

Antonio Mendoza Fillola (Coord.)

## CONCEPTOS CLAVE EN DIDÁCTICA DE LA LENGUA Y LA LITERATURA

Barcelona: SEDLL / ICE Universitat de Barcelona / Horsori. 428 págs. 1998

Esta publicación, promovida con especial interés por la Sociedad Española de Didáctica de la Lengua y la Literatura al entregarla además a todos sus miembros, es de referencia obligada en este número de Lenguaje y Textos, por cuanto que —como indica en la Presentación su coordinador y también autor ANTONIO MENDOZA FILLOLA— ha sido concebida “*con el objeto de ayudar a la consolidación del área y a la difusión de las bases conceptuales en las que se está cimentando*”. Bases conceptuales que provienen de aquellas disciplinas que aportan sus datos y contribuyen a configurar un ámbito específico y coherente de teorías, investigaciones, intervenciones e innovaciones teórico-prácticas propio. Ese es el gran reto para el área de conocimiento de Didáctica de la Lengua y la Literatura.

El volumen ha sido posible gracias a la reunión de 26 trabajos (2 de ellos en colaboración) firmados por estudiosos de los distintos centros de interés que conciernen a esta área, autores a los que es de rigor citar aquí manteniendo el orden en el que aparecen sus textos: H.G. WIDDOWSON, JUAN MANUEL ÁLVAREZ MÉNDEZ, ANNA CAMPS, TERESA MARBÀ MAS, ARTUR NOGUEROL RODRIGO, JOSÉ M. VEZ, ERNESTO MARTÍN PERIS, AMANDO LÓPEZ VALERO, EZEQUIEL BRIZ VILLANUEVA, FRANCISCO JOSÉ CANTERO, PILAR MONNÉ MARSELLÉS, ANTONIO MENDOZA FILLOLA, ANA DÍAZ-PLAJA TABOADA y MARGARIDA PRATS i RIPOLL, JULIÀ FONT, MARGARIDA CAMBRA GINÉ, LAURA CERDÁN, AURORA MARCO, ROSA MARÍA POSTIGO, TEODORO ÁLVAREZ ANGULO, GABRIEL NUÑEZ, JOSEP BALLESTER, GEMMA PUJALS, ELOY MARTOS NUÑEZ Y GLORIA GARCÍA RIVERA, CELIA ROMEA CASTRO, ISABEL O'SHANAHAN JUAN, MIQUEL LLOBERA.

Encontramos en el Índice temático 750 términos retenidos de entre aquellos que cada autor ha seleccionado en una perspectiva conceptual y que han sido destacados en negrita en el cuerpo de cada texto. Se trata, pues, de una selección de conceptualizaciones correlacionadas que son descritas y definidas unas veces, argumentadas otras, adaptadas o simplemente incorporadas en el discurso de cada autor, ya sea como condiciones previas para configurar ese discurso en torno a la Didáctica de la Lengua y la Literatura, ya sea manejadas a propósito de la Didáctica de la Lengua y la Literatura y desde luego por sus repercusiones en este ámbito disciplinar desde las perspectivas particulares, objetos, objetivos, etc. de cada especialista.

Estas colaboraciones —globalmente consideradas— cubren un amplio espectro de factores que forman parte y afectan a las categorías educativas esenciales, desde las teorías como determinaciones, desde las investigaciones como orientaciones o guías de pensamiento y de acción educativa, desde las propias acciones didácticas como manifestaciones de la realidad de esta Didáctica específica.

La categoría *Objeto* de enseñanza/aprendizaje —la materia— es situada en la convergencia de un conjunto complejo de concepciones provenientes de las disciplinas de referencia: ciencias del lenguaje y de la comunicación, antropología, teoría y crítica literaria, etc. Categoría educativa para la que encontramos una aproximación siempre proyectada sobre los currícula actuales de lengua y literatura en Educación Primaria y Secundaria. Los contenidos de lengua oral, lengua escrita y literatura, que son tratados desde diversas perspectivas.

La categoría *Agente* —que se sitúa en la dimensión de la intervención tanto a través del profesor recurso humano por excelencia que incide en el proceso de enseñanza/aprendizaje, como a través de los métodos, los modelos o enfoques, los materiales, la investigación y la evaluación— integra para su formación y su actuación docentes una serie de concepciones, presididas por los enfoques constructivistas del aprendizaje, cuyos rasgos subyacen a los discursos de los autores.

Disponemos, de forma evidente, de valiosas aportaciones teóricas, orientaciones prácticas, sugerencias y referencias bibliográficas que constituyen, a su vez, un lugar de indagación conceptual desde las distintas y complementarias orientaciones que representan. Así pues, este volumen desde y por su motivación inicial se presta a múltiples lecturas y por tanto sirve a múltiples finalidades.

