *THE SPY WHO LOVED ME,* alcanzan los porcentajes más elevados de aportación de unidades textuales a esta categoría de análisis con un 4,1%, 5,5% y 5,4% respectivamente. El porcentaje de representatividad en la muestra es de 2.0%

Extracto del informe obtenido en N6 para «EXPRESSING TIMES ON THE CLOCK»

```
REPORT ON NODE (1 2 5) '~/EXPRESSING TIMES ON THE CLOCK'
Restriction to document: NONE
(...)
+++++++++++++++++++++++++++++++++++++++++++++++++++++++++++++++++++++++++++++++++++++
+++ Total number of text units retrieved = 28
+++ Retrievals in 9 out of 11 documents, = 82%.
+++ The documents with retrievals have a total of 1128 text units,
    so text units retrieved in these documents = 2.5%.
+++ All documents have a total of 1368 text units,
    so text units found in these documents = 2.0%.
+++++++++++++++++++++++++++++++++++++++++++++++++++++++++++++++++++++++++++++++++++++
```

Ejemplo de una unidad textual del documento 1, una unidad del documento 2 y una unidad del documento 6

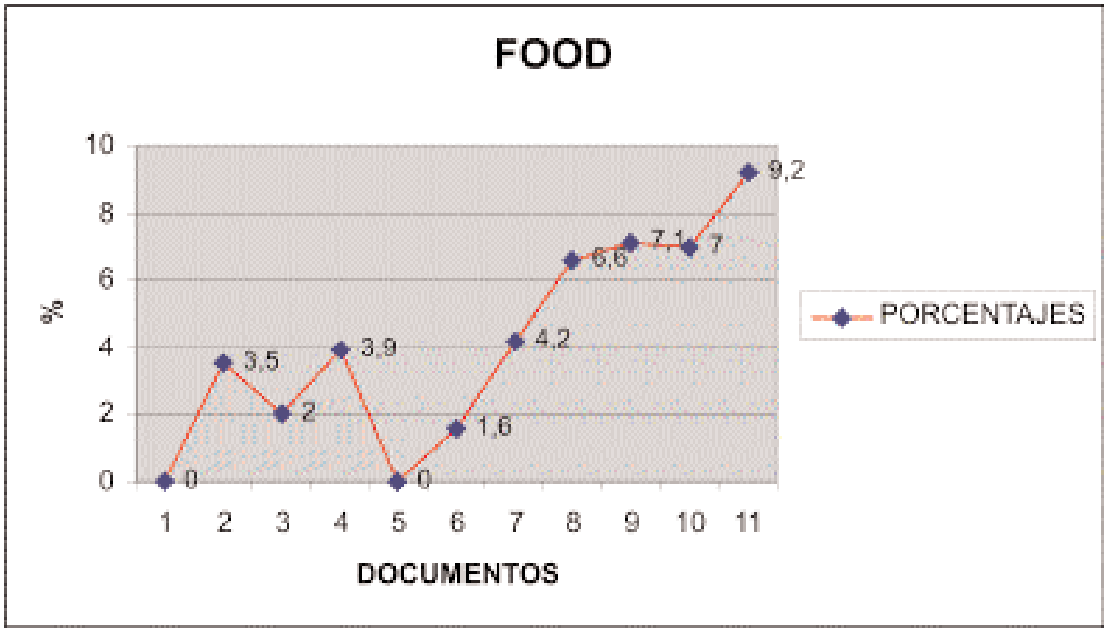
```
+++ ON-LINE DOCUMENT: * 01 - Casino Royale
+++ Retrieval for this document: 1 unit out of 129, = 0.78%
++ Text units 47-47:
47    Bond, on the other hand, by one o'clock in the morning, had won four
      million, bringing his resources up to twenty-eight million.

+++ ON-LINE DOCUMENT: * 02 - Live and Let Die
+++ Retrieval for this document: 7 units out of 170, = 4.1%
++ Text units 133-133:
133   They left before six in the morning and were at Beau Desert by half-past
      ten.

+++ ON-LINE DOCUMENT: * 06 - Dr. NO
+++ Retrieval for this document: 2 units out of 129, = 1.6%
++ Text units 91-91:
91    "Thank you so much, Mr Bryce. I will call for you at seven forty-four."
```

FOOD

Gráfico 60. Porcentajes de la categoría (1 2 6) FOOD



En la categoría «FOOD» podemos observar que los documentos 1: *CASINO ROYALE* y 5: *FROM RUSSIA WITH LOVE*, no aportan unidades textuales a esta categoría. El documento 11: *YOU ONLY LIVE TWICE*, alcanza el porcentaje más alto de aportación de unidades textuales a esta categoría de análisis con un 9,2%. Los documentos 8, 9, y 10, alcanzan porcentajes un poco más bajos que el 11, entre 6,6% y 7%. El porcentaje de representatividad en la muestra es de 3.6%

Extracto del informe obtenido en N6 para «FOOD»

```
REPORT ON NODE (1 2 6) '~/FOOD'
Restriction to document: NONE
(...)
++++++++++++++++++++++++++++++++++++++++++++++++++++++++++++++++++++++++++++++++
+++ Total number of text units retrieved = 49
+++ Retrievals in 9 out of 11 documents, = 82%.
+++ The documents with retrievals have a total of 1094 text units,
    so text units retrieved in these documents = 4.5%.
+++ All documents have a total of 1366 text units,
    so text units found in these documents = 3.6%.
++++++++++++++++++++++++++++++++++++++++++++++++++++++++++++++++++++++++++++++++
```

Ejemplo de una unidad textual del documento 2, de una unidad del documento 6 y de una unidad del documento 11

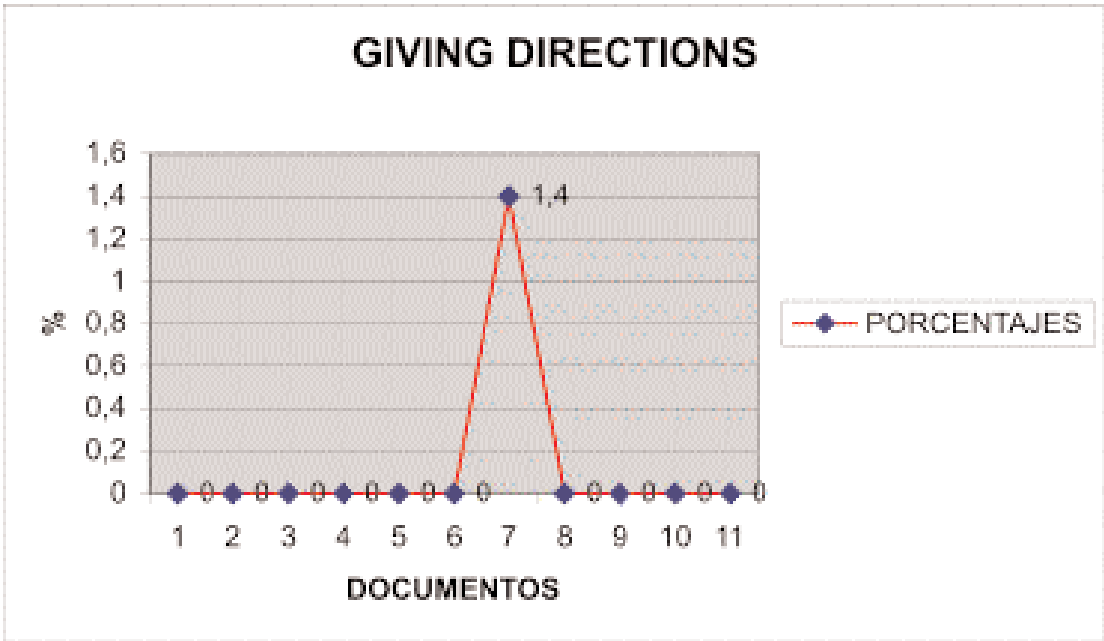
```
-++ ON-LINE DOCUMENT: * 02 - Live and Let Die
-++ Retrieval for this document: 6 units out of 170, = 3.5%
-+ Text units 68-68:
68    'Breakfast, please,' said Bond. 'Pineapple juice, double. Cornflakes and
      cream. Shirred eggs with bacon. Double portion of Cafe Espresso. Toast
      and marmalade.'

-++ ON-LINE DOCUMENT: * 06 - Dr. NO
-++ Retrieval for this document: 2 units out of 129, = 1.6%
-+ Text units 36-36:
36    "Thank you." Bond took his key and went up the stairs to the first floor.
      It was ridiculously improbable. His hand on the gun under his coat, Bond
      softly approached his door. He turned the key and kicked the door open.
      The empty room yawned at him. Bond shut and locked the door. On his
      dressing table was a large, ornate basket of fruit-tangerines,
      grapefruit, pink bananas, soursop, star-apples and even a couple of
      hothouse nectarines. Attached to a broad ribbon on the handle was a white
      envelope. Bond removed it and held it up to the light. He opened it. On a
      plain sheet of expensive white writing paper was typed 'With the
      Compliments of His Excellency the Governor'.

-++ ON-LINE DOCUMENT: * 11 - You Only Live Twice
-++ Retrieval for this document: 8 units out of 87, = 9.2%
-+ Text units 64-64:
64    Later they stopped for a lunch of rice with a few small bits of fish in
      it and dried seaweed which tasted of salty spinach. And then, after a
      short rest in the bottom of the boat, the work went on until four
      o'clock, when a small chill breeze came from nowhere and got between them
      and the warmth of the sun and it was time to make the long row home.
      Kissy climbed for the last time into the boat and gave several soft tugs
      at David's line. He surfaced some distance from the boat and, as if this
      was a well-worn routine, rose into the air and circled round them again
      and again before making a low dive and skiing in to the side of the boat
      on his webbed feet. He flapped his way over the side and went to his
      perch, where he stood with wings magnificently outstretched to dry and
      waited in this lordly stance for his boatman to take him back home to his
      cove.
```

GIVING DIRECTIONS

Gráfico 61. Porcentajes de la categoría (1 2 7) GIVING DIRECTIONS



En la categoría «GIVING DIRECTIONS» podemos observar que el documento 7: *GOLDFINGER*, es el único que aporta unidades textuales a esta categoría, con un 1,4% de representatividad. La representatividad de esta categoría en la muestra es por tanto muy baja, del 0.15%. Sólo podríamos utilizar el documento 7 para el estudio de esta categoría en el aula.

Extracto del informe obtenido en N6 para «GIVING DIRECTIONS»

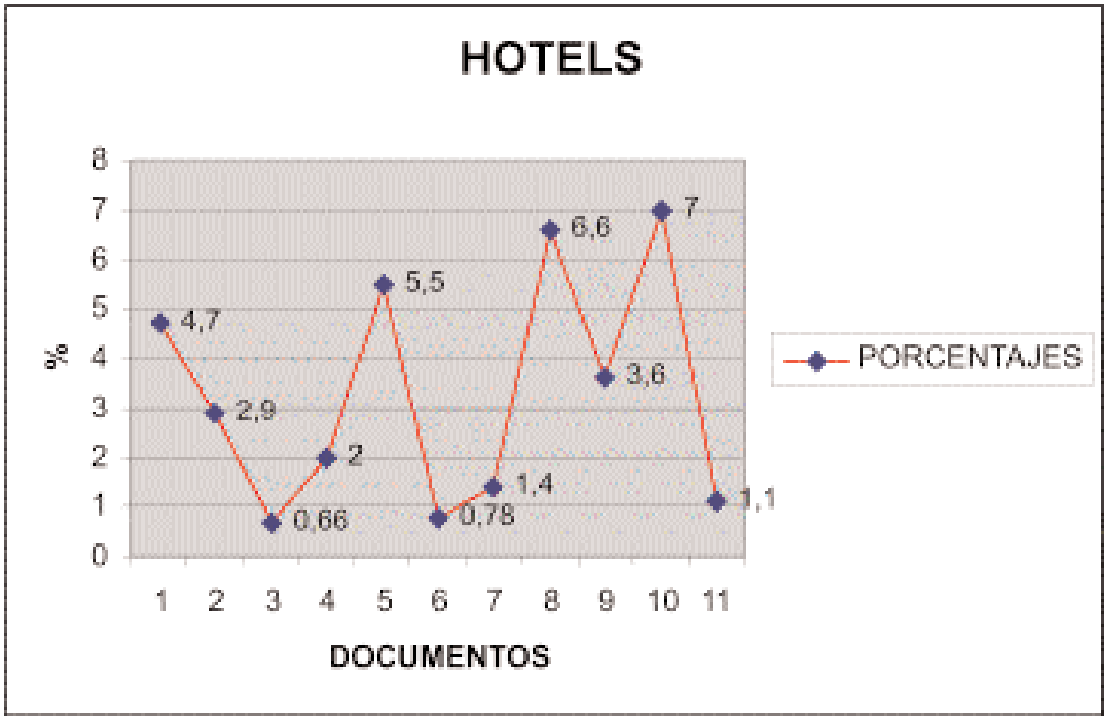
```
REPORT ON NODE (1 2 7) '-/GIVING DIRECTIONS'
Restriction to document: NONE
(...)
+++ Total number of text units retrieved = 7
+++ Retrievals in 1 out of 11 documents, = 9.1%.
+++ The documents with retrievals have a total of 143 text units,
    so text units retrieved in these documents = 1.4%.
+++ All documents have a total of 1368 text units,
    so text units found in these documents = 0.15%.
```

Ejemplo de una unidad textual del documento 7

```
+++ ON-LINE DOCUMENT: * 07 - Goldfinger
+++ Retrieval for this document: 2 units out of 143, = 1.4%
++ Text units 80-81:
81    There is always an agent cycliste at the dangerous crossroads where Le
      Touquet's quiet N38 meets the oily turbulence of the major N1. Yes,
      certainly he had seen the Rolls. One could not fail to remark it. A real
      aristocrat of a car. To the right, monsieur, towards Abbeville. He will
      be an hour ahead, but with that bolide of yours...!
```

HOTELS

Gráfico 62. Porcentajes de la categoría (1 2 8) HOTELS



En la categoría «HOTELS» podemos observar que los documentos 5, 8 y 10 tienen los porcentajes más altos para esta categoría, entre el 5,5% y el 7%, por lo que serían los más adecuados para el estudio de esta categoría. Los documentos 3 y 6 son los que presentan un porcentaje más bajo. El porcentaje de representatividad es del 3.1%.

