

EL USO DE LA L1, L2 Y LE EN TAREAS REALIZADAS EN SUBGRUPOS POR ESTUDIANTES DE ITALIANO LE EN BARCELONA

MARILISA BIRELLO

Escola d'Idiomes Moderns –Universitat de Barcelona

mbirello@docencia.eim.ub.es

1 Introducción

En las clases de lengua extranjera estamos acostumbrados a oír entremezclados los dos idiomas, o como en nuestro caso en Barcelona, los tres idiomas que los estudiantes y el profesor dominan: la lengua extranjera que es objeto de estudio la L1 y/o la L2 de los estudiantes. Hasta hace un tiempo relativamente lejano esta mezcla de idiomas estaba considerada negativamente y prevalecía la convicción de que la L1 de los estudiantes tenían que ser totalmente excluida de las clases de lengua extranjera y que la única lengua que podía ser utilizada era la lengua meta.

Afortunadamente varios estudios han demostrado que esta actitud no ayuda a los estudiantes a aprender más y que como dice Leo van Lier (1995): "...the L1 can assist in gaining L2 knowledge (and vice versa, of course), a cross-fertilization as it were. A rigid, artificial separation in the learner's mind of L1 and L2 inhibits, rather than promotes, L2 acquisition".

Partiendo de la idea que la alternancia de lengua no son aleatorias y que los objetivos de la clase son aprender una lengua extranjera y mantener la conversación, el objetivo de este artículo es ver como la L1 asiste al aprendiz en su proceso de aprendizaje de una lengua extranjera y como las alternancias de lengua son un recurso que el estudiante puede utilizar para facilitar su aprendizaje.

2 La clase de lengua extranjera

Los profesores de lengua extranjera trabajamos en un lugar social, la clase que por definición es bilingüe y en Cataluña es plurilingüe (Cambra, 1991). De hecho en las clases nos encontramos con la lengua meta, la L1 y la L2 de los estudiantes y además, con las otras lenguas extranjeras que nuestros estudiantes hayan podido estudiar anteriormente. Esto es normal en las clases de italiano

como lengua extranjera, ya que el italiano es generalmente la cuarta y a veces la quinta o la sexta lengua que los aprendices estudian. Nos encontramos entonces en un contexto plurilingüe en el que los estudiantes pueden utilizar y hacer referencias a más lenguas.

Nosotros consideramos el contexto como algo dinámico, que se va construyendo y que depende de los participantes y de sus conocimientos previos. Gumperz (1992) habla de contextualización refiriéndose con este término al uso que los interlocutores hacen de los signos verbales y no verbales para relacionar lo que se dice con el conocimiento adquirido a través de las experiencias anteriores y considera la elección de una lengua (“code choice”) entre las varias opciones del repertorio lingüístico como uno de los elementos de la contextualización.

Van Lier (1995) dice que no podemos olvidar que el aula es un espacio en el que además de aprender un idioma se crean relaciones interpersonales en las que las bromas, el contar historias y otras actividades de este tipo son costumbres cotidianas. El uso de la L1 en la clase de lengua extranjera permite crear un ambiente relajado y amigable y por eso propicio al aprendizaje de una lengua extranjera.

En el pasado los que habían defendido la exclusión de la L1 de la clase, lo habían hecho bajo la bandera de que la exposición a la lengua es fundamental para el aprendizaje de la misma por parte de los estudiantes. Pero van Lier en 1996 subraya la importancia de la cualidad de la exposición a la lengua frente a la mera cantidad. La cualidad es determinada por la accesibilidad (“access”) de la lengua y por el compromiso (“engagement”) del estudiante, es decir lo que los estudiantes pueden y quieren hacer con la lengua. Desde esta perspectiva el uso de la L1 en la clase de lengua extranjera es importante si mejora la exposición a la lengua, es decir si aumenta la accesibilidad y el compromiso.

3 Trabajar en pequeños grupos

Los trabajos en pequeños grupos son muy frecuentes en las clases de lengua extranjera. Uno de los objetivos del enfoque comunicativo es el de dar cuantas más ocasiones a los aprendices para que hablen y es justamente por esta razón que se ha intensificado este tipo de trabajo en la clase a través de actividades de juegos de rol, de “information gap” etc.

