

La enseñanza de la lengua, M. Siguán (coord. (trad. A. Garcia), Hor-sori, ICE. Unive. Barcelona, 1991, 215 pp.

M^a José Rueda Bernao

En este volumen se recopilan ponencias y comunicaciones en torno a aspectos muy diversos de didáctica lingüística que se presentaron en el XIV Seminario Internacional sobre "Educación y Lenguas" (Sitges, 1989).

El coordinador ha organizado las intervenciones en cuatro apartados: el primero está dedicado a la enseñanza de la lengua materna (pp. 7-66), el segundo se ocupa de situaciones de bilingüismo (pp. 67-116), en el tercero se abordan cuestiones relacionadas con la didáctica de segundas lenguas (pp. 117-174) y en la cuarta parte se desarrolla el tema de la interrelación que en la enseñanza debe existir entre lengua y literatura (pp. 175-212).

Esta estructuración, plenamente justificada, no impide, no obstante, que un mismo asunto sea tratado en diferentes partes del volumen: no puede ser de otro modo, dada la variada temática que tiene cabida bajo un título tan genérico como el de la enseñanza de lenguas. Citaremos algunos de los temas que, repartidos en diversas comunicaciones a lo largo de los cuatro bloques, nos han parecido de mayor relevancia en el conjunto de la obra. Buena parte de los participantes del seminario destacan la necesidad de renovar los hábitos pedagógicos anteriores, así como la propia concepción de la clase de lengua, sea materna o extranjera. Tal necesidad de cambio queda materializada en el Proyecto de Reforma de Educación no Universitaria del que surge el Diseño Curricular Base en el área de Lengua y Literatura. Varias comunicaciones tienen por objeto su comentario: J. Badia, C. López y A. Noguerol ("Diseño Curricular del área de Lengua", pp. 23-36) se ciñen estrictamente al caso catalán refiriéndose a los sucesivos pasos que condujeron a la versión definitiva del mismo e I. Miret ("La propuesta curricular de lengua y literatura", pp. 37-43) explica sus líneas directrices.

Renovación es también la palabra que más se repite en la consideración de la imagen de profesor y alumno. El docente debe cambiar el papel que tradicionalmente se le ha asignado: de transmisor del saber para convertirse en miembro más activo de la comunidad escolar, trabajando como programador de las unidades didácticas y actividades del grupo (pp. 23-24). Por añadidura, las nuevas metodologías que inciden en la faceta comunicativa del aprendizaje exigen del profesor una excelente preparación, no sólo en cuanto a conocimientos lingüísticos, pedagógicos, psicológicos o tecnológicos, sino en el nivel de las cualidades individuales -mentalidad ecléctica, habilidad, creatividad o iniciativa- pues, en suma, él debe ser estímulo, con su propia actividad comunicativa, en el aprendizaje del alumno, cuya concepción también cambia; lo deseable no es que sea simple receptor de conocimientos, sino participe activo en todo tipo de actividades (p. 32).

Por otra parte, los actuales planteamientos apuestan por una enseñanza de lenguas no reducida a la gramática, a los aspectos lingüísticos, sino que aspiran a algo más

general, a la competencia comunicativa (pp. 38-40, 83). Por lo demás, insisten en que para llegar a adquirir una nueva lengua no basta con que ésta sea objeto de estudio en la clase, sino que debe convertirse en lengua de instrucción, vehículo transmisor de conceptos y nociones en otros campos (pp. 87, 128-129, 138).

Varios trabajos tratan la didáctica de la lengua escrita. En “Los objetivos de la escuela en el orden lingüístico: la enseñanza de la lengua escrita” (pp. 13-21) los autores analizan la actividad de escribir desde el punto de vista de la psicología cognitiva, en virtud de la cual “saber escribir” implica la puesta en marcha de unos “saberes” específicos, entre los que se distinguen los centrados en el contenido (declarativos) y los que se ocupan de la forma (de procedimiento). L. Tolchinsky (“Lengua, escritura y conocimiento lingüístico”, pp. 45-57) defiende la especificidad del lenguaje escrito, no reductible a una simple transcripción de las manifestaciones orales, y lo discrimina de la escritura, ya que trabajos con individuos desconocedores de la norma escrita y con niños han venido a demostrar que, aunque no se escriba correctamente, se conocen y se recurre a los rasgos formalistas propios del lenguaje escrito.

Son frecuentes en este volumen las alusiones a la situación lingüística catalana. Un reto para la enseñanza en Cataluña es el contraste existente entre los imperativos legales -al final de la enseñanza obligatoria los alumnos tienen que dominar el castellano y catalán- y la realidad social -el castellano es la lengua oficial que domina los medios de comunicación. Sobre este tema trata J. Arenas en “La lengua en la escuela, propuesta de tratamiento funcional” (pp. 83-90), quien explica el modo en que se lleva a cabo el contacto con el castellano (L2) por parte del niño catalán: llega a la escuela dominando el catalán (L1) y es entonces cuando entra en contacto con la L2. Como plantea L. Vallés en otro lugar (p. 162), el problema es que el acercamiento a la L2 no es de la misma naturaleza que en el caso de L1 (adquisición espontánea y posterior aprendizaje formal), puesto que la escolarización supone la puesta en marcha de la segunda etapa de aprendizaje formal.

La intención de propiciar un diálogo enriquecedor así como del carácter de divulgación de la obra explican que en ella se contengan noticias sobre proyectos (pp. 141-142) y se describan experiencias y trabajos de investigación llevados a cabo en el aula (pp. 59-66, 99-111, 143-146). En “La enseñanza de la lengua de origen: propuestas de renovación didáctica” (pp. 91-97) J. Dolz y M. Pujos se refieren a las dos clases de dificultades lingüísticas con que se enfrentan los hijos de emigrantes españoles en Suiza: de endo-sistema, que nacen de la propia lengua y, consecuentemente, comparten con monolingües castellanos, y de trans-sistema, específicas de la interlengua de estos hablantes y atribuibles, no a la situación de bilingüismo, sino más bien a las deficiencias de los Cursos de Lengua y Cultura de Origen que reciben; los autores proponen mejorar estos cursos desde el modelo de la “pedagogía del texto”.

Sobre modernas metodologías habla B.U. Thielen (“Laboratorio de lenguas multimedia y nuevos métodos en la enseñanza de lenguas”, pp. 151-155), que plantea la posibilidad de poner el instrumento fundamental de la pedagogía audio-lingual, el laboratorio de idiomas, al servicio de las necesidades del enfoque comunicativo. En “La telemática en las clases de francés lengua extranjera (FLE)” (pp. 157-160) se destacan las ventajas de la telemática o intercambio telefónico de información desde soportes informáticos. L. Vallés (“La expresión libre para la adquisición de las lenguas extranjeras”, pp. 161-167) se refiere a la llamada “expresión libre”, técnica con que se favorece la manifestación de la personalidad del aprendiz, a cuyo desarrollo se da más importancia que a la propia competencia lingüística.

Por otro lado, quienes consideran específicamente la dimensión literaria insisten en la conveniencia de un trabajo unificado en las áreas de Lengua y Literatura y en el empleo del texto literario en la clase de lengua, favorecedor, en tanto que modelo comunicativo, de las habilidades lingüísticas.

Destacamos, finalmente, las siguientes intervenciones centradas en el proceso de adquisición/aprendizaje: "El desarrollo tardío del lenguaje" (pp. 7-11) es un breve repaso de I. Vila a estudios centrados en el desarrollo del lenguaje del niño a partir de los cinco años, con mención, por su importancia, a las investigaciones de corte funcional de A. Karmiloff-Smith y M. Hickmann. En ellas queda de manifiesto que, aunque determinadas unidades y estructuras lingüísticas pueden formar parte del lenguaje infantil ya en momentos tempranos, su uso correcto requiere bastante más tiempo y no se alcanza sino tardíamente. Según J. M. Artigal ("El territorio indicial compartido: Uso/adquisición de una nueva lengua", pp. 67-81) es la relación indicial que los signos lingüísticos establecen con el lenguaje, convertido en territorio socialmente compartido por los interlocutores, lo que explica que sea posible usar una lengua que no se conoce. Asimismo, la existencia en el aprendiz de algún tipo de conocimiento lingüístico previo posibilita el paso del uso social de la lengua a un uso individual y, en consecuencia, su adquisición. M. Siguán ("Aprendizaje de lenguas extranjeras", pp. 117-131) hace una reflexión sobre métodos basados en el enfoque comunicativo, apoyados en la doble afirmación de Krashen de que el aprendizaje de lenguas segundas es independiente y no está influido por el conocimiento de las estructuras gramaticales de la lengua materna. El autor se muestra en desacuerdo con afirmaciones tan tajantes y aclara que es conveniente relacionar L1 y L2 y que este enfoque pretende, partiendo de simulaciones de situaciones reales, proporcionar al aprendiz unas estructuras que más tarde pueda usar según sus necesidades. No oculta las limitaciones del método comunicativo, haciéndose así eco de una inquietud general en la didáctica de las lenguas: las pretendidas situaciones auténticas con que se trabaja no son tales, sino ficciones, pues en el aula no se crean las circunstancias en que tienen lugar las interacciones de la vida cotidiana.