Extracto del informe obtenido en N6 para «HOTELS»

```
REPORT ON NODE (1 2 8) '-/HOTELS'
Restriction to documents: NONE
(...)
*************************************************************************
*** Total number of text units retrieved = 43
*** Retrieval in 11 out of 11 documents,  100%.
*** The documents with retrievals have a total of 1368 text units,
    so text units retrieved in these documents = 3.1%.
*** All documents have a total of 1368 text units,
    so text units found in these documents =  3.1%.
*************************************************************************
```

Ejemplo de una unidad textual del documento 1, una unidad del documento 5 y una unidad del documento 8

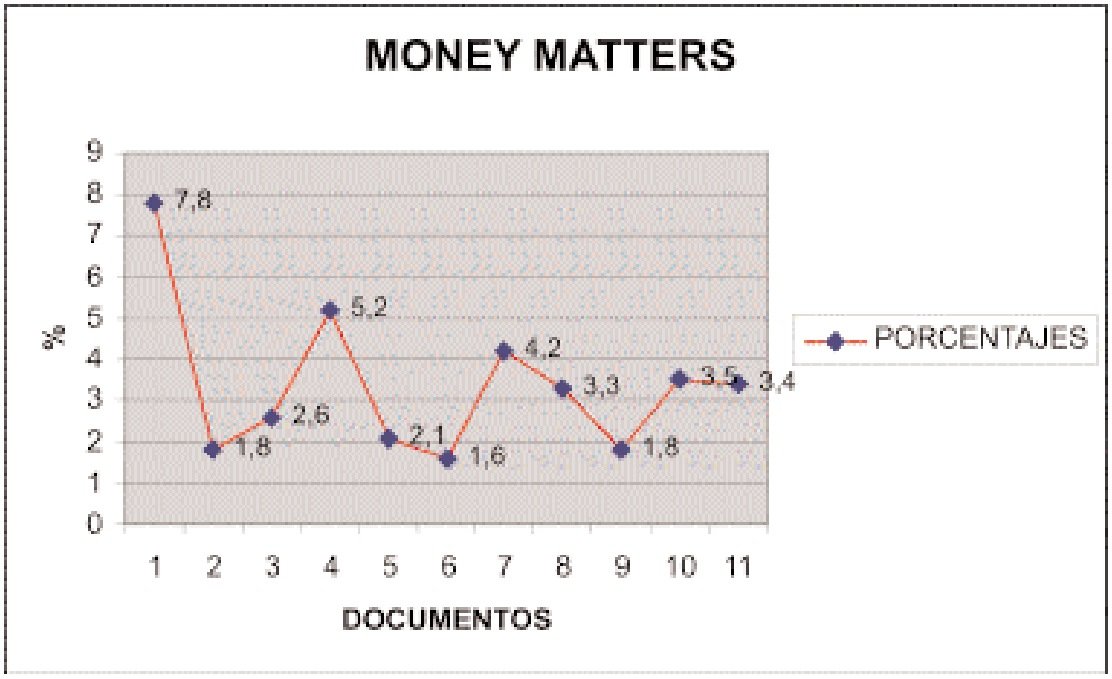
```
+++ ON-LINE DOCUMENT: * 01 - Casino Royale
+++ Retrieval for this document: 6 units out of 129, = 4.7%
++ Text units 65-65:
65     Bond shook himself. He hastily paid the bill, not waiting for the change.
       He pushed back his table and walked quickly through the entrance without
       acknowledging the good-nights of the maître d'hôtel and the doorman.

+++ ON-LINE DOCUMENT: * 05 - From Russia With Love
+++ Retrieval for this document: 8 units out of 145, = 5.5%
66     The concierge unlocked a high door and stood back.

+++ ON-LINE DOCUMENT: * 08 - Thunderball
+++ Retrieval for this document: 6 units out of 91, = 6.6%
++ Text units 3-3:
3      Miss Moneypenny smiled happily. ``The manager's been terribly helpful and
       kind. He says he can give you the Myrtle room, in the annex. He says it's
       a lovely room. It looks right over the herb garden. They've got their own
       herb garden, you know.''
```

MONEY MATTERS

Gráfico 63. Porcentajes de la categoría (1 2 10) MONEY MATTERS



En la categoría «MONEY MATTERS» podemos observar que el documento 1: *CASINO ROYALE*, es el que alcanza el índice más alto de unidades indizadas con un 7,8%, por lo que sería el más adecuado para el estudio de esta categoría. El resto de los documentos alcanzan porcentajes de entre 5,2 % y 1,6%. La representatividad de esta categoría en la muestra es de un 3.4%.

Extracto del informe obtenido en N6 para «MONEY MATTERS»

```
REPORT ON NODE (1 2 10) '~/MONEY MATTERS'
Restriction to document: NONE
(...)
++++++++++++++++++++++++++++++++++++++++++++++++++++++++++++++++++++++++++++++++
+++ Total number of text units retrieved = 47
+++ Retrieveds in 11 out of 11 documents, = 100%.
+++ The documents with retrievals have a total of 1368 text units,
    so text units retrieved in these documents = 3.4%.
+++ All documents have a total of 1368 text units,
    so text units found in those documents = 3.4%.
++++++++++++++++++++++++++++++++++++++++++++++++++++++++++++++++++++++++++++++++
```

Ejemplo de dos unidades textuales del documento 1 y una unidad del documento 5

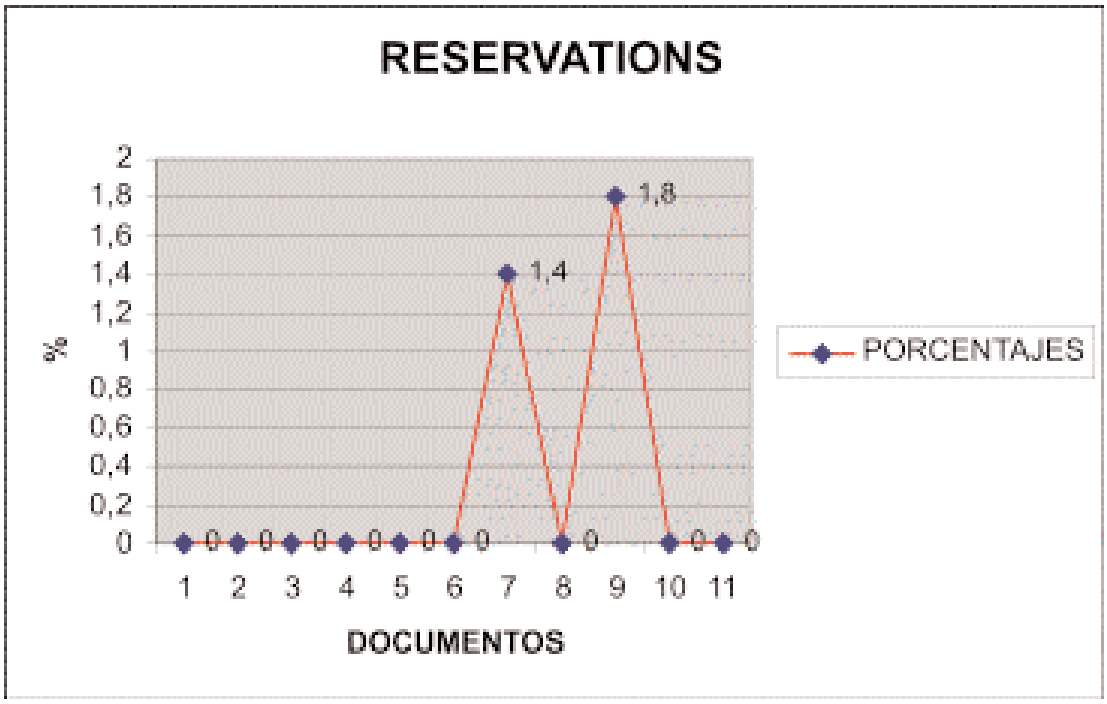
```
+++ ON-LINE DOCUMENT: * 01 - Casino Royale
+++ Retrieval for this document: 10 units out of 129, = 7.8%
++ Text units 7-7:
7     Be that as it may, it is here that Le Chiffre will, we are confident,
      endeavour on or after 15 June to make a profit at baccarat of fifty
      million francs on a working capital of twenty-five million. (And,
      incidentally, save his life.)

+++ ON-LINE DOCUMENT: * 01 - Casino Royale
+++ Retrieval for this document: 10 units out of 129, = 7.8%
++ Text units 78-79:
79    'We know that the money is somewhere in your room,' he said. 'You
      drew a cheque to cash for forty million francs and I know that you
      went back to the hotel to hide it.'

+++ ON-LINE DOCUMENT: * 05 - From Russia With Love
+++ Retrieval for this document: 3 units out of 145, = 2.1%
++ Text units 65-65:
65    `Somerset. My mother came from there. David Somerset. Profession,
      Company Director. That means nothing. And the girl? Let us say
      Caroline. She looks like a Caroline. A couple of clean-limbed young
      English people with a taste for travel. Finance Control Form? Leave
      that to me. It will show eighty pounds in travellers' cheques, let's
      say, and a receipt from the bank to show you changed fifty while you
      were in Turkey. Customs? They never look at anything. Only too glad
      if somebody has bought something in the country. You will declare
      some Turkish Delight---presents for your friends in London. If you
      have to get out quickly, leave your hotel bill and luggage to me.
      They know me well enough at the Palas. Anything else?'
```

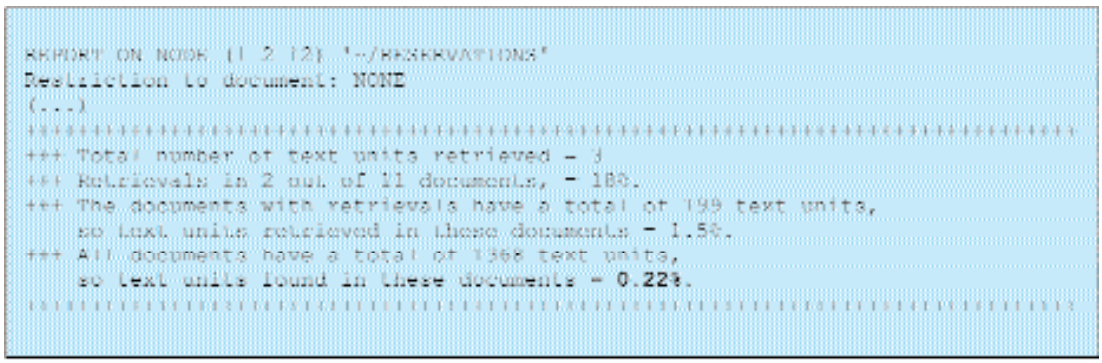
RESERVATIONS

Gráfico 64. Porcentajes de la categoría (1 2 12) RESERVATIONS



En la categoría «RESERVATIONS» podemos observar que los documentos 7: *GOLDFINGER*, y 9: *THE SPY WHO LOVED ME*, son los únicos que aportan unidades textuales a esta categoría con un 1,4% y un 1,8% respectivamente. La representatividad de la categoría en esta muestra es de un 0.22%.