El uso de la L1 durante estas actividades es frecuente también porque en los pequeños grupos los participantes tienen muchas más posibilidades de intervenir en la interacción y producir discurso. Además como no está el profesor, o por lo menos no está permanentemente con un grupo o pareja, los estudiantes se sienten más tranquilos ya que se encuentran en un contexto de igual a igual y no hay la presencia de un elemento regulador cuya función es la de corregir y evaluar. La única presencia exterior es la de la grabadora que como ya apunta Nussbaum (1999) tienen la función de regulación y control y esto conduce los estudiantes a controlar mucho más su discurso.

De todas maneras de la L1 y/o L2 está presente a lo largo de estas actividades y eso hace que los profesores, o parte de ellos, se sientan frustrados porque tienen la sensación de que su trabajo ha fracasado a pesar de las instrucciones dadas a sus estudiantes y creen que los alumnos están fuera de la tarea mandada. Nosotros estamos de acuerdo con Nussbaum (1990a) cuando dice que el uso de la L1 o L2 de los estudiantes en las tareas en parejas o pequeños grupos puede ser apropiado ya que muchas veces el uso de las L1 y L2 puede servir para distinguir que se habla de la actividad y de la manera de desarrollarla, para distinguir entre discurso público y discurso privado y entre afectividad y distancia.

4 Recogida de datos

Los datos se recogieron durante los años académicos 1997-1998 y 1998-1999. Se trata de grabaciones en vídeo y audio para poder tener una visión más completa de lo que pasa en la clase de LE. Las grabaciones en vídeo son indispensables para ver el comportamiento no-verbal de los participantes y las grabaciones audio son un instrumento valioso para la conversación en pequeños grupos, puesto que la grabación en vídeo no permite alcanzar cada pequeño grupo durante las actividades en pareja o en grupos pequeños. Las grabaciones se llevaron a cabo en las clases de tres profesores y se han transcrito integralmente. En este trabajo analizaremos unos ejemplos extraídos de diferentes secuencias de estas clases.

5 Contexto

Las grabaciones se hicieron en la Escola d'Idiomes Moderns (EIM) de la Universitat de Barcelona. Los estudiantes de la Escola d'Idiomes Moderns son, en su mayoría, estudiantes universitarios. Muchos de ellos estudian el italiano porque tienen que pasar una temporada en Italia (con un programa Erasmus) o para completar sus estudios universitarios. Estos cursos no son parte

obligatoria de sus estudios aunque puedan obtener créditos válidos para su carrera universitaria. La mayoría de los estudiantes tienen una edad comprendida entre los 20 y los 25 años. Generalmente el italiano no es la primera lengua extranjera que han estudiado, sino que normalmente han estudiado ya el inglés o el alemán o el francés y a veces más de una de estas lenguas. La mayoría de ellos son bilingüe es decir que dominan el castellano y el catalán y tienen el hábito de alternar estas dos lenguas en el uso cotidiano que hacen de ellas y este comportamiento se refleja en la clase. Los cursos observados son niveles elementales e intermedios (primer y segundo nivel). Hay tres tipologías de cursos: curso extensivo de 120 horas, curso intensivo de 120 horas y curso intensivo de introducción a la lengua de 40 horas.

Los ejemplos que aquí analizaremos son parte de unas clases de segundo nivel que corresponde a un nivel intermedio de italiano en el momento en que se grabó la clase los alumnos tenían alrededor de 190-200 horas de clase.

6 Análisis de los datos

El ejemplo 1 que ahora analizaremos viene de la grabación de una tarea en pequeños grupos (3 personas). El tema que estaban desarrollando en clase era el de expresar hipótesis y se trata de una tarea que propone el libro de texto que utilizaban en clase. Las tres estudiantes que componían este grupo, Marcela (M), Lourdes (Lo) y Laia (L), son tres estudiantes universitarias de unos 23 - 24 años. Mientras M y L son catalanoparlantes Lo es castellanoparlante. Entre las tres la que tiene el rol de líder en el grupo, la que va estructurando la actividad, es M. Es M quien normalmente hace las preguntas y, a veces, distribuye los turnos de palabras entre las dos compañeras. La cooperación en la construcción del significado aparece en toda la interacción, como ejemplo remitimos al ejemplo 1 que presentamos aquí abajo:

Ejemplo 1

1 M: quanti abitanti ha la città?

2 L: secondo me un::: mil- un miliardo

3 M: un milione millón es miliardo miliardo? com'è un millón?

4 Lo: un miliardo

5 M: un miliardo, un miliardo e mezzo o:::

6 Lo: miliardo es millón

7 M: sì porque un millonario es un miliardario

8 Lo: ((inint)) se ci sono sei miliardi in tutta la Terra

9 M: bueno sei miliardi no sé quanti anni fa ma ((risas)) ma un miliardo e mezzo due. e quanti anni ha il presidente degli Stati Uniti d'America? secondo me ha cinquanta:::

10 Lo: cinquantacinque

11 M: sì cinquanta lunghi

12 Lo: cinquanta lunghi ((risas))

13 M: cinquanta lunghi no?

(...)

14 P: quanti anni ha il capo di stato del tuo paese?

15 M: **cap d'estat**, il Capo de Stato che saria il presidente?

16 Lo: no è lo:::

17 M: il rege

18 Lo: il rege il rege

19 M: il re circa sessant'anni

20 Lo: sessanta no? il presidente del Governo

21 M: circa quaranta o:::?

22 Lo: di più

23 M: di più di quaranta?

24 Lo: quarantacinque? non so

25 M: quarantacinque?

26 Lo: no! sì circa quaranta

27 M: sì. **al Aznar? és jove què pensaves que és un carca? és jove!** circa quaranta non più di quarantacinque

(...)

28 L: qual è il punto più a sud dell'Italia? ((inint))

29 P: di che parlate?

30 Lo: del punto più a sud dell'Italia

31 M: secondo Laia la Sicilia

32 Lo: come si dice no tengo ni idea?

33 P: no tengo ni idea guarda si dice puoi dire secondo me circa più o meno oppure non ne ho idea

34 Lo: non ne ho idea

35 P: però è informale lo vedi? non puoi dire è un po' non antipatico tra di noi possiamo dirlo però se uno chiede scusi sa che ore sono? non ne ho idea!

36 L: /Sicilia/

37 M: /Sicilia/

38 Lo: Sicilia

39 M: io credo che è la Sicilia,.

Aunque en este ejemplo no hemos puesto la secuencia completa de la actividad sino sólo una parte de ella (el principio, el final y una parte del medio), podemos ver que efectivamente la persona que abre y cierra la secuencia es M que es la líder de este subgrupo. Este grupo está formado de tres personas pero las más participativas son dos: M y Lo. La tercera estudiante L es muy tímida y participa en la clase sólo si solicitada por el profesor o por sus compañeros (en la secuencia anterior a la que comentamos en el ejemplo 1 M se dirige a L diciéndole: hey! Laia fai tu una! perché questo sembra un monologo **va! encara que no ho hagi fet!** la seconda, ..., **espera que no et miro!**). En este turno de palabra podemos ver que M está actuando en cualidad de líder y da la palabra a L que hasta este momento no había dicho nada y la anima. Además utiliza el catalán, lengua que comparte con L. En esta alternancia podemos ver un ejemplo de o que llamamos *comentar algo* (véase en la página 9 de este artículo) que tiene la función de demostrar la implicación emocional del interlocutor.

Después de un primer análisis de los datos hemos podido observar dos grandes grupos de alternancias en nuestro hábeas. Así como ya habían señalado varios autores (entre ellos Cambra 1991, Nussbaum 1991b) hay unas alternancias que se deben a la variación de algún elemento en el contexto y entonces hay una renegociación de la lengua de base; hay otro grupo de grupo de alternancias que son momentáneas y en las que hay siempre un regreso a la lengua de la interacción. En este trabajo proponemos analizar este segundo grupo de alternancias que son un fenómeno intradiscursivo que tienen lugar en las interacciones entre los estudiantes mientras llevan a cabo una tarea en pequeños grupos o parejas. Estas alternancias no aparecen casualmente y hemos podido identificar varias funciones que hemos reunido en tres grupos:

- 1- recursos para hablar de la lengua
- 2- recursos para hablar de la tarea
- 3- recursos para conseguir/mantener la conversación.