CARMEN GUILLÉN DÍAZ

Ramón Ribé (Coord.)

## TRAMAS CREATIVAS Y APRENDIZAJE DE LENGUAS

Barcelona: Publicacions de la Universitat de Barcelona. 1997

Al borde del fin de siglo los aprendizajes de las lenguas siguen siendo, mayoritariamente, aquí y allá, experiencias escolares muy parecidas —en el fondo— a las que hace 50 o 60 años recibieron quienes nos precedieron en el recorrido por el árido y tortuoso camino de las descripciones lingüísticas. Y es que los enfoques proposicionales, ya sean de naturaleza formalista o de tipo funcional-comunicativo, se resisten a abandonar nuestras aulas de lenguas porque, sin duda, nuestras aulas también se resisten a ser un reflejo y una recreación de las vivencias auténticas que una sociedad en cambio permanente impone sobre todos nosotros y, muy particularmente, en la dimensión de las interacciones comunicativas.

Ramón Ribé (coordinador de la obra que se reseña), junto a un equipo de magníficas profesionales en el campo de la didáctica de las lenguas extranjeras (María Luz Celaya, Margarita Ravera, Fernanda Rodríguez, Elsa Tragant y Nuria Vidal), han sabido trasladarnos su larga y rigurosa experiencia de investigación en la acción en un libro que —me atrevo a asegurar— pasará a formar parte de los episodios de transformación inequívoca de la formación de los profesores de lenguas en el conjunto de nuestro país. Claro que todas ellas y R. Ribé —un sólido equipo de prácticos reflexivos e investigadores de la práctica— saben, desde hace tiempo, de las escasas aportaciones de los marcos metodológicos insertos en el paradigma proposicional y de los claros avances que se derivan de las experiencias de aprendizajes vivenciales de las lenguas en el marco de un paradigma procesual.

En su conjunto, el libro responde a la línea marcada por una serie de trabajos anteriores en los que los distintos colaboradores han ido aportando los ingredientes fundamentales para la construcción del marco teórico y práctico de aquello que, de una manera divulgativa, ha venido a ser conocido en el campo profesional de la formación del profesorado de lenguas extranjeras como “enfoque por tareas”. Pero —¡aviso para navegantes!— esta obra no es una publicación más sobre la descripción de los enfoques por tareas. Muy al contrario, recoge las investigaciones de los autores sobre la teoría y la práctica de prototipos de tareas de tercera generación en diferentes niveles del contexto educativo de Cataluña y, desde un esquema de racionalidad inductiva-deductiva, nos va situando en la dinámica de una nueva circunvolución que alcanza no sólo cotas de progreso en la rigurosidad terminológica (la hábil propuesta de sustitución de las trilladas denominaciones de “tareas de primera generación”, “tareas de segunda generación” y “tareas de tercera generación” por las respectivas de “tareas”, “tramas de desarrollo cognitivo” y “tramas de desarrollo creativo” no es caprichosa sino justificativa de aquellas estructuras profundas de la realidad a la que se hace referencia) sino también en la importancia del desarrollo integral de los alumnos a través de la dimensión lingüística y en la necesidad del desarrollo profesional del profesorado de lenguas para abordar los retos derivados de los encuentros interactivos que presiden todo acto didáctico de apropiación socio-comunicativa de la significación.

En la Primera Parte del libro, a través de una secuencia progresiva de claves teóricas, facilitando su comprensión por medio de variados y oportunos esquemas de representación, los autores van desgranando el marco conceptual que sustenta su trabajo. Conceptos que tienen que ver con los aprendizajes vivenciales, con tareas y tramas, con enfoques “*top-down*” y “*down-top*” en el proceso de adquisición/aprendizaje lingüístico, con la creatividad y sus modelos de aprendizaje, etc. configuran el entramado teórico de esta parte, muy rico y bien planteado desde el nivel de exigencia que planteará, a continuación, el desarrollo de los prototipos de las tramas creativas.

Este es, justamente, el tema central de la Segunda Parte de la publicación. Tras una breve introducción a la investigación sobre prototipos, los autores que desarrollan esta segunda parte centran nuestra atención sobre sus respectivas experimentaciones en el contexto educativo catalán con prototipos para los ciclos de educación primaria y secundaria, para los ciclos universitarios, para el marco de la formación del profesorado y también prototipos de evaluación como instrumento regulador del proceso de aprendizaje de la (nueva) lengua. La Tercera Parte del libro —que, en mi humilde opinión, nos traslada a una cierta idea de “apéndices” en relación con el bien vertebrado conjunto de los capítulos anteriores— se ocupa de cuestiones concretas relativas a la dimensión oral y escrita del proceso de adquisición, describe una experiencia llevada a cabo en 1992-93 con alumnos de COU que se centra en la investigación del cambio actitudinal, y finaliza con una original serie de diez planteamientos (¡no diez mandamientos!) a modo de conclusiones y reflexiones que el propio coordinador de la obra nos traslada, de forma global, y que resultan muy útiles para “atar los cabos sueltos” que puedan haberse venido arrastrando desde los capítulos anteriores.