Concluimos diciendo que ésta es una obra caracterizada por la variedad del material presentado, de modo que junto a intervenciones informativas de representación de instituciones públicas o privadas, otras van a tener carácter estrictamente científico; junto a las críticas al sistema de enseñanza no faltan soluciones esperanzadoras. Dicha heterogeneidad puede ser buena ilustradora del actual interés que desde distintos frentes despierta la didáctica de las lenguas, y asimismo da idea de la tendencia renovadora que opera en la dinámica de la didáctica lingüística, quizá especialmente perceptible en la enseñanza de idiomas modernos, pero también existente en el área de la lengua materna. No de otro modo hay que interpretar las nuevas propuestas pedagógicas que se acogen al método comunicativo que domina en la actualidad el panorama didáctico y que parte de las necesidades comunicativas de los aprendices teniendo en cuenta la función del lenguaje verbal y la intención del nuevo hablante.

Alternative Traditionen. Dokumente zur Entwicklung einer empirischen Literaturwissenschaft. Reinhold Viehoff (ed). Braunschweig, Vieweg, 1991, 361 pp.

J.R. Guzmán Pitarch

La investigación empírica de la literatura no ha tenido (ni tiene todavía) en el ámbito hispánico una resonancia especialmente significativa. Sin embargo, no ocurre lo mismo en otros contextos como puedan serlo los de los países de lenguas germánicas, donde el intento de llegar a un principio de intersubjetividad y objetivación de unos datos -que en ocasiones se presentan de una forma incontrolable e incontrolada- se revela como una labor altamente valorada. Es en este marco en el que el conjunto de documentos aparecidos en *Alternative Traditionen* de la mano de R. Viehoff nos ofrecen la posibilidad de descubrir tanto las profundas raíces de una aproximación al estudio de la literatura como ésta, como su engarce con el análisis literario actual. *Alternative Traditionen* se compone de un total de veinticuatro trabajos a los que se suma una breve, pero sugestiva, introducción a cargo de Reinhold Viehoff. Este profesor, relacionado con la Universidad de Siegen y destacado investigador en el enfoque empírico del hecho literario, señala en su trabajo titulado *Einführung: Annotationen zur Empirischen Literaturwissenschaft* la dificultad de establecer unos determinados textos como precedentes, o como fuentes de una concepción teórica desarrollada más tarde. Seguidamente, pasa revista al proceso de formación de la concepción empírica de la crítica literaria. Así, sitúa el período de nacimiento de esta concepción a finales de los años sesenta en un contexto de polarización entre el positivismo y la hermenéutica. Igualmente señala cómo, fruto de esta divergencia, se favoreció la aparición de concepciones empíricas y el paso de éstas hacia una ciencia de la acción (*Handlungswissenschaft*).

Los aspectos sustanciales que distinguirían una concepción empírica de una no empírica también se revisan en esta introducción. Viehoff recuerda las declaraciones sobre el cambio paradigmático de Thomas S. Kuhn en la de la historia de la ciencia, respaldadas por los enunciados del físico J. D. Sneed en el campo de la teoría de la ciencia. De esta forma, Viehoff (y en general otros estudiosos de la Teoría Empírica de la literatura) establece un paralelismo entre las estructuras de las teorías físicas y la Ciencia de la Literatura. Posiblemente se halle aquí una de las mayores dificultades para esta teoría: la supuesta validez, en términos de teoría literaria, del sistema de Kuhn frente a otras metodologías, como la de Lakatos que, como ya señaló V. Salvador, resultaban más adecuadas en los estudios literarios por reconocer la posibilidad de actuación simultánea de diversos programas de investigación.

En cualquier caso Viehoff enuncia la integración en el concepto empírico de la crítica literaria de dos componentes teóricos: un concepto de texto funcional y una teoría de la comunicación literaria. Este concepto de texto funcional confirma la existencia del significado solamente por medio del acto de recepción de la lectura y la comprensión, y facilita, al mismo tiempo, la construcción de una teoría de todas las acciones literarias orientadas sobre las bases de las convenciones estéticas y de polivalencia.

Todo esto se presenta, junto con la formulación de hipótesis y su comprobación intersubjetiva, mediante métodos de investigación propiamente empíricos. Viehoff apunta también como aspecto central perteneciente a la Teoría Empírica de la Crítica Literaria la aceptación como un “sistema de la acción social diferenciado con reglas claras, instituciones y orientaciones valorativas” (pág. 18). Finalmente, Viehoff sopesa en qué medida se puede hablar de una investigación en el pasado que ha conducido a la formación de esta concepción: investigación que no necesariamente surge del campo del estudio de la literatura.

Viehoff recopila en este volumen un conjunto de trabajos con una orientación muy diversa: Max Bense, Wilhelm Fucks, Christopher Caudwell, W.H. Bruford, Stanislaw Lem, Norbert Ulrich, Bronislaw Malinowski, Pitirim A. Sorokin, Robert Escarpit, Theodor Fechner, Jens Ihwe, Helmut Kreuzer, Levin L. Schücking, Leo Löwenthal, Lee O. Thayer y N. H. Pronko, Yuri Tinianov y Roman Jacobson, Norbert Groeben, Götz Wienold, Siegfried J. Schmidt, Jürgen Ritsert, Eva María Scherf, Günther Lehmann y Shaun A. McNiff. Algunos de ellos, fruto de la existencia de diversas obras suyas publicadas en nuestro contexto cultural, son más conocidos: Sorokin, Bense, Malinowski, Tinianov, Jakobson, Schmidt, o sobre todo Escarpit.

Obviamente, las posibilidades de establecer algún tipo de clasificación ilustrativa de todos estos autores son muy diversas, ya que muchos de ellos se encuentran a caballo de diversos planteamientos. No obstante, destacaríamos en primer lugar aquellos estudios relacionados en mayor o menor medida con la comprensión y valoración de los textos literarios. Un ejemplo lo encontramos en Theodor Fechner con su aplicación del concepto de asociación, conocido ya en la fecha de aparición de su trabajo (1876) pero hasta aquel momento sin aplicación en el campo de la estética. El de Lee O. Thayer y N. H. Pronko (1958) que enfatizaba la significación de determinados factores psicológicos en el momento de la lectura de textos ficcionales. Norbert Groeben (1970), uno de los primeros autores que formalizará los supuestos teóricos de la recepción empírica, aparece en este conjunto de materiales con un estudio sobre la complejidad textual, en concreto, sobre la comunicatividad de la poesía moderna. Un trabajo con gran influencia de la hermenéutica y más específicamente de la Estética de la Recepción. Finalmente, el trabajo de Shaun A. McNiff (1977) estudia las fuerzas motivacionales que se encuentran relacionadas con una conducta consciente en la implicación artística: artículo que complementa, en parte, el de Christopher Caudwell (1938), una investigación sobre el artista burgués concretada en la figura de D. H. Lawrence.

Otra gran línea de los trabajos agrupados en este volumen se hallaría relacionada con aquellos que presentan algún modelo teórico de historia de la literatura. Hermann Kantorowicz (1924) establece las bases fundamentales de una historia de la literatura como conocimiento científico que designa con el epígrafe de *Literaturhistorie*. Igualmente agruparíamos aquí los que sugieren algún modelo teórico de crítica literaria, como el de Yuri Tinianov y Roman Jacobson (1928) o el de Jens Ihwe (1970); o ya explícitamente empírico como el de Götz Wienold (1974) con su aportación del concepto de elaboración textual (*Textverarbeitung*) -un concepto que hace referencia a la conversión que los participantes de los procesos de comunicación realizan a partir de determinadas formas comunicativas. Finalmente, destacaríamos el trabajo de Siegfried J. Schmidt (1984). Éste resulta interesante, en tanto en cuanto, recoge las reflexiones de Schmidt tras la aparición del *Grundriß der empirischen Literaturwissenschaft*, -la única obra reciente de este autor publicada en castellano (anteriormente había aparecido: *Teoría del texto. Problemas de una lingüística de la comunicación verbal*). El contenido de reflexiones gira alrededor de las críticas formuladas en la línea de una exce-

siva axiomatización, la ausencia de aplicaciones empíricas, la no consideración de los proyectos llevados a cabo hasta esa fecha y finalmente los ataques realizados desde perspectivas hermenéuticas.

Nuestra tercera clasificación se incluiría dentro de lo que definiríamos como campo de la estética matemática. Así, los trabajos de Norbert Ulrich y Helmut Kreuzer (1963-65), que analizan la influencia de factores no estilísticos en los juicios estéticos, o el de Max Bense (1965), que intenta formalizar una estética moderna racional y empírica frente a la especulativa y metafísica, son un buen ejemplo. A éstos se suma el trabajo de Wilhelm Fucks (1970) quien analiza, con la ayuda de elementos matemáticos, determinadas estructuras formales.

Las investigaciones de carácter más sociológico representarían otra línea de actuación. Levin L. Schücking (1913) intenta establecer la historia de la literatura en función de lo que llama la historia del gusto (*Geschmacksgeschichte*). Éste considera que la clave para la comprensión de la historia de la literatura se halla en la investigación del gusto de la época. Leo Löwenthal (1933) presenta la biografía como la traducción sociológica para el consumo de las masas y, por tanto, la presenta como un medio más que interesante para el análisis. La necesidad de la investigación del público es el objeto del análisis de W. H. Bruford (1955). El trabajo de Jürgen Ritsert (1964) presenta, por su parte, otra utilización de análisis empírico-sociológico ofreciéndonos un estudio de la ideología reflejada en la literatura popular sobre la segunda guerra mundial. Incluimos también aquí el trabajo de Stanislaw Lem (1967) que se cuestiona el significado de las obras, estableciendo una relación con el efecto que origina en su entorno social. Aunque con cierto carácter sociológico pero cercano al campo teórico literario se halla el trabajo de Helmut Kreuzer (1973). En su estudio, enmarcado en los años 60, intentará establecer la distinción, en la República Federal Alemana, entre un concepto de literatura descriptivo, normativo y empírico. Otra visión sociológica, teñida de cierto carácter psicológico, se encuentra representada en el trabajo de Günther K. Lehmann (1974), quien plantea la problemática de la recepción subjetiva de los textos literarios en el espacio de la antigua DDR. Con el mismo carácter, pero más reciente, Eva María Scherf (1984) se enfrentará al problema de la literatura teniendo en cuenta el proceso de comunicación en la sociedad y, en concreto, en el contexto que supone también la DDR.