4.1 Recursos para hablar de lengua

Con esta definición nos referimos a todos los casos en los que los estudiantes realizan una alternancia de lengua para solucionar alguna duda que tienen sobre la lengua o sobre el tema que

están trabajando y se pueden verificar casos como el que nosotros hemos denominado *reflexionar sobre la lengua* y que corresponde al ejemplo 1 entre los turnos 1-7. Aquí las que las tres alumnas están haciendo hipótesis sobre cuantos habitantes tiene Barcelona y tienen dudas sobre la palabra millón, sobre cómo se dice esta palabra en italiano. En italiano hay dos palabras para distinguir milione (millón) y miliardo (mil millones); M en la línea 7 llega a la conclusión que dado que millonario en italiano se dice miliardario entonces miliardo tiene que ser millón a pesar de que antes hubieran dudado mucho. Lo, en el turno siguiente, vuelve a presentar la duda. La alternancia al castellano, en este caso, soluciona el problema aunque en realidad M se esté equivocando. M no escucha a su compañera que está poniendo en duda su cualidad de líder y también la solución a la cual ella ha llegado después de su razonamiento y cierra la conversación proponiendo la siguiente pregunta. En este mismo ejemplo en el turno 3 vemos otra función que hemos encontrado en nuestro corpus de datos y que hemos denominado de *elicitar lengua*: son todos esos casos en que aparecen por ejemplo las preguntas ¿cómo se dice?, ¿cómo es? y que por ejemplo Nussbaum y Unamuno (2000) denominan solicitar la ayuda del compañero. Este tipo de pregunta puede ser dirigida a otros estudiantes (en este mismo turno 3) o, como en el turno 32, al profesor. Son preguntas que hacen a un compañero o al profesor con la intención de obtener una información y solucionar un problema lingüístico, no saben como se dice algo o no están seguros y lo preguntan. A veces se pueden encontrar casos como en el ejemplo 2, en el que Mireia (Mi) sabe la palabra pero tiene duda sobre como se escribe y lo pregunta a Eva (E) su compañera:

ejemplo 2

1 E: /ho studiato/

2 Mi:/ho studiato/ chimica ((risas)) dove?

3 E: all'università no?

4 Mi: ah! all'università sì, sì, sì

5 E: all'u-ni-ver-si-tà

6 Mi: **com s'escriu?**

7 E: así

Otra función que hemos identificado dentro de este primer grupo es la que hemos denominado *averiguar el significado o ayudar en la comprensión* según el sujeto que efectúe la alternancia sea quien pide ayuda o el que la concede. Se trata en muchos casos de reformulaciones o traducciones literales. Este es un recursos que utilizan mucho los profesores (ver por ejemplo Cambra Nussbaum, 1997) pero que usan también los aprendices en las tareas en parejas o en pequeños grupos. En este

ejemplo los estudiantes están corrigiendo un ejercicio que han hecho anteriormente y lo están haciendo en parejas. Este ejemplo es uno de los que hemos denominado averiguar el significado en cuanto Daniela (D) no sabe el significado de una palabra y lo pide a su compañera Janina (Ja):

ejemplo 3

1 D: cos'è un guinzaglio? cintura **és cinturó no?**

2 Ja: cercherò nel dizionario

En cambio el ejemplo 4 se refiere a lo que hemos nombrado *ayudar en la comprensión*. Este ejemplo viene de otra clase con otro profesor pero es también un nivel intermedio y los alumnos han tenido hasta el momento alrededor de 190-200 horas de clase. En esta tarea en pareja trabajan juntas Marga (Mg) que es catalana y Carla (C) que es colombiana y no domina el catalán. Esto hace que todas las alternancias que se producen estén en castellano. Las dos estudiantes están realizando una tarea en la que tienen que utilizar las estructuras para hablar de la duración de una actividad en el pasado. Marga confunde las estructuras en italiano dieci anni fa (hace diez años) y da dieci anni (desde hace diez años). En el ejemplo 4 Carla traduce algo a Marga quien no ha entendido muy bien el significado de una frase y por consiguiente no está haciendo correctamente el ejercicio:

ejemplo 4

1 C: deve essere, deve essere

2 P: sí dovete ricordare più o meno una cosa è la struttura che immagino la sapete

3 Mg: ma per esempio

4 P: ricordate provate a ricordare così quando usare la struttura

5 C: sono andata a Roma quando avevo dieci anni, come si dice sono andata a Roma a:::

6 P: a dieci anni o quando avevo dieci anni

7 C: a dieci anni

8 P: a dieci anni

9 Mg: o può essere dieci anni fa

10 C: no perchè aveva dieci anni tenía diez años de edad

11 Mg: ah vale!.

En este caso la alternancia de lengua tiene una función explicativa que sirve a prevenir malentendidos o errores o, como en el ejemplo, para reparar errores que se hayan cometido anteriormente. Como en el caso de averiguar el significado, en muchas ocasiones es el profesor que realiza este tipo de alternancia, pero es usual también entre estudiantes sobre todo en los subgrupos.