En definitiva, nos encontramos ante una obra singular, rica en contenido teórico y en experiencias prácticas, muy bien iluminada con pertinentes referencias bibliográficas, que marca el punto de arranque —en nuestro contexto español— para la necesaria transformación de las aulas de lenguas (en el sentido de abrir sus puertas y ventanas y dejarse invadir por la realidad externa) y las correspondientes demandas de formación de los profesionales que han de mediar, en ellas, las interacciones entre alumnos y desarrollo lingüístico.

JOSÉ MANUEL VEZ

Carmen Guillén Díaz y Paloma Castro Prieto

## MANUAL DE AUTOFORMACIÓN PARA UNA DIDÁCTICA DE LA LENGUA-CULTURA EXTRANJERA

Madrid: La Muralla. 1998

“El material curricular elaborado condiciona, modela y guía el proceso de enseñanza/aprendizaje, por su contenido, su diseño y su relación con la enseñanza” (p. 94), afirman las autoras del libro al hablar de los materiales curriculares y nos ofrecen así un guión para presentar su Manual de autoformación.

Para comenzar por la última expresión —“su relación con la enseñanza”—, hay que tener en cuenta que este Manual ha surgido del trabajo de las autoras en cursos a distancia de formación del profesorado de lenguas extranjeras. La experiencia cobrada en este tipo peculiar de enseñanza ha cristalizado en el Manual. Es pues un libro ya experimentado, con el sello de la garantía que le otorga la depuración de la práctica. Si se trata además de una práctica compartida, analizada y criticada entre colegas, como es el caso, la garantía tiene aún mayor autoridad.

La autoformación que se señala como finalidad del Manual se refiere en primer lugar a la situación peculiar de la formación a distancia —su origen—, que afecta a las relaciones entre alumnos con el profesor, y que confiere una mayor importancia a los materiales curriculares. Pero se refiere también a la imprescindible autonomía que toda formación sería implica. Se supera así el condicionamiento inicial para ampliarse sus posibilidades a otras circunstancias de enseñanza. El Manual trata de responder al cuestión: ¿qué necesita un profesor de lenguas extranjeras para su formación dentro de nuestro contexto educativo actual? Intenta también plantearse un reto difícil: ¿cómo elaborar un manual que cumpla las funciones indicadas incluso dentro de una enseñanza no presencial?

La primera cuestión nos lleva a contemplar la selección y organización de los contenidos del Manual. La segunda nos hace apreciar la forma de presentar tales contenidos y los medios utilizados para condicionar, modelar y guiar un proceso de aprendizaje que realizará de forma autónoma el alumno.

En cuanto a los contenidos, el Manual se divide en tres partes. La primera se dedica a revisar las bases teóricas y los fundamentos en los que se ha de apoyar el profesor de lenguas extranjeras. La perspectiva adoptada es la de la Didáctica de la Lengua y la Literatura, que supone la formación lingüística previa del alumno. Se alude así al conjunto de ciencias del lenguaje y ciencias de la educación, cuyos conceptos y formas de entender los respectivos objetos de estudio configuran las referencias teóricas desde las que se está construyendo la Didáctica de la Lengua y la Literatura. Igualmente se hace una síntesis precisa de las propuestas oficiales para el currículo de lenguas extranjeras en nuestro sistema educativo. La segunda parte aborda el estudio del proceso de enseñanza/aprendizaje de la lengua-cultura extranjera, desde la perspectiva del profesor, centrándose en los materiales, en la planifica-

ción de los contenidos y en la evaluación del aprendizaje. El enfoque es fundamentalmente teórico en esta segunda parte, mientras que en la tercera se estudian los instrumentos para la intervención en el aula con una intención más práctica: diseño de unidades didácticas, actividades y utilización de materiales complementarios. Los múltiples contenidos que se presentan se corresponden con la complejidad del acto didáctico y se tratan de forma necesariamente concisa.