Extracto del informe obtenido en N6 para «RESERVATIONS»

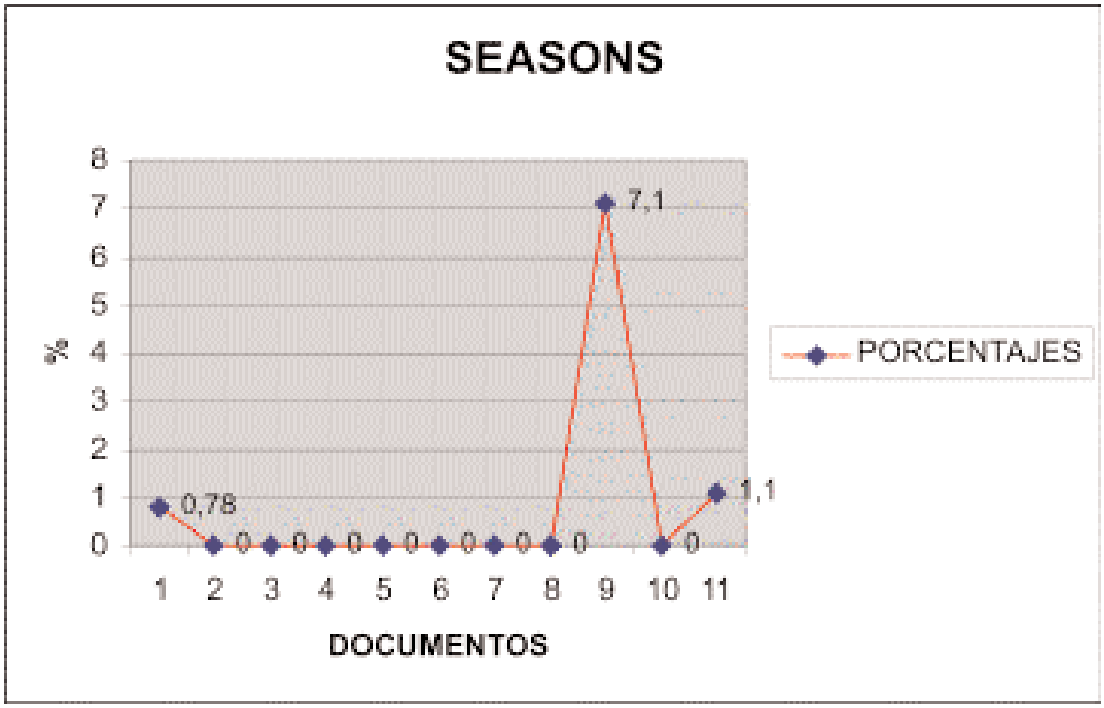


Ejemplo de una unidad textual del documento 9

```
--+ ON-LINE DOCUMENT: * 09 - The Spy Who Loved Me
--+ Retrieval for this document: 1 unit out of 56, = 1.8%
-- Text units 14-14:
14    Despite all these gracious trimmings, plus a beautiful site, it seemed
      that The Dreamy Pines was in a bad way, and, when I had come upon it two
      weeks before, there were only two overnighters in the whole place and not
      a single reservation for the last fortnight of the season.
```

SEASONS

Gráfico 65. Porcentajes de la categoría (1 2 13) SEASONS



En la categoría «SEASONS» podemos observar que sólo los documentos 1: *CASINO ROYALE*, 9: *THE SPY WHO LOVED ME*, y 11: *YOU ONLY LIVE TWICE*, aportan unidades textuales a esta categoría, siendo el documento 9 el que alcanza un índice más elevado. El resto no aportan unidades textuales a la categoría. La representatividad de la categoría en la muestra es de un 0.44%.

Extracto del informe obtenido en N6 para «SEASONS»

```
REPORT ON NODE (1 2 13) '-/SEASONS'
Restriction to document: NONE
(...)
+++++++++++++++++++++++++++++++++++++++++++++++++++++++++++++++++++++++++++++++
+++ Total number of text units retrieved = 6
+++ Retrievals in 3 out of 11 documents, = 27%.
+++ The documents with retrievals have a total of 272 text units,
    so text units retrieved in these documents = 2.2%.
+++ All documents have a total of 1368 text units,
    so text units found in these documents = 0.44%.
+++++++++++++++++++++++++++++++++++++++++++++++++++++++++++++++++++++++++++++++
```

Ejemplo de una unidad textual del documento 1 y de dos unidades del documento 9

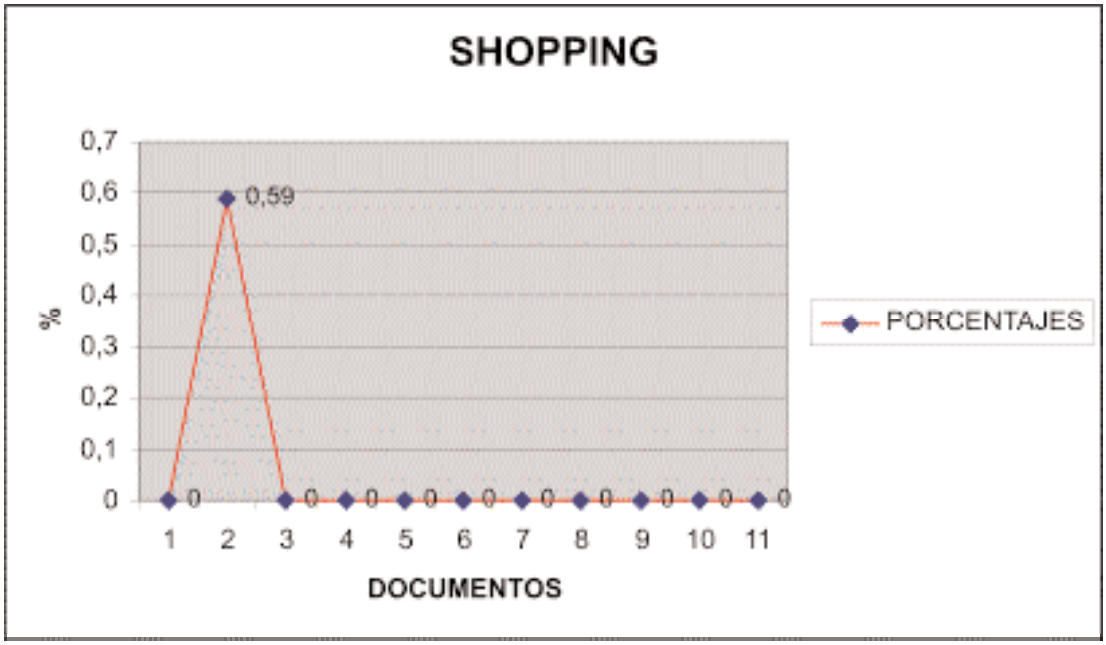
```
++ ON-LINE DOCUMENT: * 01 - Casino Royale
+++ Retrieval for this document: 1 unit out of 129, = 0.78%
++ Text units 67-67:
67    He knew the Citroën must have come this way. He had heard the exhaust
      penetrate beyond the town, and a little dust still hung on the bends. He
      hoped soon to see the distant shaft of its headlights. The night was
      still and clear. Only out at sea there must be a light summer mist for at
      intervals he could hear the fog-horns lowing like iron cattle down the
      coast.

+++ ON-LINE DOCUMENT: * 09 - The Spy Who Loved Me
+++ Retrieval for this document: 4 units out of 56, = 7.1%
++ Text units 4-4:
4     He drove me back to catch the last train for London, and we arranged to
      meet at the same time on the next Saturday, and he stood and waved for as
      long as I could see him under the yellow lights of that darling little
      station, and so our real love-affair began. It was always the same, with
      perhaps different places for luncheon and high tea, the river, the
      gramophone, the little box in the cinema, but now there was added the
      extra thrill of the physical side and always, in the boat, the car, the
      cinema, our hands were on each other's bodies, more lingering, more
      expert as the endless summer drew on into September.

++ Text units 14-15:
15    Apparently October fifteenth is a kind of magical date in this particular
      holiday world. Everything closes down on that day, except along the major
      highways. It is supposed to be the beginning of winter. There is the
      hunting season coming up, but the rich hunters have their own hunting
      clubs and camps in the mountains, and the poor ones take their cars to
      one or another of the picnic areas and climb up into the forests before
      dawn to get their deer. Anyway, around October fifteenth the tourists
      disappear from the scene and there is no more easy money to be made in
      the Adirondacks.
```

SHOPPING

Gráfico 66. Porcentajes de la categoría (1 2 14) SHOPPING



En la categoría «SHOPPING» podemos observar que el documento 2: *LIVE AND LET DIE*, es el único que aporta unidades textuales pero con una representatividad muy baja, siendo esta del 0,59%. El resto de los documentos no aportan unidades textuales. La representatividad de la categoría en la muestra es de un 0.07%.

Extracto del informe obtenido en N6 para «SHOPPING»

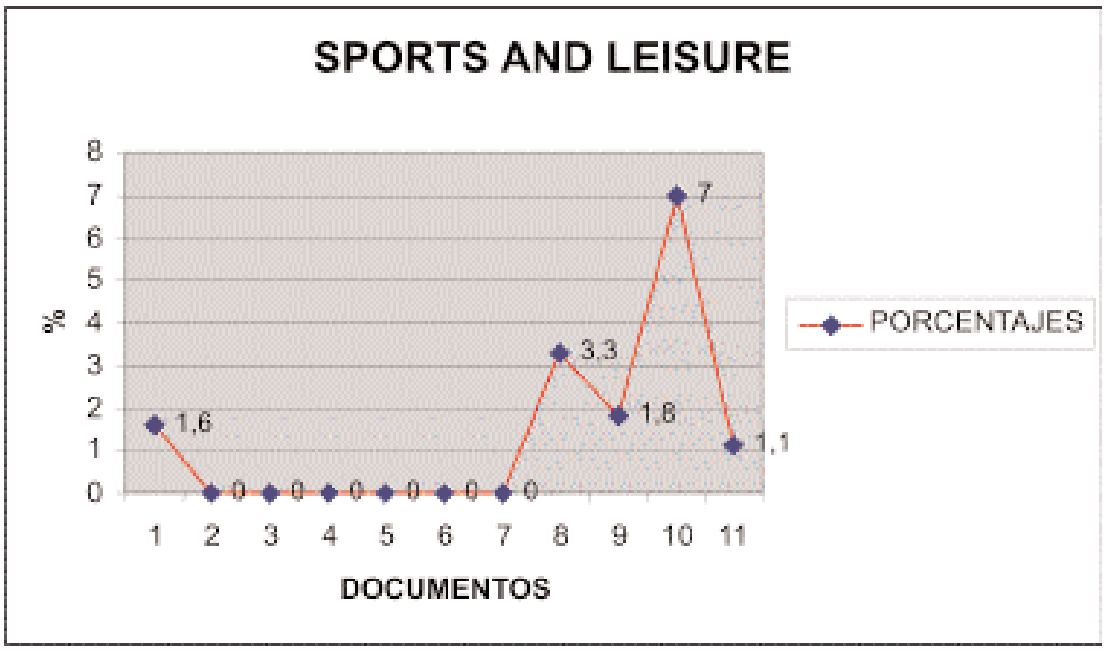
```
REPORT ON NODE (1 2 14) '-/SHOPPING'
Restriction to document: NONE
(...)
*************************************************************************
*** Total number of text units retrieved = 1
*** Retrievals in 1 out of 11 documents, = 9.1%.
*** The documents with retrievals have a total of 170 text units,
    no text units retrieved in those documents = 0.59%.
*** All documents have a total of 1368 text units,
    no text units found in those documents = 0.07%.
*************************************************************************
```

Ejemplo de una unidad textual del documento 2

```
--- ON-LINE DOCUMENT: * 02 - Live and Let Die
--- Retrieval for this document: 1 unit out of 170, = 0.59%
-- Text units 3-3:
3     'Go ahead,' said Bond. He was glad to keep silent and gaze out at his
      first sight of America since the war. It was no waste of time to start
      picking up the American idiom again: the advertisements, the new car
      models and the prices of second-hand ones in the used-car lots; the
      exotic pungency of the road signs: SOFT SHOULDERS - SHARP CURVES -
      SQUEEZE AHEAD - SLIPPERY WHEN WET; the standard of driving; the number of
      women at the wheel, their menfolk docilely beside them; the men's
      clothes; the way the women were doing their hair; the Civil Defence
      warnings: IN CASE OF ENEMY ATTACK — KEEP MOVING — GET OFF BRIDGE; the
      thick rash of television aerials and the impact of TV on hoardings and
      shop windows; the occasional helicopter; the public appeals for cancer
      and polio funds: THE MARCH OF DIMES - all the small, fleeting impressions
      that were as important to his trade as are broken bark and bent twigs to
      the trapper in the jungle.
```

SPORTS AND LEISURE

Gráfico 67. Porcentajes de la categoría (1 2 15) SPORTS AND LEISURE



En la categoría «SPORTS AND LEISURE» podemos observar que los documentos 1: *CASINO ROYALE*, 8: *THUNDERBALL*, 9: *THE SPY WHO LOVED ME*, 10: *ON HER MAJESTY SECRET SERVICE*, y 11: *YOU ONLY LIVE TWICE*, son los únicos que aportan unidades textuales a esta categoría, siendo el documento 10 el que tiene el índice más alto. El total de la representatividad de esta categoría en la muestra es de un 1.1%.