En todos estos ejemplos vemos que las alternancias de lengua se realizan con el fin de obtener o dar una solución rápida a un problema lingüístico concreto cumple con su objetivo ya que después de la alternancia los aprendices pueden continuar con la actividad, sin, de todas maneras, que se cambie la lengua de la interacción.

4.2 Recursos para hablar de la tarea

En este segundo grupo hemos reunido los casos en que aparecen las alternancias para hablar de la tarea que los estudiantes están llevando a cabo. Son todas las alternancia que tienen la función de *gestionar la tarea*. Nos referimos aquí a alternancias que se deben a la necesidad de solucionar algún problema con la realización de la tarea, son consejos o instrucciones que los aprendices se dan el uno al otro para aclarar el objetivo de la tarea. Es el caso de este ejemplo en el que en este ejercicio sobre el uso de los pronombres directos e indirectos entre Mar (Mr) y (Mo):

ejemplo 5

1 Mr: no ancora:::,..., non l'ho messo. hai messo i cinque bicchieri che mancavano?

2 Mo: no ancora non li ho messi

3 Mr: es para utilizar el ne

4 Mo: ah! el ne

5 Mr: hai messo i cinque bicchieri? no ancora no, ..., ne ho messi no?

6 Mo: ne ho messi::: due

Mr se da cuenta de que Mo está haciendo mal el ejercicio y se lo comunica, indicándole la forma que tiene que utilizar y, a partir de este momento, empieza a hacerlo bien.

Otro tipo de función que hemos visto en nuestro corpus es el de *comentar sobre algo*. Se refiere a esos casos que Gumperz (1982) nombra de personalización vs. objetivización (“personalization versus objectivization”) y que se refiere a elementos como el grado de implicación del interlocutor o la medida en que la afirmación refleja una opinión personal de la persona que está hablando. En nuestro ejemplo 1 en el turno de palabra número 45 en el que M está expresando su opinión personal sobre un personaje público español y está expresando su convicción sobre la edad que este personaje tiene. Esto se aleja de la tarea que están llevando a cabo que es de hacer hipótesis sino

que expresa su desacuerdo con la compañera y lo hace en catalán, que es su idioma aunque se refiera a Lo que en general prefiere el castellano.

Un tercer caso dentro de lo que hemos llamado recursos para hablar de la tarea están las alternancias que tienen como función la de *explicar algo*. Este ejemplo pertenece a la misma secuencia del ejemplo 1 (páginas 4 y 5 de este artículo) pero es de otro subgrupo. El tema de la clase es expresar hipótesis y están haciendo un ejercicio que propone el libro de texto que utilizan. En esta actividad tienen que contestar a unas preguntas haciendo hipótesis si no saben las respuestas. Una de las preguntas de esta actividad es “cosa sono gli gnocchi?” (¿qué son los gnocchi?). Roser (R) que lo ha preguntado anteriormente al profesor Es el caso de este ejemplo en el que R es invitada por el profesor a explicarle a los compañeros qué es este típico plato italiano. De esta manera el profesor da a R el rol de líder y ella y ella empieza a hacerlo en italiano y luego continua su explicación en castellano para ir más rápidamente, pero también para no perder su imagen (“face”) frente al grupo (Goffman 1974):