Finalmente, dentro de esta misma corriente sociológica, pero con influencia de la teoría de los sistemas, destacan los trabajos de Bronislaw Malinowski (1941), que se interroga sobre el referente de la cultura y sus diferentes manifestaciones y Pitirim A. Sorokin (1947), quien intenta subrayar las formas principales de los compartimientos de la cultura y comprobar si estas formas se dan realmente. Por último, Robert Escarpit (1970), de sobra conocido en el ámbito cultural hispánico, aparece en este volumen repasando el problema de la comunicación literaria como una forma de unir la estructura literaria y la social.

A este conjunto de trabajos se suma la selección bibliográfica orientada hacia las líneas y corrientes relacionadas con el desarrollo de la Crítica Empírica de la Literatura. Estas referencias bibliográficas suponen más de trescientos treinta títulos, de los que Viehoff subraya aquellos (algo más de veinte) que considera que pueden ser de gran interés para el lector que desee profundizar más en la Crítica Literaria Empírica -tanto por lo que se refiere a la historia de la investigación como a los problemas y perspectivas propias de la misma. Por si ello no fuera suficiente, a estas referencias se añaden las incluidas en el seno de los diversos documentos, formando así un valioso conjunto

bibliográfico hasta el período de 1984. Es precisamente este último hecho, lo que se le puede reconvenir a este manual, ya que deja fuera notables trabajos recientes como los de E. Ibsch, D. H. Schram, L. Halász, E. Andringa, J. Laszlo, H. Hauptmeier, H. Meutsch, R. de Beaugrande, H. Heukenkamp, N. Groeben, etc., aparecidos en fecha más cercana a la publicación del libro que comentamos. Por otra parte también excluye algunos publicados en la época que limita el volumen: los de G. Labroise, G. Adler, etc.

En general, podemos afirmar que, aunque quizás se podría reprochar a esta edición la presencia de unos estudiosos (Caudwell, Lem) y la ausencia de otros, la aparición de todos estos documentos (muchos de ellos de muy difícil acceso) en un solo volumen viene a llenar un vacío que facilita la reflexión sobre la propia esencia del enfoque empírico en el estudio de la literatura. Por consiguiente, el libro resulta casi imprescindible para acercarse a un tipo de concepción a la que no se le ha prestado la atención suficiente en nuestro contexto, pero que ha dado amplios y comprobados frutos en otros ámbitos.

El secreto en la mujer, Andrés de Claramonte. Edición, introducción y notas de Alfredo Rodríguez López-Vázquez, Tamesis Book Limited, London, 1991.

Aurora Marco

Entre los problemas que plantea la dramaturgia del Siglo de Oro a los historiadores de la literatura y a los investigadores, unos se refieren a cuestiones biográficas o de fijación textual, otros a verificación de fuentes o a problemas de escuelas e influencias. Pero hay uno especialmente importante, el de la autoría de muchas comedias que han sido atribuidas erróneamente a autores que gozaban de gran popularidad, Tirso, Lope, Calderón, lo que trae como consecuencia que los verdaderos autores de estas obras no puedan ser valorados en su justa medida al enjuiciar un corpus incompleto, cuestión que, por otra parte, también afecta a la historia del teatro de esta época.

Exceptuando Calderón, cuyas obras no presentan problemas de atribución, otros autores de comedias vieron editadas obras suyas con el nombre de otro, y, lo que resulta más extraño todavía, comedias editadas a su nombre sin ser de su responsabilidad (Ruíz de Alarcón, Rojas Zorrilla).

La obra de Andrés de Claramonte presenta este tipo de problemas debido, por una parte, a su escasa valoración como dramaturgo, que se remonta al siglo XIX y que partió de los juicios de Menéndez Pelayo, Mesonero Romanos y Hartzenbuch, y, por otra, a la poca fortuna que han tenido algunas ediciones de sus obras, realizadas sin tener en cuenta fuentes fidedignas (manuscritos). En otro orden de cosas, el hecho de apoyarse en conjeturas para resolver los problemas de atribución, ha dado lugar a que *El burlador de Sevilla*, *El rey don Pedro en Madrid*, *La Estrella de Sevilla* o *El condenado por desconfiado* fueran atribuidas a Tirso o Lope, cuando la autoría de Claramonte parece clara.

De todas estas cuestiones, fundamentales para la historia teatral, nos informan las primeras páginas con que se inicia la excelente *Introducción* del profesor Alfredo Rodríguez López-Vázquez que precede a la edición crítica de *El secreto en la mujer*. Alfredo Rodríguez, bien conocido por sus importantes investigaciones sobre el teatro del Siglo de Oro, viene trabajando desde hace tiempo en la obra de Claramonte. Fruto de este trabajo son, además de numerosos artículos sobre el tema, las ediciones críticas de *Tan largo me lo fiáis*, *Púsoseme el sol*, *salióme la luna*, *La Estrella de Sevilla* y *El burlador de Sevilla*, en la que ha demostrado la autoría de Claramonte fundamentándose en dos principios: la verificación de fuentes y el análisis temático-crítico de su obra teatral.

Con relación al tema de las ediciones críticas, el editor de *El secreto en la mujer* llama la atención sobre la importancia de hacer ediciones fiables que partan, a ser posible, de los manuscritos o bien de, al menos, dos transmisiones textuales distintas. El restituir las obras de los autores, presentando textos fieles al original y el abordar el estudio de su obra desde una perspectiva crítica, es tarea que los investigadores deben acometer con seriedad. En ello está empeñado Rodríguez López-Vázquez que ha aco-

metido también el estudio y la edición de esta obra (al parecer no de las más conseguidas del autor pero interesante por ser reelaboración de un tema de Boccaccio, retomado por Lope de Vega), en el que parte de los problemas textuales que plantea el manuscrito para continuar después con la estructura dramática de la obra, la morfología teatral (personajes, escenas y estilo), ejes dramáticos, fuentes y construcción escénica y finalizar con la métrica de la obra.

Una vez descifrado el manuscrito, tarea no exenta de dificultades, el editor llega a la conclusión de que es obra, probablemente, de un copista al que le dicta Claramonte, donde figuran correcciones al margen del propio autor. Lo que quiere decir que a partir de esta versión inicial el texto podía sufrir modificaciones, si la representación lo exigía o el autor decidía introducir algunos cambios.

En el apartado dedicado a “La estructura dramática de *El secreto en la mujer*” se estudia el esquema de la obra, a la luz del análisis actancial de Greimas y el funcional de Propp, y la articulación teatral según las propuestas de G. Williansen, modificadas por el autor.

Las relaciones actanciales que se establecen entre los personajes de la obra, de contrariedad, de contradictoriedad, de complementariedad, configuran el clima trágico de esta comedia en la que se enlazan una trama principal y otra secundaria, aspectos muy bien desenvueltos en este apartado de la *Introducción*, como también la asignación de personajes en el reparto. Los móviles del drama (pasión/amor, celos, venganza); la reconstrucción de los tres triángulos amorosos con un único vértice, Clavela, la heroína trágica; el análisis de motivos psicológicos (amor, celos, venganza) y teatrales (engaños, suplantación, omisiones, ocultaciones); y los recursos dramáticos (prolepsis, elipsis e ironía) son objeto de estudio y análisis detallado del crítico que lo llevan a poner de manifiesto “la coherencia con que Claramonte ordena los elementos dramáticos de que dispone: todos ellos tienen su justificación dentro del entramado teatral.”

La parte dedicada a “Morfología teatral: personajes, escenas y estilo”, (p. 29-35) es enormemente interesante por el análisis que ofrece el autor de los personajes y, muy especialmente, de Clavela, el personaje femenino principal, eje de la obra, figura muy bien trazada por Claramonte, consumida por la pasión, el amor, los celos, la fiereza (“Y siendo fiera/ no hay cosa que tanto quiera/ como a ti”, le dice Pánfilo a Lelio). A su lado Lelio, Antonio y Ursino, los tres actantes masculinos enamorados de ella. En este apartado también se aborda su presentación en escena y el simbolismo que caracteriza a esta heroína de comedia, presente, como hace notar el autor del estudio, desde el segundo parlamento del primer acto de la obra: “Soy fuego”.

En cuanto al tema de las fuentes se nos informa del material novelístico que constituye el primer eje de composición: la novela de Boccaccio *El halcón de Federico*. Estamos, pues, ante una “comedia a fantasía”. Anterior a *El secreto en la mujer* hay otra comedia de Lope de Vega, con el mismo título que la novela de Boccaccio, representada en 1606. Pero además de estas dos fuentes literarias, el preparador e introductor de esta edición analiza también los motivos folclórico-populares que hay en la obra, como el de los tres consejos paternos, los que le da Paulo a su hijo Lelio, a saber: no prohiñar un hijo que no haya nacido de las propias entrañas, no vivir en lugar, ciudad o villa de señor, y el primero de todos, alusivo al tema que da título al libro: “Y también te encargo, Lelio, / tres cosas, de ellas te guarda:/ la primera es que no fíes, / en grande o pequeña causa, / tu secreto de mujer, / animal que no le guarda.”