Extracto del informe obtenido en N6 para «SPORTS AND LEISURE»

```
REPORT ON NODE (1 2 15) "-/SPORTS AND LEISURE"
Restriction to document: NONE
(...)
+++ Total number of text units retrieved = 15.
+++ Retrievals in 5 out of 11 documents, = 45%.
+++ The documents with retrievals have a total of 477 text units,
    so text units retrieved in these documents = 3.1%.
+++ All documents have a total of 1360 text units,
    so text units found in these documents = 1.1%.
-------------------------------------------------------------------------------
```

Ejemplo de una unidad textual del documento 9, una unidad del documento 10 y una unidad del documento 11

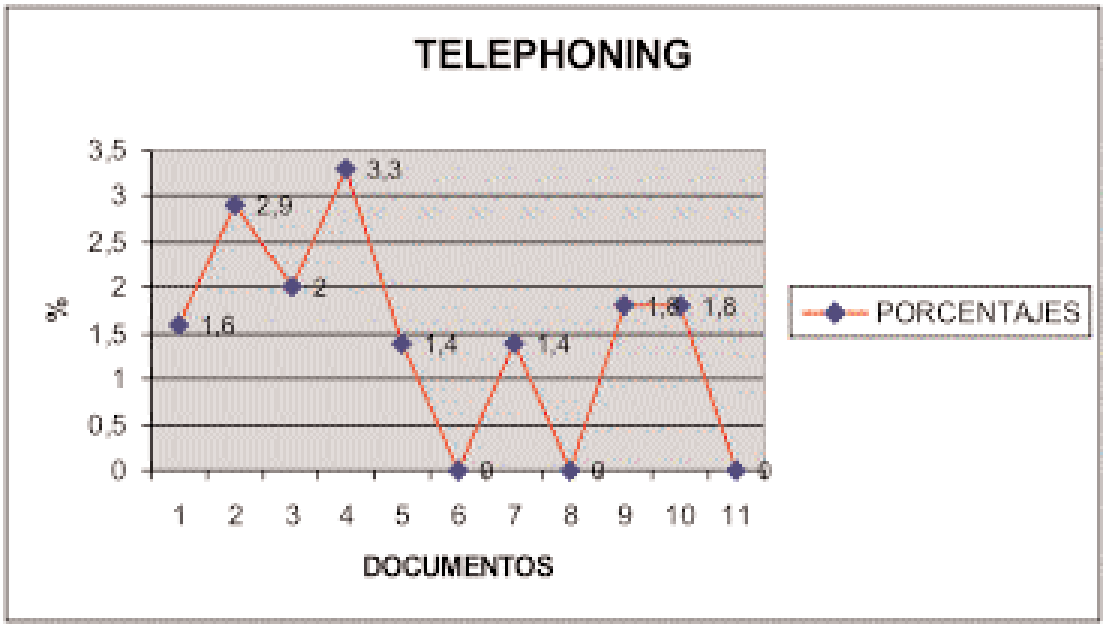
```
-++ ON-LINE DOCUMENT: * 09 - The Spy Who Loved Me
-++ Retrieval for this document: 1 unit out of 56, = 1.8%
-+ Text units 15-15:
15    Apparently October fifteenth is a kind of magical date in this particular
      holiday world. Everything closes down on that day, except along the major
      highways. It is supposed to be the beginning of winter. There is the
      hunting season coming up, but the rich hunters have their own hunting
      clubs and camps in the mountains, and the poor ones take their cars to
      one or another of the picnic areas and climb up into the forests before
      dawn to get their deer. Anyway, around October fifteenth the tourists
      disappear from the scene and there is no more easy money to be made in
      the Adirondacks.

-++ ON-LINE DOCUMENT: * 10 - On Her Majesty's Secret Service
-++ Retrieval for this document: 8 units out of 114, = 7.0%
-+ Text units 9-10:
9     And now that most awful of all whispers in a casino was running among the
      watchers and the players like a slithering reptile: 'Le coup du
      deshonneur! C'est le coup du dfehon-neur! Quelle honte! Quelle honte!'

-++ ON-LINE DOCUMENT: * 11 - You Only Live Twice
-++ Retrieval for this document: 1 unit out of 87, = 1.1%
-+ Text units 64-64:
64    Later they stopped for a lunch of rice with a few small bits of fish in
      it and dried seaweed which tasted of salty spinach. And then, after a
      short rest in the bottom of the boat, the work went on until four
      o'clock, when a small chill breeze came from nowhere and got between them
      and the warmth of the sun and it was time to make the long row home.
      Kissy climbed for the last time into the boat and gave several soft tugs
      at David's line. He surfaced some distance from the boat and, as if this
      was a well-worn routine, rose into the air and circled round them again
      and again before making a low dive and skiing in to the side of the boat
      on his webbed feet. He flapped his way over the side and went to his
      perch, where he stood with wings magnificently outstretched to dry and
      waited in this lordly stance for his boatman to take him back home to his
      cove.
```

TELEPHONING

Gráfico 68. Porcentajes de la categoría (1 2 16) TELEPHONING



En la categoría «TELEPHONING» podemos observar que los documentos 6: *DR. NO*, 8: *THUNDERBALL*, y 11: *YOU ONLY LIVE TWICE*, no aportan unidades textuales a esta categoría. El resto de los documentos aportan unidades textuales con una representatividad de entre 1,4% y 3,3% del documento 4: *DIAMONDS ARE FOREVER*. El total de la representatividad de esta categoría en la muestra es de un 4.9%.

Extracto del informe obtenido en N6 para «TELEPHONING»

```
REPORT ON NODE (1 2 16) '-/TELEPHONING'
Restriction to documents: NONE
(...)
++++++++++++++++++++++++++++++++++++++++++++++++++++++++++++++++++++++++++++++
+++ Total number of text units retrieved = 22
+++ Retrievals in 8 out of 11 documents, = 73%.
+++ The documents with retrievals have a total of 1061 text units,
    so text units retrieved in these documents = 2.1%.
+++ All documents have a total of 1368 text units,
    so text units found in these documents = 1.6%.
++++++++++++++++++++++++++++++++++++++++++++++++++++++++++++++++++++++++++++++
```

Ejemplo de una unidad textual del documento 2, una unidad del documento 3 y una unidad del documento 4

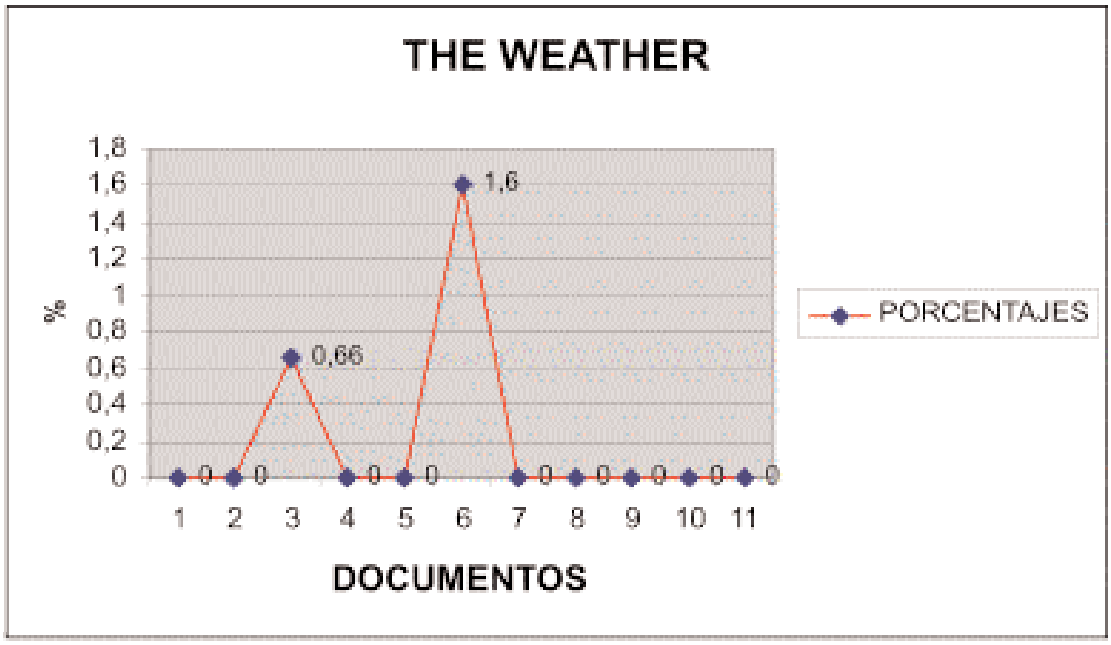
```
+++ ON-LINE DOCUMENT: * 02 - Live and Let Die
+++ Retrieval for this document: 5 units out of 170, = 2.9%
++ Text units 69-69:
69    But Bond was immediately spotted as he left his cab at the drive-in to
      the Pennsylvania Station. A lounging negro with a wicker basket walked
      quickly into a call-box. It was ten-fifteen.

+++ ON-LINE DOCUMENT: * 03 - Moonraker
+++ Retrieval for this document: 3 units out of 151, = 2.0%
++ Text units 108-108:
108   He picked up the receiver again and called Blades.

+++ ON-LINE DOCUMENT: * 04 - Diamonds Are Forever
+++ Retrieval for this document: 5 units out of 153, = 3.3%
++ Text units 75-75:
75    The telephone gave the dry muted burr that serves for a ring on the
      American system.
```

THE WEATHER

Gráfico 69. Porcentajes de la categoría (1 2 17) THE WEATHER



En la categoría «THE WEATHER» podemos observar que sólo los documentos 3: *MOONRAKER* y 6: *DR NO*, aportan unidades textuales a esta categoría con unos índices del 0,66% y 1,6% respectivamente. El total de la representatividad de esta categoría en la muestra es de un 0.22%.

Extracto del informe obtenido en N6 para «THE WEATHER»

```
REPORT ON NODE (1 2 17) '-/THE WEATHER'
Restriction to document: NONE
(...)
*** Total number of text units retrieved = 3
*** Retrievals in 2 out of 11 documents, = 18%.
*** The documents with retrievals have a total of 280 text units,
    so text units retrieved in these documents = 1.1%.
*** All documents have a total of 1360 text units,
    so text units found in these documents = 0.22%.
```

Ejemplo de dos unidades textuales del documento 6

```
+-+ ON-LINE DOCUMENT: * 06 - Dr. NO
+-+ Retrieval for this document: 2 units out of 129, = 1.6%
+- Text units 5-5:
5     It was a filthy day and everybody said so-even M, who rarely admitted the
      existence of weather even in its extreme forms. When the old black Silver
      Wraith Rolls with the nondescript number-plate stopped outside the tall
      building in Regent's Park and he climbed stiffly out on to the pavement,
      hail hit him in the face like a whiff of small-shot. Instead of hurrying
      inside the building, he walked deliberately round the car to the window
      beside the chauffeur.
+- Text units 57-57:
57    There was a sandy bar at the river mouth and a long deep stagnant pool.
      They could either get wet or strip. Bond said to the girl, "Honey, we
      can't be shy on this trip. We'll keep our shirts on because of the sun.
      Wear what's sensible and walk behind us." Without waiting for her reply
      the two men took off their trousers. Quarrel rolled them and packed them
      in the knapsack with the provisions and Bond's gun. They waded into the
      pool, Quarrel in front, then Bond, then the girl. The water came up to
      Bond's waist. A big silver fish leaped out of the pool and fell back with
      a splash. There were arrows on the surface where others fled out of their
      way. "Tarpon," commented Quarrel.
```

Bibliografía

ACQUARONI MUÑOZ, R. (1997). «La experiencia de la poesía. Algunas reflexiones teóricas para apoyar su incorporación en la enseñanza de E/LE». En *Cuadernos Cervantes de la Lengua Española*, 12, 42-44.