ejemplo 6

1 P: gli gnocchi, Roser diglielo che non lo sa!

2 R: sono::: come la pasta ma di patate e::: si mettono con la stessi sughi della pasta

3 A?: si mettono?

4 R: ci sono con li no! i stessi sughi della pasta e sono ruvido ruvidi

5 Jn: ah! **són unes boletes**

6 R: se ve como un óvalo pero de patate, è como un piccolo huevo

4.3 Recursos para conseguir/mantener la conversación

De esta manera hemos denominado a todas esas alternancias que Gumperz (1982) define como “interjections” y que sirven para marcar una interjección o un elemento fático. En nuestro ejemplo 1 en el turno de palabra 9 M utiliza la palabra bueno y como este ejemplo son todos los ya, pues, entonces, etc., que pueden aparecer en el discurso producido por nuestros estudiantes y sirven para que la conversación se mantenga. Pero dentro de este grupo tenemos que distinguir otro tipo de fenómeno que son los inventos que nosotros denominamos *estrategias léxicas* y que son formas como los cinquanta anni lunghi de los turnos de palabra 11, 12 y 13 del ejemplo 1. Son estos casos en los que los estudiantes utilizan palabras que existen en italiano pero que en esa secuencia no tienen ningún significado para un italófono ya que son una traducción literal de una expresión en la

lengua del estudiante. Este es un fenómeno muy usual en las clases de lengua extranjera pero, quizás, en los casos en que, como en el nuestro, la lengua meta es una lengua próxima a la L1 y L2, sean más frecuentes aún.

5 Conclusiones

En conclusión podemos rechazar la idea que el uso de la L1 y la L2 en clase de lengua extranjera es negativo para el aprendizaje de la lengua y podemos decir que las alternancias de lengua no son aleatorias y que ayudan al estudiante a hacer la exposición a la lengua más clara y comprensible.

El uso de la L1 y L2 no tiene que ser visto como un comportamiento fuera de la tarea ya que hemos visto que las alternancias siempre tienen una función muy clara dentro de ella. Las alternancias son un recurso que los aprendices pueden utilizar para solucionar un problema lingüístico concreto, para gestionar la tarea o para mantener la conversación cuyo objetivo final es el de la realización de la tarea mandada.

La L1 y la L2 están presentes a lo largo de las interacciones que mantienen los estudiantes y los asiste en su proceso de aprendizaje sea con las alternancias de lengua sea con las estrategias léxicas, y además permiten el desarrollo de la comunicación.

6 Bibliografía

CAMBRA GINÉ, M., (1991), « Les changement de langue en classe de langue étrangère, revelateur d'une certaine organisation du discours », in *Network on Code-Switching and Language Contact. Papers for the Symposium on Code-Switching in Bilingual Studies: theory, significance and perspective. ESF Scientific Networks*, Barcelona: 21-23 March 1991, pp. 125-138.

CAMBRA GINÉ, M. y L. NUSSBAUM (1997), «Gestion des langues en classe de LE. Le poids des représentations de l'enseignant », en *ELA*, 108, pp. 423-432.

GOFFMAN, E. (1974), *Frame Analysis*, New York, Harper and Row.

GUMPERZ, J.J., (1982), *Discourse strategies*, Cambridge, Cambridge University Press.

GUMPERZ, J.J., (1992), « Contextualization and understanding », in A. Duranti & C. Goodwin (eds.), *Rethinking context: Language as an Interactive phenomenon*, Cambridge, Cambridge University Press.

NUSSBAUM, L., (1990a), « Plurilingualism in foreign language classroom in Catalonia » *Network on the Code-Switching and Language Contact. Papers for the workshop on Impact and Consequences: Broader Considerations. ESF Scientific Networks* Brussels: 22-24 november 1990, pp.141-163.

NUSSBAUM, L., (1990b), « Bueno, doncs, on comença? Plurilingüisme a classe de llengua estrangera », en *Temps d'Educació*, 3, pp.79-99.

NUSSBAUM, L., (1999), « Émergence de la conscience langagière en travail de groupe entre apprenant de langue étrangère », in *Langages*, 134, pp. 35-50.

NUSSBAUM, L. y V. UNAMUNO, (2000), « Fluidité et complexité dans la construction du discours », en *AILE*, 12, pp. 27-47.

PY, Bernard, (1990), « Bilinguisme, exolingüisme et acquisition: rôle de L1 dans l'acquisition de L2 », *Network on the Code-Switching and Language Contact. Papers for the workshop on Impact and Consequences: broader considerations. ESF Scientific Networks* Brussels: 22-24 november 1990, pp. 115-137.

VAN LIER, L., (1995), « The use of L1 and L2 classes », *Babylonia*, 2, pp.37-43.

VAN LIER, L., (1995), *Interaction in the Language Curriculum. Awareness, Autonomy and Authenticity*, London, Longman.