La *Introducción* se completa con el análisis del esquema métrico, desmenuzado con sus porcentajes, lo que le permite al editor formular una hipótesis de datación pro-

bable de la obra (en torno a 1610) y una aproximación al modelo métrico utilizado por este dramaturgo.

En cuanto a los criterios de edición, ha optado, no por la transcripción paleográfica, sino por la grafía moderna que facilita la lectura, reservando para las notas a pie de página la transcripción de variantes y para las notas que figuran al final del texto las aclaraciones marcadas con asterisco.

De trabajos como éste, en el que la rigurosidad preside las 141 páginas del libro, estamos, francamente, muy necesitados. La edición, y el estudio que la precede, permiten aclarar cuestiones esenciales para la historia del teatro, como ya se ha puesto de manifiesto, y permiten, además, disponer de textos fiables y de estudios tan lúcidos y valiosos como el que Alfredo Rodríguez nos proporciona sobre la obra. Un excelente material para los amantes del teatro y, en particular, para los amantes de Claramonte.

Homenaje a J.R. Firth en su centenario (1890-1990). Quereda, L. y Santana. J. (Eds.) Universidad de Granada, 1992

Emilio Menéndez Ayuso

El grupo de investigación "Lingüística, estilística y didáctica de la lengua inglesa" de la Universidad de Granada recoge en esta publicación los materiales resultantes del Simposio Internacional celebrado en homenaje al lingüista británico J.R. Firth con motivo del centenario de su nacimiento.

Recuerdan los editores que Firth "puede considerarse padre y progenitor de la lingüística moderna inglesa. No sólo aportó las ideas seminales del pensamiento lingüístico contemporáneo en Gran Bretaña, sino que consiguió, por su directa influencia, que esas ideas se implantaran en la vida académica universitaria británica con la creación de cátedras y departamentos de lingüística donde sus colaboradores más directos trabajaron en la dirección indicada por el maestro".

En la primera parte del libro (mesas redondas y contribuciones) los miembros del mencionado grupo investigador se ocupan de los tres campos fundamentales de la obra de Firth: la lingüística, la estilística y la didáctica de la lengua inglesa, tras haber ofrecido antes los datos biográficos del lingüista, y -de la mano de Fernando Serrano en la presentación- trazado los aspectos organizativos de la publicación.

De especial interés, por su amenidad (sic), cuidado en la exposición y la claridad de aproximación a la figura de Firth, su obra y su tiempo, son las contribuciones de Serrano ("Notas para un capítulo de la lingüística contemporánea") y de Luis Quereda ("El modelo lingüístico de J.R. Firth"). El trabajo de Quereda sintetiza de manera modélica los escritos del propio Firth, *The neo-firthian tradition and its contribution to general linguistics*, de J. Monaghan (1979), y la introducción de F. R. Palmer en *Selected papers of J. R. Firth 1925-59* (1968).

También de Luis Quereda, y en esta primera parte, está el elaborado trabajo "The unit 'group' in Halliday's *An introduction to functional grammar*", con una excelente fundamentación bibliográfica, característica ésta -por otra parte- presente en todas las colaboraciones que configuran el libro, y muy especialmente la exhaustiva que Quereda, de nuevo, ofrece en el apéndice.

Tres colaboraciones, de Serrano ("ELT y J. R. Firth"), Neil McLaren ("On re-reading J.R. Firth: some aspects of his work relevant to foreign language teaching") y M^a Angeles Hens Córdoba ("Algunas reflexiones sobre la traducción a partir de la herencia de J. R. Firth") nos acercan, con la mediación de Firth, al terreno de la didáctica de las lenguas modernas con el rigor que caracteriza a todas las colaboraciones de este volumen.

La segunda parte (conferencias) presenta "la aportación de tres insignes personalidades del campo de la lingüística que durante sus años de formación trabajaron con Firth en la School of Oriental and African Studies de la Universidad de Londres: los profesores F.R. Palmer, N. Waterson y R.H. Robins". Quien haya apreciado su *The English Verb* (Longman, 1987) encontrará igualmente estimulante el tratamiento que

Palmer hace aquí de "Firth's 'verbs of aspect'". N. Waterson y R.H. Robins presentan "Prosodic phonology: insights into speech processing implicit in the theory", y "Context of situation, relevance theory and underdetermination", ambos trabajos estrecha y directamente relacionados con la vida y obra de Firth.

Se trata, en fin, de una publicación de gran interés: interesará, sin duda, a quien ya conozca el tema del debate; a aquéllos menos familiarizados con él les proporciona un útil altamente estimulante para profundizar en la obra de Firth, referencia indispensable en el campo de la lingüística -aplicada o no- de nuestro siglo.

Corpus, Concordance, Collocation. Sinclair, John. Oxford University Press, 1991

Emilio Menéndez Ayuso

Esta publicación de O.U.P. es la primera de la serie *Describing English Language* (Editores: John Sinclair y Ronald Carter), que aparece, como claramente apunta el título, con la intención de describir la lengua inglesa contemporánea tal como se *usa* realmente. "Siguiendo los descubrimientos de recientes investigaciones, la serie se propone responder al reto de describir las características de la lengua tal como las encontramos en auténticos contextos de uso en amplias muestras de discurso. Examina también los cambios significativos que se están dando en la actualidad en la comprensión de la lengua inglesa y la implicación de los mismos en la didáctica de las lenguas".

Este libro de John Sinclair propone una nueva visión del lenguaje a la luz de las posibilidades abiertas por la tecnología de los ordenadores. A lo largo de los años ochenta, nos dice Sinclair, "con la aparición de varias generaciones de ordenadores, el análisis lingüístico por ordenador ha evolucionado rápidamente, revelando formas y usos insospechados cuya descripción no cabe en un sistema descriptivo tradicional". El libro subraya y complementa estos avances con un minucioso tratamiento de los procesos de valoración lingüística interesados en la creación de un corpus, y de la profundización que en este campo se deriva de su uso.

Además de una sustancial contribución a la descripción del inglés de nuestro tiempo, sirve de introducción y soporte referencial para futuros tratamientos de corpus lingüísticos. Por otra parte, revela indirectamente la concepción lingüística y el planteamiento metodológico que inspiró y propició, primero, la redacción del excelente *Collins Cobuild English Language Dictionary* (1987) y, luego, las demás publicaciones *COBUILD: Essential English Dictionary* (1988), *Dictionary of Phrasal Verbs* (1989), *Student's Dictionary* (1990) y *English Grammar* (1990).

Lo componen una introducción, nueve partes, tres apéndices, bibliografía -precisa y "al grano"- y un glosario, pequeño diccionario de los términos lingüísticos utilizados en las páginas precedentes.

Más allá de una concreta observación de las posibilidades de una nueva descripción de la lengua a la luz de la tecnología ordenadora, la obra de Sinclair ofrece unos planteamientos teóricos (la valoración de contexto y significado, por ejemplo) que ayudan a una comprensión actualizada del hecho lingüístico, pudiendo ser muy estimulante para aquellos que trabajan en el campo de la didáctica de las lenguas (materna y extranjera) y de la traducción. No es que presente conceptos estrictamente novedosos -anda por el camino trazado por Malinowski, Firth, y los filósofos de la lengua ordinaria-; puntualiza y enfatiza aspectos que contribuyen a una apreciación claramente definida de principios en la materia, con una orientación permanente hacia el establecimiento, sobre todo, del significado contextual.

En este sentido -como estímulo didáctico- nos parecen especialmente interesantes los capítulos 3. *The evidence of usage* (con esclarecedoras observaciones sobre las

estrategias de los diccionarios), 5. *Words and phrases* (Sinclair propone el agrupamiento de *phrasal verbs* por la partícula -give over, get over, tide over...- en lugar del habitual por verbo -give up, give out, give over...- con el fin de agrupar por el sentido. no obstante, reconoce que pasará mucho tiempo “antes de que la gente busque rutinariamente give over en un diccionario bajo over en lugar de give”) y 7. *Evaluation instances* (“La nueva opción abierta por el ordenador es la de evaluar ejemplos reales y seleccionar los más típicos. Un conjunto completo de ejemplos típicos mostraría los modelos estructurales de la lengua dominantes, sin acudir a abstracción o generalización alguna... Es, por lo tanto, innecesario hacer una distinción tajante entre estructuras lingüísticas abstractas y estructuras reales, esa distinción representada por la *langue* y *parole* de Saussure, o por la *competence* y *performance* de Chosmky” [del apartado *Text and language*]). (“La mayoría de las palabras de cada día no tienen un significado independiente, o significados, sino que son parte de un rico repertorio de modelos con múltiples vocablos que componen el texto. Los procedimientos de la gramática convencional oscurecen este hecho” [del apartado *Meaning and structure*]). (“Algunos significados de palabras frecuentes parecen significar muy poco, por ejemplo, *take*, en *take a look at this*, o *make*, en *make up your mind*” [del apartado *Evidence from long texts*]).