ADEYANJU, T. (1978). «Teaching Literature and Human Values in ESL». *ELT Journal*, Vol. XXXII, Nº 2.

AGUIRRE BELTRÁN, B. y HERNÁNDEZ, C. (1985). *El lenguaje del turismo y de las relaciones públicas*. Alcobendas (Madrid): SGEL (Sociedad General Española de Librería).

AITCHISON, J. (1990). *Words in the Mind: An Introduction to the Mental Lexicon*. Oxford: Blackwell.

ALCARAZ VARÓ, E. (1990). *3 paradigmas de la investigación lingüística*. Alcoy: Marfil.

— (2000). *El inglés profesional y académico*. Madrid: Alianza Editorial.

— (2001). «La investigación oracional y supraoracional en el inglés profesional y académico». En G. Aguado de Cea y P. Durán Escribano (Eds.). *La investigación en lenguas aplicadas*: *Enfoque multidisciplinar*. Madrid: Fundación Gómez-Pardo. Universidad Politécnica de Madrid: 25-46.

ALCARAZ VARÓ, E., HUGHES, B., CAMPOS PARDILLO, M. A., PINA MEDINA, V. M. y ALESÓN CARBONELL, M. A. (2000). *Diccionario de términos de turismo y de ocio*. Barcelona: Ariel.

ALCÓN SOLER, E. (2002). *Bases lingüísticas y metodológicas para la enseñanza de la lengua inglesa*. Castellón: Universitat Jaume I.

ALESÓN CARBONELL, M. A. (2000). «Tourism: The problems of the definition of a new ESP. A study of the didactic implications of this characterisation». En F. Luttikhuizen (Ed.). *III congrés internacional sobre llengües per a finalitats específiques. EASE seminar*. Barcelona: Publicacions de la Universitat de Barcelona: 11-15.

ALONSO, I. (1997). «Cómo mejorar la comprensión lectora /auditiva en el aprendizaje de una L2: Las teorías del conocimiento previo», en *Frecuencia-L*, 4: 13-16.

ALTÉS MACHÍN, C. (1997). *Marketing y turismo*. Madrid: Síntesis.

ÁLVAREZ RUBIO, O. R. (1999). «Aplicación del concepto «acto comunicativo» en la enseñanza de segundas lenguas o lenguas extranjeras: Un enfoque pragmático». En *I encuentro de profesores de formación turística universitaria*. Madrid: ANESTUR: 13.

ANGULO, F. (1990). «Las posibilidades de la explicación interpretativa: un enfoque constitutivo». *Philosophica Malacitana*, 3.

ANTÓN PÉREZ, A. (1999). Glosario de términos médico-deportivos inglés-español, español-inglés. En S. Barrueco, E. Hernández y L Sierra (Eds.). *Lenguas para fines específicos VI. Investigación y enseñanza*: Alcalá de Henares: Universidad de Alcalá de Henares, 257-262.

ARAGONESES, B.; DE CUBAS, L. y PRÍNCIPE, S. (2002). Especial Expolingua. Especial sobre aprendizaje de idiomas. *El Magisterio Español*: 15-18.

ASHER, J. (1982). *Principles and Practice in Second Language Acquisition*. New York: Pergamon Press.

ASHER, R. y SIMPSON, J (Eds.). (1994). *The encyclopedia of language and linguistics*. Vols. 3 y 4. Oxford: Pergamon Press.

AUSTIN, J. (1962). *How to do things with words*. Londres: Oxford University Press.

BACHMAN, L. (1990): «Communicative Language Ability». Trad. esp. (1995): «Habilidad lingüística comunicativa», en M. Llobera (coord.): *Competencia comunicativa*. Madrid: Edelsa: 105-127.

BAKHTIN, M. (1973). *Marxism and the Philosophy of Language.* Nueva York: Seminar Press.

BALBONI, P. E. (1989). «La microlingua del turismo come fascio di microlingu'». En P.E. Balboni, *Microlingue e letteratura nella scuola superiore*. Brescia: La Scuola: 56-61.

BARBERÁ MANRIQUE, V. (1999). «El lenguaje legislativo inglés y español: Una comparación a través del análisis de género». En S. Barrueco García, E. Hernández Longas y L Sierra Ayala (Eds.). *Lenguas para fines específicos VI. Investigación y enseñanza*. Alcalá de Henares: Universidad de Alcalá de Henares: 125-130.

BARTOLOMÉ, M. (1994). «La investigación cooperativa». En V. García Hoz (Dir.), *Problemas y métodos de investigación en educación personalizada*. Madrid: Rialp, S. A.: 376-403.

BEAUGRANDE, R. DE (1980). *Text, Discourse and Process*. Londres: Longman.

BELINCHÓN, M., IGOA, J. M. y RIVIÈRE, Á. (1994). *Psicología del lenguaje. Investigación y Teoría*. Madrid: Trotta.

BERG, E. C.; HULT, F. M. y KING, K. A. (2001). «Shaping the climate for language shift? English in Sweden's elite domains». *World Englishes*, 20 (3): 305-319.

BIRD, A. (1979). «The Use of Drama in Language Teaching», ELT Journal, Vol. XXXIII, Nº 4.

BLOOMFIELD, L. (1933). *Language*. New York: Holt, Rinehart & Winston.

BOSH ABARCA, E. (2001). «Soportes de promoción en la comunicación turística». En J.C. Palmer Silveira, S. Posteguillo Gómez e I. Fortanet Gómez (Eds.). *Discourse analysis and terminology in languages for specific purposes*. Castellón: Universitat Jaume I: 325-334.

BOSCH ABARCA, E. y JIMÉNEZ MORENO, R. (2001). «Tourist's needs versus student's needs: A pedagogical approach to teaching English for tourism». En S. Posteguillo Gómez, I. Fortanet Gómez y J.C. Palmer Silveira (Eds.). *Methodology and new technologies in languages for specific purposes*. Castellón: Universitat Jaume I: 241-249.

BOWEN, D.; MADSEN, H.; HILFERTY, A. (1985). *TESOL techniques and procedures*. Rowley (Mass.): Newbury House.

BRIEGER, N. (1997). *Teaching business English handbook*. York: York Associates Publications.

BROCA FERNÁNDEZ, A. y ESCOBAR MONTERO, M. (2002). «Fundamentos para la elaboración del programa de inglés en turismo». En E. Hernández Longas y L. Sierra Ayala (Eds). *Lenguas para fines específicos (VII). Investigación y enseñanza*. Alcalá de Henares: Universidad de Alcalá de Henares: 207-216.

BROUGHTON, G.; BRUMFIT, C.; FLAVELL, R.; HILL, P. y PINCAS, A. (1980). *Teaching English as a foreign language*. London: Routledge & Kegan Paul.

BRUMFIT, C. y CARTER, R. (eds.). (1986). *Literature and Language Teaching*. Oxford: Oxford University Press.

BUENDÍA, L.; COLÁS, P. y HERNÁNDEZ PINA, F. (1997). *Métodos de investigación en psicopedagogía.* Madrid: MacGrawHill.

BYRAM, M y ZARATE, G. (Eds.). (1997). *The Sociocultural and Intercultural Dimension of Language Learning and Teaching*. Strasbourg: Council of Europe Publishing.

CABELLOS CASTILLA, M.R. y DÍEZ PRADOS, M. (1999). «La utilización de estrategias pragmáticas en la realización de actos de habla en el campo del turismo». En A. Bocanegra Valle, M.C. Lario de Oñate y P. López Zurita (Eds.). *Enfoques teóricos y prácticos de las lenguas aplicadas a las ciencias y a las tecnologías.* Salamanca: Tesitex: 180-184.

CALLEJA MEDEL, G. (2002). «Raising intercultural awareness in the business English class». En E. Hernández Longas y L. Sierra Ayala (Eds.). *Lenguas para fines específicos (VII). Investigación y enseñanza*. Alcalá de Henares: Universidad de Alcalá de Henares: 363-366.

CALVI, M. V. (2001). «El español del turismo: Problemas didácticos». En F. Luttikhuizen (Ed.). *IV congrés internacional sobre llengües per a finalitats específiques. The language of international communication. Español de los negocios*. Barcelona: Universitat de Barcelona: 299-303.

CANALE, M. (1983). «From communicative competence to communicative language pedagogy». En J. C. Richards y R. Schmidt (Eds.). *Language and communication*. New York: Longman: 2-27.

CANALE, M. (1997). «De la competencia comunicativa a la pedagogía comunicativa del lenguaje», en LLOBERA et al. *Competencia comunicativa. Documentos básicos en la enseñanza de las lenguas extranjeras*. Madrid. Edelsa: 65-66.

CANALE, M. y SWAIN, M. (1980). «Theoretical Bases of Communicative Approaches to Second Language Teaching and Testing». *Applied Linguistics.* Vol. 1,1: 1-47.

CANALS, J. y otros (1997). *La dirección internacional de la empresa*. Biblioteca IESE de gestión de empresas. Barcelona: Ediciones Folio, S. A.

CANTÓN RODRÍGUEZ, M. L. (2002). «La organización de un viaje como tarea didáctica final en francés turístico». En E. Hernández Longas y L. Sierra Ayala (Eds). *Lenguas para fines específicos (VII). Investigación y enseñanza*. Alcalá de Henares: Universidad de Alcalá de Henares: 293-298.

CARTER, R. (1987). *Vocabulary. Applied Linguistic Perspectives*. Londres: Routledge.

CARTER, R. (1997). *Investigating English Discourse*. London / New York: Routledge.

CARTER, R. y LONG, M. N. (1991). *Teaching Literature*. New York: Longman.

CARTER, R. y McCARTHY, M. J. (eds.). (1988). *Vocabulary and Language Teaching*. Londres: Longman.

CARVER, D. (1983). «Some propositions about ESP». *The ESP Journal*, 2 (2): 131-137.

CASSANY, D.; LUNA, M. y SANZ, G. (1998). *Enseñar lengua* (trad. Susanna Esquerdo). Barcelona: Ed. Graó.

CATRAIN, M.; ROCA, M. y BORRULL, N. (2002). «Activities to improve the oral English competence for students of tourism». En E. Hernández Longas y L. Sierra Ayala (Eds.). *Lenguas para fines específicos (VII). Investigación y enseñanza*. Alcalá de Henares: Universidad de Alcalá de Henares: 217-224.

CEA D'ANCONA, M. A. (1998): *Metodología Cuantitativa. Estrategias y técnicas de investigación social*. Madrid: Síntesis.

CELCE-MURCIA, M. y OLSTAIN, E. (2000). *Discourse and context in language teaching. A Guide for Language Teachers*. USA: Cambridge University Press.

CERDÁ REDONDO, E. (2000). «English teaching for tourism studies: A methodological approach». En *Actas del X congresso luso/espanhol de línguas aplicadas às ciências e às tecnologias*. Portalegre: Escola Superior de Tecnologia e Gestao. Instituto Politécnico de Portalegre: 4-11.

CERDÁ REDONDO, E. (2002). «The use of internet resources in the teaching of English for tourism studies». En E. Hernández Longas y L. Sierra Ayala (Eds.). *Lenguas para fines específicos (VII). Investigación y enseñanza*. Alcalá de Henares: Universidad de Alcalá de Henares: 229-232.

CHOMSKY, N. (1957). *Syntactic Structures*. The Hague: Mouton. Trad. esp. de Carlos P. Otero, (1974). *Estructuras sintácticas.* México: Siglo XXI.

CHOMSKY, N. (1971). *El lenguaje y el entendimiento.* Barcelona: Seix Barral.

COADY, J. y HUCKIN, T. (eds.) (1997). *Second Language Vocabulary Acquisition*. Cambridge: C.U.P.

COLLIE, J. y SLATER, S. (2002). *Literature in the Language Clasroom: A resource book of ideas and activities*. Cambridge: Cambridge University Press.

COLLIN, P. H. (1994). *Dictionary of hotels, tourism and catering management*. Teddington: Peter Collin Publishing.

COMISIÓN DE LAS COMUNIDADES EUROPEAS (1990). *Colloque sur l'énseignement supérieur et 1991: Préparons l'àn 2000*. Sienne: Université de Sienne.

CONTRERAS MARTINS, C. (1999). «Divulgación del conocimiento científico. Retórica y semántica. Pragmática. Lenguaje y usuarios. Los medios y las circunstancias de su comunicación». En *I encuentro de profesores de formación turística universitaria*. Madrid: ANESTUR: 19-21.

COOK, R. A.; YALE, L. J. y MARQUA, J. J. (1999). *Tourism. The business of travel*. New Jersey: Prentice Hall.

CORBACHO SÁNCHEZ, A. (2000). «Aproximación al alemán turístico: Concepto y características». En *II encuentro de profesores de formación turística universitaria*. Madrid: ANESTUR: 48-49.

COUNCIL OF EUROPE (1996). *Modern Languages: Learning, Teaching, Assessment. A Common European Framework of reference*. Council for Cultural Co-operation. Education Committee. Strasbourg.

CROCKER, A. y SWALES, J. (1984). «Exploiting video in LSP: Towards an art of the improbable». En J. Swales y H. Mustafa (Eds.), *English for specific purposes in the Arab world*. Birmingham: Language Studies Unit, University of Aston: 262-270.

CRYSTAL, D. (1991). *A dictionary of linguistics and phonetics*. London: Blackwell.

CRYSTAL, D. (1997). *English as a Global Language*. Cambridge: Cambridge University Press.

CRYSTAL, D. (1999). «The future of English». *English Today.* 15, 2, 10-20.

CUNNINGSWORTH, A. (1995). *Choosing your coursebook*. Oxford: Heinemann.

DALE, G. y OLIVER, H. (2000). *Travel & tourism*. London: Hodder & Stoughton.

DANN, G. M. S. (1996). *The language of tourism: A sociolinguistic perspective*. Oxon: CAB International.

DAVIDSON, R. (1998). *Travel and tourism in Europe*. Harlow: Longman.

DE KETELE, J. M. y ROEGIERS, X. (1995). *Metodología para la recogida de información*. Madrid: La Muralla.

DELGADO GÓMEZ, M. M.; ESPINOSA BERROCAL, V. y PÉREZ REBORDINOS, M. C. (2002). «Teaching vocabulary in hotel and catering». En E. Hernández Longas y L. Sierra Ayala (Eds.). *Lenguas para fines específicos (VII). Investigación y enseñanza*. Alcalá de Henares: Universidad de Alcalá de Henares: 413-418.

DELTORO LENGUAZCO, C. (2000). *Diccionario turístico inglés-español*. Barcelona: Laertes.

DENIS, M. y MATAS, M. (1999). «Para una didáctica del componente cultural en clase de E/LE». *Didáctica del español como lengua extranjera* (IV): 87-95.

DENIS, M. y MATAS, M. (2002): *Entrecruzar Culturas: Competencia intercultural y estratégias didácticas.* Bruselas: De Boek & Larcier.

DENYER, M. (1997). *Tareas: L de leer*. Barcelona: Difusión.

DENYER, M. (1999). *La lectura: una destreza cognitivamente activa*. Madrid: Fundación Antonio de Nebrija.

DÍAZ NOGUERA, E. (1989). «En busca de la continuidad», en *Cable*, 3: 3-4.

DONNA, S. (2000). *Teach business English.* Cambridge: Cambridge University Press.

DUBIN, F.; ESKEY, D. E. y GRABE, W. (1986). *Teaching second language reading for academic purposes*. Reading, Massachusetts [etc.]: Addison-Wesley Publishing Company.

DUBOIS, B. L., (1978). «The Regional Novel as Textbook». *ELT Journal*, Vol. XXXII, No. 4.

DUDLEY-EVANS, T. (2000). «Genre analysis: A key to a theory of ESP?». *Ibérica, 2*, 3-11.

DUDLEY-EVANS, T. y ST JOHN, M. J. (1998). *Developments in English for specific purposes: A multi-disciplinary approach*. Cambridge: Cambridge University Press: 75, 80.

EASTWOOD, J. (1980). *English for travel*: Oxford. Oxford University Press.

EASTWOOD, J. (1994). *Oxford Guide to English Grammar*. Oxford: Oxford University Press.

EGUILUZ PACHECO J. y EGUILUZ PACHECO A. (1998). «La evaluación del componente gramatical» en *Carabela: la enseñanza de la gramática en el aula de E/LE*, Madrid: Sgel: 111.

ELLIS, R. (1987). *Understanding Second Language Adquisition*. Oxford: Oxford University Press.

ELLIS, R. (2002). «The Place of Grammar Instruction in the Second/Foreign Language Curriculum». *New Perspectives on Grammar Teaching in Second*

Language Classrooms. Eds. Eli Hinkel & Sandra Fotos. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

ELLIS, R. S. y MCCLINTOCK, A. (1993). *Teoría y práctica de la comunicación humana*. Barcelona: Paidós Comunicación.

ELLIS, M. y JOHNSON, C. (1994). *Teaching business English*. Oxford: Oxford University Press.

ESCANDELL VIDAL, M. V. (1993). *Introducción a la pragmática*. Barcelona: Anthropos.

ESTEVE, O. (2002). «L'enfocament per tasques en l'ensenyament de llengües estrangeres com a pont d'unió entre el treball en autoaprenentatge i l'aprenentatge a l'aula». *Actas de VII Trobada de Centres d'Autoaprenentatge. Autoaprenentatge: Models d'Integració dins i fora de l'Aula*. Barcelona: Generalitat de Catalunya, Departament de Cultura: 37-47.

FERNANDEZ, S. (1991). «Competencia lectora o la capacidad de hacerse con el mensaje de un texto». *Cable*, 7: 14-20.

FIGUEROLA PALOMO, M. (2000). *Introducción al estudio económico del turismo*. Madrid: Civitas Ediciones.

FINOCCHIARO, M. y BRUMFIT, C. (1988). *The funtional-notional approach: From theory to practice*. Oxford: Oxford University Press.

FLEMING, I. (1953). *Casino Royale.* New York: The New American Library of World Literature.

FLEMING, I. (1954). *Live and let die.* New York: The New American Library of World Literature.

FLEMING, I. (1955). *Moonraker.* New York: The New American Library of World Literature.

FLEMING, I. (1956). *Diamonds are forever.* New York: The New American Library of World Literature.

FLEMING, I. (1957). *From Russia, with love.* New York: The New American Library of World Literature.

FLEMING, I. (1958). *Dr. No.* New York: The New American Library of World Literature.

FLEMING, I. (1959). *Goldfinger.* New York: The New American Library of World Literature.

FLEMING, I. (1961). *Thunderball.* New York: The New American Library of World Literature.

FLEMING, I. (1962). *The Spy who loved me.* New York: The New American Library of World Literature.

FLEMING, I. (1963). *On Her Majesty´s secret service.* New York: The New American Library of World Literature.

FLEMING, I. (1964). *You only live twice.* New York: The New American Library of World Literature.

FLOWERDEW, J. y PEACOCK, M. (2001). «Issues in EAP: A preliminary perspective». En J. Flowerdew y M. Peacock (Eds.). *Research perspectives on English for academic purposes*. Cambridge: Cambridge University Press: 8-24.

FORTANET GÓMEZ, I.; POSTEGUILLO GÓMEZ, S. y PALMER SILVEIRA, J. C. (2001). «Teaching pragmatics in ESP: An example based on hedging». En V. Codina Espurz y E. Alcón Soler (Eds.). *Language learning in the foreign language classroom*. Castellón: Universitat Jaume I: 13-24.

FORTANET GÓMEZ, I.; POSTEGUILLO GÓMEZ, S.; PALMER SILVEIRA, J. C. y COLL GARCÍA, J. F. (Eds.). (1998). *Genre studies in English for academic purposes*. Castellón: Universitat Jaume I.

FOX, D. (1981). *El proceso de investigación en educación*. Pamplona: EUNSA.

FRIES, C. (1945). *Teaching and Learning English as a Foreign Language***.** Ann Arbor: University of Michigan Press.

GADJUSEK, L. (1985). «Toward a Wider Use of Literature in ESL: Why and How?», *TESOL Quarterly, 22 (2).*

GAIRNS, R. Y REDMAN, S. (1986). *Working with words. A guide to teaching and learning vocabulary.* Cambridge: C.U.P.

GALISSON, R. (1971). *Inventaire thematique et syntagmatique du français fondamental*. Paris: Hachette-Larousse.

GALLEGO JUAN, J.; MIODUSZEWSKA ANDRZEJEWSLKA, M.; OLIVARES GULLÓN, A. y URQUÍA, M. A. (1992). *Checkpoint. English in tourism*. Madrid: Centro de Estudios Ramón Areces.

GARCÍA ARTILES, P. J. (2001). «La formación en turismo». En L. Valdés Peláez (Dir.), *La actividad turística española en 2000*. Madrid: AECIT: 215-223.

GARCÍA BARRIENTOS, J. L. (1996). *El lenguaje literario. La comunicación literaria*. Madrid: Ed. Arco/Libros, Col. Cuadernos de Lengua Española.

GARCÍA BERZOSA, M. J. (1999). «El inglés en turismo». En F. Luttikhuizen (Ed.). *II jornades catalanes per a llengües específiques. El llenguatge científic: Edició, traducció i implicacions pedagògiques*. Barcelona: Universitat de Barcelona: 142-144.

GARCÍA HOZ, V. (dir.) (1993). *Enseñanza y aprendizaje de las lenguas modernas*. Madrid: Ediciones Rialp: 15-17.

GARCÍA MAYO, M. P. (2000). *English for specific purposes: Discourse analysis and course design*. Bilbao: Universidad del País Vasco.

GARCÍA SANTA-CECILIA, A. (2000). *El currículo de español como lengua extranjera*. Madrid: Edelsa.

GARCÍA SANTA-CECILIA, A. (2000). *Como se diseña un curso de lengua extranjera.* Madrid: Arco-libros.

GARRIDO, A. y MONTESA, S. (1992). «El texto como lugar de encuentro. Lectura y textos literarios: consideraciones metodológicas». *Cable*, 9: 22-27.

GARRIDO, A y MONTESA, S. (1994). «La literatura en la clase de lengua», en *Actas del II Congreso Nacional de ASELE. Español para extranjeros: Didáctica e investigación*, Málaga: ASELE: 449-457.

GARTON, J. (1979). «Improving Reading Skills with the Aid of the Overhead Projector», *ELT Journal*. Vol. XXXIII, Nº 2.

GATTEGNO, C. (1972). *Teaching foreign languages in schools: the silent way*. New York: Educational Solutions.

GHOSN, I. (2002). «Four good reasons to use literature in primary school ELT». *ELT Journal*, Vol. 56/2.

GIL FLORES, J. y PERERA RODRÍGUEZ, V. (2001). *Análisis informatizado de datos cualitativos*. Sevilla: Kronos.

GÓMEZ, J. J. (1999, 15 de noviembre). El inglés es cosa de niños. *El País*: 42.

GÓMEZ DEL ESTAL, M. y ZANÓN, J. (1999). «Tareas formales para la enseñanza de la gramática en la clase de español» en *La enseñanza del español mediante tareas*. Madrid: Edinumen: 77, 79.

GÓMEZ MOLINA, J. R. (1997). «El léxico y su didáctica: una propuesta metodológica». *REALE, Revista de Estudios de Adquisición de la Lengua Española*, Universidad de Alcalá de Henares, 7: 69-93.

GONZÁLEZ DAVIES, M. y CELAYA VILLANUEVA, M. L. (1992). *New teachers in a new education system: A guidebook for the Reforma*. Barcelona: PPU.

GONZÁLEZ RODRÍGUEZ, P. (2002). «¿Materiales auténticos o adaptados en una clase de francés empresarial?» En E. Hernández Longas y L. Sierra Ayala (Eds.). *Lenguas para fines específicos (VII). Investigación y enseñanza*. Alcalá de Henares: Universidad de Alcalá de Henares: 85-92.

GOMEZ TORREGO, L. (1988). *Gramática Didáctica del Español. Madrid*: SM.

GRADDOL, D. (1997). *The future of English.* London: The British Council.

GRADDOL, D. y MEINHOF, U. (1999). *English in a changing world*. Guildford (UK): AILA.

GRELLET, F. (1985). *Developing Reading Skills*. Cambridge: Cambridge University Press.

GRICE, H. P. (1975). «Logic and conversation». En P. Cole y J. L. Morgan (Eds.). *Syntax and semantics*. Vol. 3: Speech Acts. New York: Academic Press: 45-58.

GÜEMES, J. J. (2001). «La política turística española». En L. Valdés Peláez (Dir.), *La actividad turística española en 2000*. Madrid: AECIT: 195-203.