James Joyce, **Anna Livia Plurabelle** (*Finnegans Wake*, I,viii). Edición bilingüe de Francisco García Tortosa, traducción de Francisco García Tortosa, Ricardo Navarrete Franco y José M^a Tejedor Cabrera; Madrid, Ediciones Cátedra 1982, (181 páginas)

Antonio Raúl de Toro Santos

Una contribución nueva y meritoria al conocimiento de la obra de Joyce en España la representa la edición bilingüe de Francisco García Tortosa de **Anna Livia Plurabelle** (*Finnegans Wake*,I,viii) que Cátedra publica en su colección de Letras Universales.

Conocemos la complejidad y toda suerte de variables que entran en juego cuando se pretende traducir una obra de un código lingüístico a otro, de una cultura a otra. Si eso es así, la dificultad se ve acrecentada cuando nos enfrentamos a textos de una especial dificultad. En este sentido, la traducción del capítulo 8 del libro I, unánimemente conocido por **Anna Livia Plurabelle**, de *Finnegans Wake*, realizada por García Tortosa, Navarrete Franco, y Tejedor Cabrera, es un auténtico reto a la capacidad innovadora del español; es una respuesta, en definitiva, a la hipotética imposibilidad de traducción de *Finnegans Wake*.

La dificultad de comprensión existe en la propia obra original; incluso Joyce lo admite claramente. Cuando en 1937 Joyce anima a Nino Frank para que colabore en la traducción al italiano de **Anna Livia Plurabelle** le dice: "debemos hacer el trabajo ahora, antes de que sea demasiado tarde; en el momento presente existe una persona, yo mismo, que puede entender lo que escribo. No puedo garantizar, sin embargo, que dentro de dos o tres años todavía sea capaz de hacerlo". No obstante lo anterior, y dados los presupuestos estructurales utilizados por Joyce en la elaboración de *Finnegans Wake*, el propio autor ayudó en la versión al francés y al italiano, convencido de la posibilidad de tal traducción. Es más, los problemas visuales casi constantes que Joyce padecía le indujeron a solicitar formalmente a James Stephens que terminase la elaboración de *Finnegans Wake* si su salud llegase a impedirse. Por tanto, no parecen existir razones que impidan una traducción a cualquier lengua a pesar de que algunos críticos no compartan esa posibilidad.

La pretensión del autor, según se desprende de sus manifestaciones, de su círculo de amigos y del texto en sí, de contar la historia universal desde diferentes perspectivas, con varios protagonistas y en tiempos diferentes hasta 1938, año en que Joyce finaliza su *Work in Progress*, tal como él la definió durante los diecisiete años de gestación, lleva implícita la necesidad de crear un nuevo lenguaje que le permita, en palabras de García Tortosa, "una adecuación entre un continente y un contenido universales". Desde esa óptica, el inglés es el marco de referencia de *Finnegans Wake* pero nada más, ya que al servir de soporte de múltiples lenguas con la posterior asimilación en su estructura fónica, morfológica y semántica hace que el inglés sea prácticamente irreconocible, y más bien habría que hablar del inglés de *Finnegans Wake*.

El autor de la edición que comentamos estima que si partimos de la noción de homófono y homónimo que se produce en todas las lenguas vamos por la buena senda

para comprender los mecanismos que rigen la creación de la lengua en esta obra de Joyce y cita ejemplos ilustrativos que lo prueban. No obstante, tal vez los modelos más concluyentes sean los fragmentos de **Anna Livia Plurabelle** traducidos al inglés básico, al francés en dos versiones distintas, al castellano, al gallego, al catalán, y al italiano que García Tortosa aporta en su exhaustivo estudio.

La traducción presentada en esta edición, según explica el editor, sigue los mismos principios que Joyce recomendó a sus traductores al francés y al italiano: un proceso de reconstrucción y de recreación en el que el ritmo y la musicalidad tengan predominio. En esta traducción al castellano se incluyen más de ochocientos ríos, unas doce lenguas, dialectos peninsulares, cientos de arcaísmos y términos científicos y técnicos.

El capítulo de **Anna Livia Plurabelle** ha tenido una cumplida y necesaria traducción al castellano en la edición de García Tortosa, con una *Introducción* extensa y muy documentada (135 páginas) que casi triplica la extensión del capítulo traducido. La acompaña un aparato crítico profundo y de extraordinario rigor que se complementa con una bibliografía de lo más pertinente sobre Joyce y su obra. La dimensión de la información aportada en la *Introducción* significa una gran ayuda para todo lector, iniciado o no, que se interese por la narrativa joyceana y pretenda adentrarse en el laberinto del duermevela de *Finnegans Wake*. En nuestra opinión, estamos ante una contribución de gran importancia por cuanto supone, por primera vez en España, la posibilidad de que el lector se acerque a este capítulo tan conocido de *Finnegans Wake* de James Joyce, autor que, como se sabe, ha producido un impacto trascendental en la literatura mundial.

BÉRTOLO, C. (ed.): *El ojo crítico*, Barcelona, Ediciones B (Sine die), 1990.

Arturo Delgado Cabrera

El recopilador presenta en este volumen una selección de críticas sobre autores de renombre que, con el transcurso del tiempo, han resultado ser erróneas (al menos no parecen ser compartidas por la mayoría) y que forman una especie de “antología del disparate”. A modo de presentación o prólogo, expone su punto de vista en veinticinco páginas (“La crítica literaria: quien tiene boca se equivoca”, pp. 5-30) y anticipa desde el principio que “muchos de los comentarios que aquí se reúnen harían enrojecer de vergüenza a sus autores y llenarán de satisfacción a todos los que piensan que la crítica literaria es, cuando menos, una estupidez”. Para Bértolo, crítico literario de prestigio, los errores contenidos en el libro no hacen más que mostrar “las glorias y miserias de la crítica”.

Intenta luego definir qué es un crítico literario. La respuesta es fácil y compleja al mismo tiempo: “[Alguien que] lee un libro y opina sobre él”; pero, a diferencia de cualquier otro lector, su opinión es pública “y tiene por tanto una repercusión distinta cualitativa y cuantitativamente”. Distingue entre dos clases de crítica: la universitaria o académica y la de batalla (sic), que es la que se ejerce en los medios de comunicación. Esta última, cuyo origen se remonta al siglo XVIII (cuando aparece un público lector amplio), nace de la necesidad de poner orden, y “como el orden es un concepto que cada uno rellena con el significado que quiera darle, la crítica emite juicios de valor que sirven para orientarse”. El crítico debe reunir dos condiciones: tener gusto (pero, ¿cómo medir o juzgar el gusto?) y que lo manifieste honradamente. Hay en todo ello matices que aclarar o vicios que mencionar, como el problema del amiguismo: ¿es lícito que un crítico comente el libro de un amigo? En principio parece que no, pero “en puridad, las relaciones amistosas entre un escritor y un crítico no tendrían por qué interferir seriamente en el trabajo de éste”.

Al crítico se le supone también un criterio, lo que significa “poseer entendimiento de lo que es la literatura y ejercer desde ese entendimiento sin miedo a equivocarse” (en ningún caso existe lectura inocente, y el conocimiento no molesta ni distorsiona la lectura, en todo caso la mejora). Se le acusa de ser un escritor frustrado (“pero la frustración no es un peligro, sino un horizonte”) y de equivocarse a veces. Lo que parece inevitable, tratándose de seres humanos, y de ello da muestra esta antología, en la que se pueden encontrar diversos juicios firmados en otra época por plumas solventes y que hoy parecen incomprensibles. “Para muchos serán la prueba, una vez más, de que los críticos son unos imbéciles o unos canallas”: lo primero, por su falta de acierto; lo segundo porque a veces se ve fácilmente la envidia o la falta de apertura hacia otros modos de ver el mundo. El cualquier caso, concluye Bértolo, esta colección de críticas equivocadas no deja de tener su grandeza.

La antología está ordenada alfabéticamente según el apellido de cada autor criticado. Hemos hecho una clasificación de las acusaciones que se dan con más frecuencia:

1. Ser mal escritor, con lo que las generaciones venideras se olvidarán completamente de un determinado autor. Al respecto, quizá la más famosa, y chirriante en la actualidad, es la de Zola sobre *Les fleurs du mal* de Baudelaire: “Dentro de cien años, los libros de historia de la literatura francesa sólo mencionarán esta obra como una curiosidad”. Del mismo modo, Ortega y Gasset sobre Valéry: “Último mandarín de las letras francesas, auténtico intelectual, pero de corto resuello, nada popular, manierista, con un exiguo caudal de cosas que decir y, como toda mente pobre, obligado para ser a retorcerse”. O P. Pablo Ladrón de Guevara sobre *Los pazos de Ulloa* de Pardo Bazán: “Muy mala” (en *Novelistas malos y buenos*, 1933). O un crítico de *Le Figaro* sobre *Madame Bovary*: “Monsieur Flaubert no es un escritor”.

2. Tratar temas escabrosos o vulgares, y desarrollarlos además de un modo también vulgar (pero, ¿cuáles son los límites de la vulgaridad?) es seguramente el reproche más frecuente hacia ciertos clásicos, los realistas y naturalistas, y algunos autores del siglo actual en los que los críticos han señalado un evidente mal gusto. Así, Voltaire sobre *Hamlet*: “Es una obra bárbara y vulgar que no hubiese sido tolerada por el más salvaje populacho de Francia o Italia ...”; Juan Valera sobre Quevedo: “No era solamente autor satírico, sino autor serio, aunque de estilo revesado y de un gusto malditísimamente deplorable”; W.E. Hartpole Lecky sobre *Sentido común* de Thomas Paine: “Superficial, violenta y grosera”; Henry James sobre Walt Whitman: “Pretende gratificar los sentimientos mientras ultraja el buen gusto”; Menéndez y Pelayo sobre Pérez Galdós: “(...) hombre de indisputable talento, pero echado a perder por la clerofobia progresista de *bas étage*; y aunque esto me desagrada tanto, no es sólo por lo herético y torcido, sino por lo feo y antiestético”; P. Pablo Ladrón de Guevara (de nuevo) sobre *Los pazos de Ulloa*: “Hay pecado deshonesto de gravedad específica singularmente opuesta a la naturaleza, con descripciones y fraseología que no toleran ni los ojos ni los oídos de personas bien educadas”; o H.S. Canby sobre *Cita en Samarra* de John O’Hara: “Hay una constante vulgaridad a través del libro”.