GUZMÁN GIL, E. y ALBEROLA COLOMAR, P. (2001). «An assessment system proposal for an English for tourism course». En S. Posteguillo Gómez, I. Fortanet Gómez y J.C. Palmer Silveira (Eds.). *Methodology and new technologies in languages for specific purposes*. Castellón: Universitat Jaume I: 251-260.

HALLIDAY, M. A. K. (1978). *Language as social semiotic: the social interpretation of language and meaning.* London: Edward Arnold.

HALLIDAY, M. A. K. (1985). *An introduction to functional grammar*. London: Edward Arnold.

HALLIDAY, M. A. K. y R. HASSAN, R. (1976). *Cohesion in English*. Londres: Longman.

HALLIDAY, M. A. K. y HASSAN, R. (1989). *Language, context, and text: Aspects of language in a social-semiotic perspective*. Oxford: Oxford University Press.

HARDING, K. (1998). *Going international: English for tourism*. Oxford: Oxford University Press.

HARDING, K. y HENDERSON, P. (1994). *High season: English for the hotel and tourist industry*. Oxford: Oxford University Press.

HENRÍQUEZ JIMÉNEZ, S. (1997). «El lenguaje turístico al servicio de la ilustración impresa». En J. Piqué Angordans y J. V. Andreu-Besó (Eds.). *Lingüística aplicada en su contexto académico*. Valencia: NAU Llibres: 396-400.

HERNÁNDEZ BLASCO, M. J. (1987). «Leer: ¿para qué y cómo?», en *I Jornadas Internacionales de didáctica del español como lengua extranjera*. Madrid: Ministerio de Cultura: 117-125.

HESS, N. (2003). «Real language through poetry: a formula for meaning making», ELT Journal, Vol. 57/1.

HILL, J. (1986). *Using literature in language teaching*. Londres: Macmillan.

HINKEL E. & FOTOS, S. (eds.). (2002). *New Perspectives on Grammar Teaching in Second Language Classrooms*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

HOLLOWAY, J. C. (2002). *The business of tourism*. Harlow: Pearson Education Limited/Prentice Hall.

HUÉSCAR MARTÍNEZ, A. y KESTER, J. (2001). «España en el contexto turístico internacional». En L. Valdés Peláez (Dir.). *La actividad turística española en 2000*. Madrid: AECIT: 185-193.

HUTCHINSON, T. y WATERS, A. (1987). *English for specific purposes: A learning-centred approach*. Cambridge: Cambridge University Press.

HYLAND, K. (2002). *Teaching and researching writing*. Harlow: Longman.

HYMES, D. (ed.) (1971). *Pidginization & Creolization of languages*. Cambridge: Cambridge University Press.

HYMES, D. (1972). «On communicative competence», en J.B. Pride y J. Holmes (comp). *Socioliguistics*. Harmondsworth: Penguin.

JACOB, M. y STRUTT, P. (1997). *English for international tourism*. Harlow: Longman.

JAKOBSON, R. (1974). *Main trends in the science of language*. New York: Harper & Row.

JANESICK, V. J. (1994). «The dance of qualitative research design: metaphor, methodolatry, and meaning». En N.K. Denzin Y.S. Lincoln (Eds.). *Handbook of Qualitative Research*. Thousands Oaks, CA: Sage Publications: 209-219.

JONES, L. (1998). *Welcome! English for the travel and tourism industry.* Cambridge: Cambridge University Press.

JUÁREZ MORENA, P. (1998). «La enseñanza de la literatura en los cursos de lengua y civilización para extranjeros», en *Actas del VII Congreso de ASELE. Lengua y cultura en la enseñanza del español a extranjeros*. Cuenca: Universidad de Castilla-La Mancha: 277-283.

KACHRU, B. B. y NELSON, C. L. (2001). «World Englishes». En A. Burns y C. Coffin (Eds.). *Analysing English in a global context*. London: Routledge: 9-25.

KATAMBA, F. (1994). *English Words*. Londres-Nueva York: Routledge.

KING, A. (2003). «Some General Principles of Advanced Reading Instruction». *ELT Journal*, Vol. 57/1.

KERLINGER, F. N. (1985). *Investigación del comportamiento*. México: Nueva Editorial Interamericana.

KRASHEN, S. (1985). *The lnput Hypothesis.* Harlow: Longman

KRASHEN, S. y TERRELL, T. (1983). *The Natural Approach.* Oxford: Pergamon.

KRUSE, B. y KRUSE, B. (1982). *English for the travel industry*. New York: McGraw-Hill.

KUMAR, S. (1978). «Introducing Classics to Undergraduates». *ELT Journal*, Vol. XXXII, Nº 4.

LABOV, W. (1983). *Modelos sociolingüísticos.* Madrid: Cátedra.

LABRIE, N. y QUELL, C. (1997). «Your language, my language or English? The potential language choice in communication among nationals of the European Union». *World Englishes*, 16 (1), 3-26.

LADO, R. (1964). *Language teaching: A scientific approach*. New York: McGraw Hill.

LAHUERTA, J. y PUJOL, M. (1996). «El lexicón mental y la enseñanza del vocabulario», en C. Segoviano (ed.): *La enseñanza del léxico español como lengua extranjera*. Madrid, Iberoamericana: 117-129.

LAM KAM-MEI, J. y HALLIDAY, M. A. K. (2002). «What is an international language?» *English Today 69*, 18 (1), 11-16.

LEECH, G. N. (1983). *Principles of Pragmatics*. London: Longman.

LEECH, G. y SVARTVIK, J. (1994). *A Communicative Grammar of English*. Second Edition. London and New York: Longman.

LEETCH, P. E. (1996). *The genre of hotel brochures*. M. A. in Linguistics (TESOL). Guildford, Surrey: University of Surrey.

LEVINSON, S. C. (1983). *Pragmatics*. Cambridge: Cambridge University Press.

LINDE LÓPEZ, A. y PÉREZ CAÑADO, M. L. (2001). «Needs analysis of ESP learners in the Commission of the European Union». En S. Posteguillo Gómez, I. Fortanet Gómez y J.C. Palmer Silveira (Eds.). *Methodology and new technologies in languages for specific purposes*. Castellón: Universitat Jaume I: 293-304.

LIFSZYC, A y SCHAMMAH GESSER, S. (1998). «La enseñanza del español como lengua extranjera en Israel: metodología para un enfoque cultural», en CELIS, A. y J. R. HEREDIA (Eds.). *Lengua y cultura en la ensenanza del español a extranjeros*. Actas del VII Congreso Internacional de ASELE. Cuenca: Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha.

LITTLE, D. (1997). «Responding Authentically to Authentic Texts: A Problem for Self-Access Language Learning?» *Autonomy and Independence in Language Learning.* Eds. P. Benson & P. Voller. London / New York: Longman: 225-236.

LITTLEWOOD, W. T. (1986). «Literature in the School foreign-language course», en Brumfit, C. J. y Carter, R. A. (eds.). *Literature and language teaching*. Oxford: Oxford University Press: 177-183.

LÓPEZ VALERO A. y ENCABO FERNÁNDEZ, E. (2002). *Introducción a la Didáctica de la Lengua y la Literatura.* Barcelona: Ediciones Octaedro.

LOTMAN, M. y la Escuela de Tartu. (1979). *Semiótica de la cultura*. Madrid: Cátedra.

LOZANOV, G. (1979). *Suggestology and outlines of suggestopedy*. New York: Gordon Beach.

LUQUE DURÁN, J. D. D. (1998). «Introducción a la tipología léxica», en B. Gallardo (ed.): *Temas de Lingüística y Gramática*. Universitat de Valencia: 122-145.

LLOBERA I CÀNAVES, M. (2000). «El cambio durante dos décadas de los conceptos de lengua subyacentes a la didáctica de L2 y LE». En M. Siguan Soler (Coord.*). La educación bilingüe: Veinte años del seminario sobre lenguas y educación*. Barcelona: Horsori: 17-32.

MALEY, A. (2001). «Literature in the Language Classroom». *The Cambridge Guide to Teaching English to Speakers of Other Languages*. Eds. R. Carter & D. Nunan. Cambridge: Cambridge University Press.

McCARTHY, M. (1999). «What constitues a basic vocabulary for spoken communication?», en *Studies in English Language and Linguistics*. I. Universidad de Valencia: 233-249.

McKAY, S. (1982). «Literature in the ESL Classroom», *TESOL Quarterly,* 16 (4).

McQUAIL, D. (2000). *Introducción a la teoría de la comunicación de masas*. Barcelona: Piados Comunicación.

McRAE, J. (1991). «*Literature with a Small 'l'*». London: MacMillan.

MELERO ABADÍA, P. (2000). *Métodos y enfoques en la enseñanza / aprendizaje del español como lengua extranjera*. Madrid: Edelsa.

MERRILL VALDES, J. (1986). «Culture in literature», en MERRILL VALDES, J. (eds.). *Culture bound. Bridging the cultural gap in language teaching*, Cambridge: Cambridge University Press: 137-147.

MEYER, M. (1991). «Developing transcultural competence: Case studies of advanced language learners», en BUTTJES, D. and BYRAM, M. (Eds.): *Mediating Language and Cultures: Towards an Intercultural Theory of Foreign Language Education*. Clevedon: Multilingual Matters: 136-158.

MIODUSZEWSKA, M.; GALLEGO, J.; OLIVARES, A. y URQUIA, M. A. (1994). *English in Tourism. Checkpoint 2.* Madrid.Editorial Centro de Estudios Ramón Areces.

MILES, M. B. y HUBERMAN, A. M. (1984). *Qualitative data analysis: A source book.* Beverly Hills, CA: Sage.

MILES, M. B. y HUBERMAN, A. (1994). *Qualitative data analysis: an expanded sourcebook.* Newbury Park, CA: Sage.

MIRET, M. (2001). «Los españoles, los europeos que menos idiomas saben». *El Magisterio Español*: 10.

MOLINA, Mª J. y GARCÍA-VIÑÓ, M. (1988). «La lectura extensiva como apoyo del programa del curso en la clase de ELE», en *Frecuencia-L*, 7: 32-33.

MONTESA, S. y GARRIDO, A. (1994) «La literatura en la clase de lengua», en Montesa Peydro, S. y Garrido Moraga, A. (Eds.). *Español para extranjeros: didáctica e investigación*, Actas del II Congreso Nacional de ASELE. Málaga.

MONTOUSSÉ, J. L. (1997). «El uso de la novela como principio organizativo del curso de ELE en niveles avanzados», en *Frecuencia-L*: 27-31.

MORALES GÁLVEZ, C.; ARRIMADAS GÓMEZ, I.; RAMÍREZ NUEDA, E.; LÓPEZ GAYARRE, A. y OCAÑA VILLUENDAS, L. (2000). *La enseñanza de las lenguas extranjeras en España*. Madrid: CIDE.

MOSS, S. L. y SUÁREZ, J. P. (1999). The communicative competence of the holiday brochure. En *I encuentro de profesores de formación turística universitaria*. Madrid: ANESTUR: 42.

MOUNIN, G. (1972). *Introducción a la semiología* (traducción Carlos Manzano). Barcelona: Anagrama, D.L.: 7.

MUÑOZ LICERAS, J. M. (ed.) (1992). *La adquisición de lenguas extranjeras. Hacia un modelo de análisis de la interlengua*. Madrid. Visor.

NARANJO PITA, M. (1999). *La Poesía como Instrumento Didáctico en el Aula de Español como Lengua Extranjera*. Madrid: Edinumen.

NATION, I. S. P. (1990). *Teaching and Learning Vocabulary*. Boston: Heinle Publishers.

NAUTA, J. P. (1992). «¿Qué cosas y con qué palabras? En busca de una competencia cultural», *Cable,* 10: 10-14.

NUTTALL, C. (1982). *Teaching Reading Skills in a Foreign Language.* London: Heinemann Educational Books.

PAGE, S. J.; BRUNT, P.; BUSBY, G. y CONNELL, J. (2001). *Tourism: A modern synthesis*. London: Thomson Learning.

PAREDES NUÑEZ, J. (1998). «El comentario de textos literarios y su aplicación a la enseñanza del español como lengua extranjera», en FENTE, R. y otros (Eds.) *Español como lengua extranjera: aspectos generales*, Reedición de las Actas de las Primeras Jornadas Pedagógicas y Primer Congreso Nacional de ASELE. Málaga.

PENNYCOOK, A. (1994). *The cultural politics of english as an international language*. Essex (GB): Longman.

PENNYCOOK, A. (1995). *English in the World / The World in English. Power and Inequality in Language Education* (Ch. 2). New York, NY: Cambridge University Press: 55.