3. Escribir con fines esencialmente lucrativos es la acusación de Julio Casares hacia Blasco Ibáñez, a propósito de *Los cuatro jinetes del Apocalipsis*: “EL hombre de acción ha suplantado por un momento al literato, y al amparo de su nombre ilustre se ha permitido escribir una novela con la pluma de firmar cheques”.

4. Ser poco convincente en la creación de personajes es el defecto que ve Bernard Shaw en Shakespeare. Así afirma de *Otelo*: “Puro melodrama. No hay un solo toque en la caracterización de los personajes que podamos sentir en la piel”. Y de *Antonio y Cleopatra*: “Decir que hay mucho de caracterización artificial ... es simplemente decir que es de Shakespeare”.

5. Un reproche curioso: ser pesimista (¿está obligada la literatura a ser optimista?). G.A. Aitken ve en *Los viajes de Gulliver* “un manual de desesperanza”, y un crítico de *Saturday Review of Literature*, simplemente “una historia pesimista” en *Sangre sabia* de Flannery O’Connor.

6. Otro: ser irreligioso, o moralmente condenable, especialmente en lo que se refiere al comportamiento sexual. Vamos a dar sólo dos ejemplos de esta estrechez de miras, ambos bastante recientes. La revista *Catholic World* decía en 1946 a propósito de *Todos los hombres del rey* de Robert Penn Warren: “El lenguaje de ambos, hombre y mujer, es grosero, blasfemo y repugnante. Sus acciones avergonzarían a un hotentote pagano” (¿habría en esta afirmación prejuicios racistas, además de religiosos?). Gonzalo Torrente Ballester se sentía ofendido por *La colmena* de Cela, publicada en 1951, y se expresaba en estos términos: “Casi todo lo que hacen los personajes (...) es peca-

do; las situaciones son escabrosas; las palabras, con frecuencia brutales y groseras (...) Yo soy católico cristiano y exijo (sic) una moral robusta; exactamente lo que permitió al Vaticano atesorar la más bella colección de desnudos artísticos, la que permitió a la Inquisición autorizar la venta y lectura de *La Celestina*".

7. Naturalmente, no falta la incomprensión hacia la obra literaria innovadora, mal entendida por sus contemporáneos. Así, escribía Marc Humblot, editor francés, en su carta de rechazo al original de Marcel Proust en 1912: "Mi querido amigo, quizá debo estar muerto de cuello para arriba pero por más que me devano los sesos no acierto a ver por qué alguien necesita treinta páginas para describir cuántas vueltas da en la cama antes de dormir".

Finalmente, cabe preguntarse si algunas de esas opiniones negativas que recoge Bértolo no serían acertadas. Así, la de Max Aub sobre Pereda en su *Manual de Historia de la Literatura Española*: "Pesado, gris, dormido, teniendo buen cuidado de no hacer novedad".

GALISSON, R.: *De la langue à la culture par les mots*, Paris, CLE International (Coll. Didactique des langues étrangères), 1991.

Arturo Delgado Cabrera

El autor se propone revalorizar la importancia del léxico en la enseñanza-aprendizaje de las lenguas y culturas extranjeras. Desde hace tiempo, se “entra” en los idiomas por la fonética, la morfología y la sintaxis, lo cual es erróneo, porque “les mots sont des facteurs premiers dans l’acquisition de la maîtrise d’une langue et d’une culture (...) Rien d’essentiel ne peut être fait sans eux, aussi bien au niveau de l’information que de la communication(...), du culturel que du cultivé” (Avant-propos). Se ha descuidado el léxico bajo el falso pretexto de que no es tan “estructurable” como los otros niveles lingüísticos. Por otro lado, la didáctica de las lenguas debe integrar también la enseñanza de las culturas (“union souvent annoncée mais toujours retardée”), y el vocabulario tiene un contenido de civilización indudable.

La obra consta de cinco partes de extensión variada, cada una dividida en capítulos y con la correspondiente bibliografía, que guardan unidad y diversidad al mismo tiempo con respecto al conjunto, por lo que cada parte puede leerse independientemente y sin necesidad de una progresión ascendente.

La primera parte lleva un título lo bastante explícito: “Le vocabulaire en pénitence. Brève histoire d’une disgrâce chronique”. Consta de un análisis de los períodos favorables (las “vacas gordas”: la metodología tradicional y el método directo) y de los desfavorables (las “vacas flacas”: métodos audiovisuales y enfoques comunicativos) al vocabulario, y de un epílogo en el que se explica este mecanismo de amor-odio: “Tant que les méthodologies se construisent sur des savoirs empiriques et des hypothèses de leur cru, elles reconnaissent le vocabulaire comme un ingrédient majeur de l’accès aux langues (mécanisme d’attrait). Du jour où elles empruntèrent leurs théories à la linguistique et où celle-ci devint la référence prestigieuse, leur divorce d’avec le vocabulaire fut immédiatement consommé (mécanisme de rejet)”. Para Galisson, el vocabulario es un paso obligado en el conocimiento del mundo.

En la segunda parte, “De la lexicographie de dépannage à la lexicologie d’apprentissage”, se reivindica el uso de los diccionarios monolingües de F.L.E. en la escuela y se dan pautas para una política de renovación de esos diccionarios. Los alumnos de primaria suelen considerarlos como un instrumento que ayuda a salir del paso cuando se encuentran en apuros, mientras que deberían ser útiles para un aprendizaje continuado y sistemático. No se excluyen los diccionarios bilingües, pero son los monolingües los que deberían ocupar un lugar de privilegio, y entre ellos, lo que el autor llama “un véritable dictionnaire monolingue d’apprentissage”.

La tercera parte es un estudio relativamente largo sobre “Les mots-valises et les dictionnaires de parodie comme moyens de perfectionnement en langue-culture”. Aunque de uso generalizado reciente, este tipo de construcción léxica no es nuevo, pues numerosos escritores lo utilizaron en otras épocas: el autor ofrece una relación que abarca desde Rabelais (*hypocritiquement*) hasta Boris Vian (*parlementeur*). El mayor

índice lo tienen Prévert (*hebdomadaire*) y Queneau (*conversations*), seguidos por Christiane Rochefort (*perplexilarité*). Hoy sigue siendo una manera ingeniosa de crear nuevas palabras, practicada por literatos de todo tipo, periodistas (*europessimisme, prestigieux, rurbain*) o profesionales de la publicidad (*célibatour, jextraordinaire, (espace) vit'Halles*). Galisson presenta criterios de identificación según la tipología de las formas y de los contenidos, una delimitación de sus características principales (“de préférer le gratuit et l’amusant à l’utile et au fonctionnel et de ne s’établir qu’accidentellement dans la langue”), la distinción con respecto a palabras compuestas y acrónimos y, finalmente, una definición “restrictive”: “Un mot-valise est le produit d’une contraction de plusieurs mots en un seul”. Otros capítulos se refieren al *Distractionnaire* (R. Galisson y L. Porcher, Paris, CLE international, 1986) y a los “dictionnaires de parodie”; a juegos y ejercicios que pueden realizarse en clase; y a una interpretación del fenómeno, a modo de conclusión.

En la cuarta parte, “Accéder à la culture partagée par l’entremise des mots à C.C.P.”, se constata el interés que han adquirido los enseñantes de lenguas hacia las culturas correspondientes (“la didactologie/didactique des langues redécouvre les cultures”) y se presentan hipótesis de investigación para la elaboración de una respuesta a la pregunta “¿Qué cultura(s) enseñar?” en los casos de C.C.P. (*charge culturelle partagée*). Tras un ensayo de definición de lo que es esa “cultura compartida”, ofrece una tipología elemental de palabras que contienen C.C.P. y un método para establecer su nomenclatura.

La quinta parte, “Esquisse d’un modèle curriculaire d’organisation et de description des contenus lexico-culturels”, empieza poniendo de manifiesto que la *didactología* (que el autor diferencia cuidadosamente de la *didáctica*), que ha sido llamada de modos diversos como “lingüística aplicada”, “didáctica de las lenguas” o “didactología de las lenguas y las culturas”, se encuentra actualmente en una fase de construcción de su propia epistemología y pretende, legítimamente, ampliar su campo de acción (integrando la cultura a la lengua) y superar el estadio de “aplicación disimulada”, para conseguir la autonomía y el estatus de disciplina de pleno derecho. Para ello es indispensable que se convierta en una verdadera didactología (es decir, que deje de pedir prestadas las teorías de base) y pase de la teorización externa a la interna, desarrollando teorías propias de la enseñanza, del aprendizaje, del curriculum y del contexto. Plantea luego la estructuración externa del vocabulario (“le lexique, en tant qu’image du monde, ne peut que refléter la structure de ce monde”) y la elección de la palabra como unidad significativa de descripción de enseñanza y de aprendizaje. Propone un modelo curricular, insistiendo en la simbiosis lengua-cultura y cuyo postulado de base, en consecuencia, es que “le discours est chargé de culture à tous les niveaux: phonologique, morphologique, syntaxique, lexical”, para acabar con una evaluación didáctica del modelo y concluyendo (no sin explicar que no pretende declarar la guerra a los enfoques comunicativos, “un véritable bain de jeunesse dans plus d’un secteur de la discipline”) que propone “une démarche opérationnelle au-delà de l’approche communicative” que no se limita a la enseñanza-aprendizaje del léxico, sino que tiene como objetivo principal “de réhabiliter la description systématique des contenus (savoir et savoir-faire), pour mettre à la disposition des apprenants l’ensemble des moyens susceptibles d’éclairer et d’engendrer les comportements et les discours adaptés aux circonstances”.