PÉREZ-RIOJA, J. A. (1987). *Gramática de la Lengua Española*. Madrid: Editorial Tecnos, S. A.

PHILLIPSON, R. (1992). *Lingüístic Imperialism*. Oxford. Oxford University Press.

PHILLIPSON, R. y SKUTNABB-KANGAS, T. (1997). «Linguistic human rights and English in Europe». *World Englishes, 16* (1): 27-43.

PHILLIPSON, R. y SKUTNABB-KANGAS, T. (1999). «Englishation: one dimension of globalisation». *AILA* Review 13. (Special issue «English in a changing world», ed. David Graddol & U.H. Meinhof): 19-36.

PIAGET, J. (1975/1983). «La psicogénesis del conocimiento y su significado epistemológico», en Chomsky, N. y Piaget, J. *Teorías del lenguaje. Teorías del aprendizaje*. Barcelona: Crítica.

PITMAN, M. A. y MAXWEL, J. A. (1992a). Applications of qualitative and ethnographic research. En M.D. LeCompte, W. L. Millroy y J. Preissle (Eds.), *The Handbook of Qualitative Research in Education.* San Diego: CA: Academic Press, Inc.

PITMAN, M. A. y MAXWELL, J. A. (1992b). Qualitative Approaches to Evaluation: Models and Methods. En M. D. LeCompte, W. L. Millroy y J. Preissle (Eds.). *The Handbook of Qualitative Research in Education*. Londres: Academic Press: 727-770.

PLA BACÍN, L. (1989). *Enseñar y aprender inglés*: *Bases psicopedagógicas*. Barcelona: Horsori.

PUNNETT, B. J. y RICKS, D. (1998). *International Business*. Oxford: Backwell.

PURSER, E. (2000). Telling stories: Text analysis in a museum. En E. Ventola (Ed.). *Discourse and community. Doing functional linguistics.* Tübingen: Gunter Narr Verlag: 169-198.

REA RIZZO, C. (2001). «El inglés turístico y los recursos de la propia ciudad: Metodología y diseño». En S. Posteguillo Gómez, I. Fortanet Gómez y J. C. Palmer Silveira (Eds.). *Methodology and new technologies in languages for specific purposes*. Castellón: Universitat Jaume I: 269-280.

REVELL, R. y STOTT, C. (1982). *Five star English for the hotel and tourist industry*. Oxford: Oxford University Press.

REVELL, R. y STOTT, T. (1988). *Highly recommended: English for the hotel and catering industry*. Oxford: Oxford University Press.

REYES, R. (2000). *Poesía española del Siglo XVIII*. Madrid: Ediciones Cátedra, Grupo Anaya, S. A.

RICHARDS, J. C. (1998). *Enfoques y métodos en la enseñanza de idiomas*. Traducción De José M. Castrillo; edición española a cargo de Alvaro García y Joseph M. Más. Madrid: Cambridge University Press: 11.

RICHARDS, J. C.; PLATT, J. y PLATT, H. (1992). *Dictionary of language teaching* & *applied linguistics*. Harlow: Longman.

RICHARDS, J. C. y RODGERS T. S. (1998*). Approaches and methods in language teaching. A description and analysis*. Cambridge: Cambridge University Press.

ROBINSON, P. C. (1991). *ESP today: A practitioner's guide*. London: Prentice Hall.

RODRÍGUEZ, G.; GIL, J. y GARCÍA, E. (1995). *Análisis de Datos cualitativos asistido por ordenador*: *Aquad y Nudist*. Barcelona: PPU.

RODRÍGUEZ, G.; GIL, J. y GARCÍA, E. (1996). *Metodología de la investigación cualitativa*. Málaga: Aljibe.

ROMERO BLÁZQUEZ, C. (1998). «El comentario de textos literarios: aplicación en el aula de E/LE», en *Actas del VII Congreso de ASELE. Lengua y cultura en la enseñanza del español a extranjeros*. Cuenca, Universidad de Castilla-La Mancha: 379-387.

RUSHBY, N. (1990). Beyond the language lab. *Personnel Management*, 22 (2), 71-74.

SAN MATEO VALDEHÍTA, A. (2001). «Herramientas para utilizar un texto narrativo extenso como eje estructurador o material de apoyo de un curso de E/LE», en *Frecuencia-L*, 17, 17-22.

SÁNCHEZ, A. (1982). *Historia de la enseñanza del español como lengua extranjera*. Madrid. Edelsa, 1982.

SÁNCHEZ GOMEZ, M. C. (2004). *Investigación cualitativa*. En Diccionario Enciclopédico de Didáctica. F. Salvador Mata, J. L. Rodríguez Dieguez y A. Bolivar Botía. Málaga: Aljibe.

SÁNCHEZ GOMEZ, M. C. (2005). Proyecto docente. Inédito.

SANCHEZ LOBATO, J. (1996). «Modelos de uso de lengua en la literatura actual. La lengua desde la enseñanza», en MONTESA PEYDRO, S. y P. GOMIS BLANCO (Eds.) *Tendencias actuales en la enseñanza del español como lengua extranjera I* - Actas del V Congreso Internacional de ASELE. Málaga.

SÁNCHEZ MIGUEL, E. (1989). «Procedimientos para instruir en la comprensión de Textos». Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia: 24-27.

SÁNCHEZ PÉREZ, A. (1992). *Historia de la enseñanza del español como lengua extranjera*. Alcobendas (Madrid): Sociedad General Española de Librería.

SANZ PASTOR, M. (2000). «La literatura en el aula de ELE», en *Frecuencia-L*.

SCHRIEWER, J. (1996). «Sistema mundial y redes de interrelación: la internacionalización de la educación y el papel de la investigación comparada». *Globalización y descentralización de los sistemas educativos*. Barcelona: Pomares-Corredor.

SEARLE, J. R. (1969). *Speech acts: An essay in the philosophy of language*. Cambridge: Cambridge University Press.

Secretaría General de Turismo (Ed.). (2000). *Modelo de formación turística*. Madrid: Ministerio de Economía, Secretaría de Estado de Comercio y Turismo.

SITMAN, R. y LERNER, I. (1994). «Literatura hispanoamericana: herramienta de acercamiento cultural en la enseñanza del español como lengua extranjera», *Estudios Interdisciplinarios de América Latina y el Caribe*, 5 (2): 129-135.

SKINNER, B. F. (1957). *Verbal Behaviour*. New York: Appleton-Century-Crofts.

SKUTNABB-KANGAS, T. (2000). *Linguistic Genocide in Education – or Worldwide Diversity and Human Rights?* New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.

SLAOUTI, D. (1999). «The world wide web for academic purposes: Old study skills for new?» En S. Barrueco, E. Hernández y L. Sierra (Eds.). *Lenguas para fines específicos VI. Investigación y enseñanza*. Alcalá de Henares: Universidad de Alcalá de Henares: 47-54.

SMITH, F. (1972). *Understanding reading: a psycolinguistic analysis of reading and learning to read*. New York: Holt, Rinehart and Winston.

SPERBER, D. y WILSON, D. (1986). *Relevance: communication and cognition.* Oxford: Basil Backwell.

STOTT, T. y HOLT, R. (1991). *First class: English for tourism.* Oxford: Oxford University Press.

STREVENS, P. (1977). *New orientations in the teaching of English*. Oxford: Oxford University Press.

STRUTT, P. (2003). *English for international tourism.* Harlow: Longman.

SUÁREZ, J. P. y MOSS, S. L. (2000). «La specificite du discours dans le secteur touristique: Recherche sur les variabilités et les régularités du discours touristique». En *II encuentro de profesores de formación turística universitaria*. Madrid: ANESTUR: 63.

SWAIN, M. (2000). «The Output Hypothesis and Beyond: Mediating Acquisition through Collaborative Dialogue». *Sociocultural Theory and Second Language Learning*. Ed. James P. Lantolf. Oxford: Oxford University Press: 97-114.

SWALES, J. M. (1997). «English as tyrannosaurus rex». *World Englishes* 16: 3, 373-382.

SWALES, J. M. (2000). Languages for specific purposes. *Annual Review of Applied Linguistics, 20*, 59-76.

TAYLOR, S. J. y BOGDAN, R. (1982). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Barcelona: Paidós.

The new Cambridge Advanced Learner's Dictionary. (2003). Cambridge: Cambridge University Press.

TOOLAN, M. J. (1988). *Narrative: A Critical Linguistic Introduction.* Londres: Routledge.

TOURIÑÁN LÓPEZ, J. M. (2000). *Globalización y desarrollo: un reto de las políticas regionales de IDT*. Santiago de Compostela, Centro de Investigación Económica y financiera (CIEF). Colección monografías. Serie: Documentos de Economía: 8-9.

TOURISM TRAINING AUSTRALIA (2000). *Say it your way. A report into languages in use in tourism and hospitality and language competency standards for tourism and hospitality*. Tourism Training Australia.

TRAGANT MESTRES, E. y MUÑOZ LAHOZ, C. (2000). «La motivación y su relación con la edad en un contexto escolar de aprendizaje de una lengua extranjera». En C. Muñoz Lahoz (Ed.). *Segundas lenguas: Adquisición en el aula*. Barcelona: Ariel: 81-105.

TRENCHS, M. (1997). «Bringing Literature Back into the Language Classroom». *APAC of News, 30,* 50-52.

VALERO GANCEDO, A. (1999). «Consideraciones acerca del vocabulario como soporte de la especificidad y elemento dinámico en las lenguas de especialidad». En E. Barrueco García, E. Hernández Longas y L. Sierra Ayala (Eds.). *Lenguas para fines específicos (VI). Investigación y enseñanza*. Alcalá de Henares: Universidad de Alcalá de Henares: 239-243.

VALLÉS, M. (1997). *Técnicas cualitativas de investigación social*. Madrid. Síntesis Sociología.

VÁZQUEZ DE PARGA y CHUECA, M. J. (1998). «El lenguaje del turismo. Utilización y traducción». En F. Luttikhuizen, M. O. Sánchez y R. Torrens (Eds.). *I jornades catalanes sobre llengües per a finalitats específiques*. Barcelona: Universitat de Barcelona: 308-318.

VAN DIJK, T. A. (1983). *La ciencia del texto*. Barcelona: Paidós.

VYGOTSKI, L. S. (1989). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona: Editorial Crítica.

WESSLING, G. (1999). «Didáctica Intercultural en la enseñanza de idiomas: algunos ejemplos para el aula», en L. MIQUEL y N. SANS (Eds.). *Didáctica del español como lengua extranjera, IV Cuadernos Tiempo Libre*. Madrid: Colección Expolingua: 267-281.

WALKER, R. (1995). «Teaching the English of tourism». *ESPisg Newsletter, 4*, 8-13.

WARSCHAUER, M., SHETZER, H. & MELONI, C. (2000). *Internet for English Teaching, Teachers of English to Speakers of Other Languages*. Virginia: Inc. Alexandria: 519.

Webster´s Encyclopedic Unabridged Dictionary of the English Language. (1989). New Jersey: Gramercy Books.

WIDDOWSON, H. G. (1972). «The Teaching of English as Communication». *ELT Journal*. Vol. 27. N. 1.

WIDDOWSON, H. G. (1975). *Stylistics and the Teaching of Literature*. London: Longman.

WIDDOWSON, H. G. (1978). *Teaching Language as Communication*. Oxford. Oxford University Press.

WIDDOWSON, H. G. (1979). «The authenticity of language data». En H.G. Widdowson (Ed.), *Explorations in applied linguistics*. Oxford: Oxford University Press: 163-172.

WIDDOWSON, H. G. (1979). «The Communicative Approach and its Applications». *Explorations in Applied Linguistics*. Ed. H. Widdowson. Oxford: Oxford University Press.

WIDDOWSON, H. G. (1988). *Stylistic and the teaching of literature*. England: Longman.

WILKINS, D. A. (1976). *Notional syllabuses: a taxonomy and its relevance to foreign language curriculum development*. Oxford: Oxford University Press.

WILLIS, J. (1996). *A Framework for Task-Based Learning*. London: Longman.

WINKIN, Y. (comp.) (1994). *La nueva comunicación*. Barcelona: Kairos.

YELA, M. (1951). *Apuntes de psicometría y estadística.* Inédito.

YOUELL, R. (2000). *Travel and tourism*. Harlow: Longman.

YULE, G. (1998). *El lenguaje* (trad. De Nuria Bel Rafecas). Cambridge: Cambridge University Press.

COLECCIÓN VÍTOR, 206



Ediciones Universidad
Salamanca

D.L.: S. 1055-2007

ISBN 978-84-7800-368-6