En su conjunto, esta obra de Galisson (uno de los didactólogos del FLE que más experiencia y más reflexiones pueden ofrecer en la actualidad) resulta de un altísimo interés no sólo para los enseñantes de francés, sino para todos aquellos que se interesan por el aprendizaje de las lenguas y de las culturas, por los datos que aporta, las ideas que sugiere y el sentido crítico que se manifiesta a lo largo de cada uno de sus capítulos.

Les langues étrangères dans l'Europe de l'Acte unique (Primer Congreso Internacional sobre l'Ensenyament de Llengües Estrangeres), Barcelona, Universidad Autónoma (I.C.E.), 1993.

Arturo Delgado Cabrera

Se trata de las Actas correspondientes a la Sección de Francés del congreso mencionado, que a su vez constituyen la décimoquinta edición de las ya tradicionales *Journées pédagogiques sur l'enseignement du français en Espagne* (febrero de 1991), quizá la reunión anual de más raigambre actualmente entre los enseñantes de lengua francesa de nuestro país. Los organizadores tuvieron esta vez la idea de agrupar en una misma convocatoria a los profesores e investigadores de todos los idiomas contemplados (español, catalán, francés, inglés, italiano, alemán), lo que supuso una masificación poco aconsejable y una cierta confusión. Las Jornadas en cuestión contaron con el apoyo del programa *Lingua* de la Comunidad Europea. El volumen recoge ponencias y comunicaciones, las primeras en su totalidad y las segundas seleccionadas, en cuanto a su extensión, por criterios incomprensibles, pues mientras que algunas se reproducen íntegramente y con anejos incluidos, otras han sido abreviadas hasta el extremo de resultar irrelevantes e irreconocibles. Aparecen distribuidas en cinco apartados: *Didactique du FLE, Langue, Littérature et Civilisation, Traduction y Nouvelles technologies*.

De las ponencias y talleres, tres se centran en el problema de la autonomía en el aprendizaje y la autoformación (Holec, Moirand) y dos se ocupan de didáctica de la lengua extranjera y de la lengua materna en un plano más general (Puren, Bronckart).

En "Qu'est-ce qu'apprendre à apprendre"(pp. 11-20), Henri Holec da pautas para la elaboración de una respuesta que corresponda convenientemente a la pregunta formulada, y que es la cuestión principal de la pedagogía que se propone, antes que nada, desarrollar la *autonomía* del que aprende. El concepto de autonomía varía según los estudiosos: para unos significa independencia del discente; para otros supone ejercitar, de un modo activo, su responsabilidad; finalmente, puede ser sinónimo de capacidad de aprendizaje, y es autónomo el que sabe aprender. Tras revisar los conceptos de aprendizaje ("Qu'est-ce qu'apprendre") y el de saber aprender ("Qu'est-ce que savoir apprendre"), el autor explica lo que significa enseñar a aprender ("Qu'est-ce qu'apprendre à apprendre") para llegar a breves y claras conclusiones: se trata de un tipo de aprendizaje como cualquier otro, pero con objetivos y medios específicos para una actividad que fomenta la independencia y acaba siendo autodirigida.

Sophie Moirand se ocupa de la autoformación en sus dos trabajos, "L'autoformation en question. Réflexions pour une autoformation des enseignants de langue"(pp. 21-29) y "Autoformation et activités autoformatives"(pp. 30-41), insistiendo en que la autoformación no supone la supresión de la formación tal como se ha entendido tradicionalmente ("toute formation initiale ou continue devrait être une formation à l'autoformation"), aclarando por qué hay que hablar de autoformación en nuestros días (los congresos y reuniones son indispensables, pero insuficientes) y recordando que el concepto de *autoformación* no debe confundirse con el de *autonomía* ("l'autoformation es

plutôt une autogestion de sa propre formation”). Se centra luego en las modalidades de autoformación y, en el segundo de estos trabajos, en las características y tipos de actividades autoformativas (objetivos, materiales y naturaleza de estas actividades), ejemplificando convenientemente.

En “Didactique des langues étrangères: de la perspective à la prospective”(pp. 42-50), Christian Puren estudia la situación actual de la D.L.E. en Francia e intenta prever su futuro inmediato. En *Histoire des méthodologies d'enseignement des langues* (1988), el mismo autor ofrece una perspectiva histórica suficientemente amplia y basa su análisis en tres fuerzas que se combinan, se oponen o se interfieren unas con otras, y que se sitúan en tres niveles diferentes: didáctico, institucional y social (éste es el más importante, porque es en él donde se sitúan, a la vez, el *motor* y el *modelo del cambio*: el primero es económico, y el segundo ideológico). Consigue una explicación clarificadora que aplica, en este artículo de modo resumido, a dos de las “revoluciones metodológicas”: el método directo y el audiovisual. En cuanto a la situación actual, se caracteriza (desde 1970) por el *eclecticismo*, término al que se da aquí el significado que le dieron sus inventores los filósofos: el mejor sistema es el que toma la mejor parte de los sistemas conocidos, sean actuales o pretéritos. La metodología ecléctica (que otros llaman mixta) se dio institucionalmente de 1920 a 1960 en Francia para la enseñanza secundaria, como compromiso entre la llamada metodología tradicional y el método directo. Tras analizar el eclecticismo actual en D.L.E., concluye apuntando la contradicción fundamental de la metodología comunicativa y los riesgos de la comercialización y del “todo vale”.

Jean-Paul Bronckart se refiere a la lengua materna en su trabajo “L'enseignement des langues vivantes dans une perspective discursive”(pp. 51-67). Primeramente define los objetivos de la enseñanza de una lengua viva, tema que sigue siendo complejo y ambiguo, pero también de una gran relevancia. Propone una clasificación de los objetivos posibles y menciona las decisiones que debe tomar el profesor, para analizar luego lo que es la *competencia comunicativa* (concepto central en la enseñanza de las lenguas, que conlleva un análisis de las situaciones de comunicación y de los tipos de discurso), y las características específicas de la actividad oral (donde hay que contemplar contenido, contexto físico y contexto social). La última parte (“Quelques questions didactiques”) analiza los principios de una didáctica de los discursos, los modelos de discurso y los tipos de entrenamiento textual y de actividades (entre otras, los “talleres de producción”).

Análisis del discurso en contexto académico: La interacción como estrategia de adquisición de la L2. Tesis doctoral. Eva Alcón Soler. Universidad de Valencia, 1993.

El objetivo principal de la presente tesis doctoral es describir el comportamiento interactivo en el contexto institucional del aula, y el posible efecto que dicho comportamiento tiene en el aprendizaje del Inglés como lengua extranjera. Nuestro estudio pretende así examinar la hipótesis interactiva desde un enfoque parcialmente ignorado en la bibliografía consultada, es decir, estableciendo desde un punto de vista empírico la relación existente entre interacción y aprendizaje.

Para ello, respetando la creencia de los analistas de la conversación, recurrimos al análisis del discurso en el aula, y parcelamos nuestro objetivo general en tres:

- a) examinar la implicación conversacional y su relación con el aprendizaje del inglés en contexto académico.
- b) determinar la frecuencia de negociación y su importancia en el proceso de adquisición de la lengua terminal.
- c) evaluar el efecto que determinados factores afectivos tienen en el comportamiento verbal y aprendizaje de nuestros informantes.

Como se puede inferir de la estructuración expuesta, nuestro estudio abarca tanto la descripción como la explicación del aprendizaje que resulta de la interacción. Asimismo, revela la necesidad de adoptar diversos enfoques metodológicos que den respuesta al trabajo multidisciplinar al que nos enfrentamos. La combinación de métodos cuantitativos y cualitativos, junto con la revisión de un conjunto de presupuestos teóricos encaminados tanto a analizar el discurso conversacional, como a explicar el proceso de adquisición de una lengua, nos facilitan abordar la parte empírica del estudio.

Respecto al primero de nuestros objetivos, nuestro estudio ilustra la importancia que la interacción tiene para todos los informantes. Asimismo, relativiza la trascendencia de la participación verbal en el aprendizaje de lenguas.

En relación al segundo de los objetivos propuestos, la negociación se presenta como una estrategia de aprendizaje que posibilita el conocimiento analítico y consciente de la lengua, teniendo escasa repercusión en la adquisición de ésta. Igualmente, de la interpretación de nuestros datos se deduce que la frecuencia de ajustes conversacionales no se correlaciona con el aprendizaje. Los resultados obtenidos al atender a los factores afectivos así lo indican, al ilustrar la idiosincrasia en el comportamiento verbal y el beneficio que se obtiene del mismo.

Dicho comportamiento, aunque en ocasiones puede ser el resultado del nivel de lengua, tiene su origen en los factores afectivos. En concreto, de las tres características detectadas en las pruebas objetivas y corroboradas por los informantes, la ansiedad se correlaciona negativamente con la implicación conversacional, y la independencia y

la extraversion favorecen la comunicación. No obstante, la relación entre las características afectivas y el resultado académico alcanzado nos induce a hablar de diferentes estilos de aprendizaje en la interacción.

Por último, el segundo volumen recoge las pruebas empleadas en la investigación, y la transcripción y codificación de las 17 unidades lectivas empleadas en nuestro corpus.

Paraules Mathilde Bensoussan, Professeur, Université de Rennes-2 (France).

El Departament de Didàctica de la Llengua i de la Literatura de la Universitat de Barcelona ha publicat a l'octubre de l'any passat un opuscle que ja en el títol, gràcies a la grafia, conté fonèticament un joc de paraules: paraules = mots i per = per aules = mots destinats a les classes.

Adjuntem una còpia del sumari que conté sis articles en castellà, un en anglès, un pròleg i quatre articles en català. El pròleg ens diu, modestament, els objectius d'aquesta publicació: "presentar als mestres reflexions de didàctica aplicada, lluny de qualsevol afany dogmàtic i de la temptació de la poció màgica que assegura efectes meravellosos en l'aprenentatge de qualsevol aspecte curricular". Malgrat aquesta modèstia, amb un cop d'ull a l'índex ens adonem tot seguit de la diversitat i la riquesa dels temes tractats.

Com se'ns ha demanat de fer aquesta ressenya en català ens limitarem a parlar dels quatre articles escrits en aquesta llengua.

Per Pilar Monné ("Coneixements textuais i estratègies de redacció en l'orientació de l'escrit") cal conèixer models cognitius sobre el procés de redacció destinats a obtenir la coherència i la cohesió d'un text, afegint-hi una sèrie de tècniques: fer-se preguntes, cercar analogies, etc.

Pero no n'hi ha prou amb el coneixement d'esquemes textuais: cal saber adequar-los a una situació concreta. Per això el professor ha de preveure activitats i exercicis com "la comparació de textos pertanyents a un mateix esquema base, però que presenten diferències entre ells perquè reflecteixen situacions comunicatives diverses o convins de la situació comunicativa: intenció, destinatari, etc. L'alumne, abans de redactar, pot posar-se una sèrie de preguntes com: destinatari, intenció, autor, nombre d'accions i també: finalitat, objectes, instruments, resultats. Per una més gran claredat es poden presentar en quadres amb les respostes dels alumnes quan analitzen un text per una seqüència d'escriptura que planteja, per exemple, una situació comunicativa com donar a una amiga la recepta d'un pastís i consells de maquillatge.

Un altre dels exercicis proposats és la distinció entre un text literari i un text instructiu. El primer és de Sergi Pàmies, escrit a la primera persona singular del present d'indicatiu. Es tracta d'un jo que vol treure diners amb la tarja de crèdit d'una caixa oberta i que segueix escrupolosament les diverses indicacions donades per la pantalla sense resultat. L'altre text conté les instruccions donades per una màquina destinada a la venda automàtica de billets i de targetes de transport. La comparació dels dos tipus de text, la recerca de les paraules del text de S. Pàmies que fan referència al caixer automàtic. Redactar un text sobre instruccions de joc, o consells mèdics o qualsevol altre tema instructiu i un altre donant tots els detalls, com en el text de Pàmies, sobre accions de la vida quotidiana: comprar un diari o posar-se una camisa. Triar el lèxic més adient per text, buscar la informació necessària per cada text.

Una abundosa bibliografia (que adjuntem) clou aquest article que pot ésser força útil a una didàctica de la redacció.

Laia Obregón (“Improv: llengua oral i teatre”), després de citar el que es fa als USA i a Gran Bretanya on grups de teatre -aficionats i professionals- es reuneixen dins de “taverns” on el públic proposa temes que els actors interpreten amb l’ajuda d’un animador, considera que a les escoles també es podria fer un treball semblant de improvisació que podria “ajudar al desenvolupament lingüístic, comunicatiu i integral” dels alumnes.

A continuació proposa el mètode de treball: el coordinador -en general el professor-, després de dir que cadascú farà per torn de públic i d’actor, demana dos voluntaris, la resta del grup constituint el públic. Aquest suggereix la trama i diu als dos actors qui són i on es troben. Seguidament els actors comencen a representar mitjançant gestos, utilitzant les paraules quan en sentin la necessitat. Quan el coordinador consideri que la trama proposada ha arribat al final de la seva representació, dos altres actors prendran el lloc i una altra acció dramàtica serà proposada pel públic.

Segons l’autora aquestes seqüències de improvisació poden ser “un treball pedagògic fantàstic en el sentit de desenvolupar l’autoestima i la confiança en un mateix i en el grup”.

Sembla evident que un bon entrenament en improvisació pot permetre als alumnes l’aprenentatge tan necessari de l’expressió oral ordenada dels pensaments, condició indispensable per una bona comunicació amb els demès.

Rosa Maria Postigo i Margarida Prats (“Proposta de lectura d’un text argumentatiu: l’article d’opinió”) destinen llur proposta didàctica a alumnes del 1er cicle de Secundària amb el propòsit de fer-los adquirir una bona comprensió lectora d’un text periodístic, i especialment d’un text d’opinió. L’article escollit per il·lustrar el mètode és de Teresa Pàmies (una escriptora força coneguda a Catalunya i situada políticament des de sempre a esquerra) i es titula: “No sempre és racisme” (Avui del 4.6.90).

Comencen per aportar al professor una sèrie de temes d’anàlisi lingüística textuals i llur significat: “Macroestructura, macroproposicions, connectius, estructures estilístiques, superestructura global i coherència global”, seguit pels models de text argumentatiu:

a) “Accumulació d’arguments favorables a la tesi defensada” i “Associació d’arguments de tipus diferents favorables”.

b) “Oposició d’arguments en una doble articulació: tesi refusada i tesi defensada” amb diverses possibilitats d’argumentació.

Pel “Raonament” dos plans possibles: “Discussió” i “Dialèctic”.

Pels alumnes proposen que el treball es realitzi en dues sessions:

1a.- Comprensió lectura centrada sobre un anàlisi lingüístic y argumentatiu.

2a.- Amb l’ajut del professor descobrir l’esquema superestructural de l’article de T. Pàmies. Produir, per parelles, un article d’opinió omplint els buits d’un text que conservi l’esquema superestructural del que han de estat estudiant.

Ben dirigides aquestes sessions desenvolupen certament l’esprit crític dels alumnes per jutjar la solidesa de les declaracions dels homes públics, per exemple, i les falles, quan n’hi han, dels arguments presentats. Una bibliografia (que adjuntem) acompanya aquest interessant article.

Margarida Prats i Eduard Sanahuja (“Proposta de lectura i recreació de poemes”) desitgen oferir als alumnes dels dos últims anys de l’ensenyament secundari obligatori “unes línies metodològiques de treball en relació als textos poètics”.

La metodologia presentada contempla dues fases de treball:

- 1) Comprensió del poema, anàlisi i síntesi al voltant d'una guia de lectura.
- 2) Recreació i producció de textos poètics.

La gradació d'activitats a l'aula: Lectura silenciosa del poema -individual- resposta a les preguntes d'orientació lectora -grups reduït- posada en comú de les respostes, lectura en veu alta del poema -individual- activitat de recreació -individual- o en grups reduïts- posada en comú. La reflexió lingüística es pot realitzar abans de la recreació.

Els autors proposen l'estudi de sept poemes, molt divers com per exemple la traducció d'un poema d'Arthur Rimbaud, "Sensations", seguida de quatre poemes-variacions sobre el mateix tema per J. Palau i Fabre, o "Assaig de càntic en el Temple", de Salvador Espriu i "Assaig de Plagi a la Taverna" de Pere Quart inspirat del primer i adoptant la mateixa mètrica. Com exercicis proposen la recreació i substitució d'adjectius d'un poema, o la de verbs, o d'algun substantiu, tot en mantenint l'estructura i la mètrica dels poemes originals. Un altre exercici pot ésser la recreació col·lectiva d'un sonet proposat, cada participant substituint algun dels versos per altres que tot i ésser diferents siguin coherents amb el context. Així hi haurà quatorze nous versos, és a dir un nou sonet que caldrà polir individualment o col·lectiva.

Per acabar reflexions sobre tres poemes de temàtica semblant: "Abril" de M. Torres, "Primavera" de M. Martí Pol i "Primavera-Pressentiment" de R. Leveroni; a continuació escriure un poema en heptasíl·labs amb elements temàtics donats. I com activitat complementària estudi de dos poemes: "Mare, si fos mariner" de M. Martí Pol i "Cançó del Faroner" de M. Desclot, i després recreació, sobre el títol "Mare, si fos faroner", amb el manteniment de l'aparell formal del primer poema i les unitats lèxiques del segon.

Aquesta activitat didàctica permet als alumnes de copsar plenament el sentit d'un poema alhora que desvetlla llur sensibilitat al llenguatge i a la creació poètiques.

Adjuntem la bibliografia que acompanya aquest rellevant article.

Esperem que el resum dels quatre articles citats doni ja una idea del treball que es fa en el Departament de Didàctica de la Llengua i de la Literatura de la Universitat de Barcelona i ensems que això doni peu a intercanvis profitosos entre tots els Departaments universitaris de Didàctica.