En cuanto a la presentación, y no olvidando las peculiaridades editoriales —no forma parte de una colección de libros de texto—, se aprecia el esfuerzo por incitar al lector a ir más allá de lo que se resume en el texto, por provocar una lectura activa que lleve a la reflexión. Se atiende al diferente nivel de conocimientos del lector posible, invitándole a la explicitación de sus ideas previas para que pueda avanzar desde ellas en su formación. Para todo ello, se ha hecho un esfuerzo encomiable por señalar la bibliografía pertinente dentro de cada apartado, y se sugiere frecuentemente la realización de actividades con llamadas insertadas en el texto que no dificultan la lectura. De este modo, además de su primer carácter de herramienta de estudio, se puede leer también como un libro teórico-práctico sobre la enseñanza de la lengua-cultura extranjera. Hay que destacar la preocupación constante por lograr una precisión conceptual que se apoya en abundantes cuadros sinópticos, y que se combina con una búsqueda —a veces excesiva— economía en el lenguaje. Al final del libro se encuentran dos apartados de gran utilidad: un glosario en el que se definen los términos usados, y un conjunto de cuadros que permiten una comprensión rápida de los aspectos legales del sistema educativo.

Para terminar quisiera resaltar dos aspectos del Manual que añaden más valor a su notable aportación. Primero, el modo de vincular lengua y cultura en un todo como objeto de la enseñanza; segundo, la visión globalizadora de la enseñanza y del aprendizaje de la lengua-cultura extranjera, coherente con una concepción de la Didáctica de la Lengua como lugar de encuentro de muy diversas disciplinas. Como señala R. Galisson en el Prefacio que sirve de presentación al Manual, “es un producto de generalistas, capaces de contextualizar con acierto el objeto de estudio, de abarcar el campo de estudio en su globalidad, de pensar las situaciones de enseñanza y aprendizaje en términos de complejidad...” Estamos, por tanto, ante una importante contribución tanto para el modo de entender la formación del profesor de lenguas extranjeras, como para la consolidación de la Didáctica de la Lengua y la Literatura, ambiciosas tareas en las que están comprometidas las autoras.

J. LINO BARRIO VALENCIA

María Jesús Goicoechea

## COMPETENCIA LINGÜÍSTICA EN POBLACIONES MONOLINGÜE Y BILINGÜE VASCO-CASTELLANA

Navarra: Universidad Pública de Navarra / Caja Rural de Navarra. 304 págs. 1996

La autora, vinculada a la Universidad de Salamanca, entronca su trabajo con la línea de investigación que se lleva a cabo en el Departamento de Didáctica, Organización y Métodos de Investigación de la citada Universidad, bajo la atenta dirección del Dr. D. José Luis Rodríguez Diéguez.

En la presente investigación da cumplimiento a su intención de probar que existe una diferencia en las producciones lingüísticas de los alumnos monolingües castellanos (en zona no vascófona) con relación a alumnos bilingües vasco-castellanos (en zona vascófona, con fuerte presencia del castellano). Pretende descubrir cuáles son las diferencias lingüísticas entre los estudiantes —en su momento de E.G.B.— que escriben en lengua castellana y los que escriben en castellano como segunda lengua, siendo su lengua materna el eusquera.

Además, su interés reside en comprobar si las condiciones de producción lingüística de unos y otros son distintas en función de su distinta condición de hablantes monolingües castellanos o bilingües vasco-castellanos.

En cuanto a su metodología de investigación, consideramos importante destacar que utiliza las variables de superficie generadas en la lengua escrita (en los textos de los estudiantes). Estas variables fueron elegidas por su fiabilidad en investigaciones anteriores sobre lecturabilidad, harto conocidas, realizadas por el profesor Rodríguez Diéguez, y que enlazan con los estudios iniciados en los años 20 en los Estados Unidos (Crystal, Grey, Leavy, Chall). Aún se siguen utilizando en los estudios del lenguaje de los alumnos.

Así pues, encontramos una transferencia de la metodología seguida en los estudios de lecturabilidad (determinación de las variables, tratamiento de los textos y procedimientos estadísticos) al estudio de las producciones lingüísticas de los estudiantes; en este caso dos grupos de alumnos diferenciados lingüísticamente (lengua materna castellana / lengua materna eusquera). De acuerdo con su plan de trabajo utiliza los siguientes procedimientos estadísticos, a saber: definición de variables, coeficiente de correlación de Pearson para comprobar la fiabilidad de la prueba practicada, comparación de los resultados obtenidos en los dos grupos y análisis de varianza (contraste de factores a través de la prueba de Scheffe).

El volumen se articula en varias partes: Prólogo, Introducción, Metodología y Resultados, Conclusiones, Bibliografía y Anexos.

En el Prólogo explica la situación del eusquera respecto al castellano, su incorporación oficial a la enseñanza en el marco de la actual reforma del sistema educativo, así como la necesidad de los idiomas en la sociedad plurilingüe de una Unión Europea. Del mismo modo, menciona las partes que constituyen el trabajo y se agradece la colaboración de todos aquellos que lo han hecho posible.

En la Introducción, encontramos las reflexiones sobre las complicadas relaciones entre lengua y educación, el problema de la enseñanza de idiomas según un enfoque comunicativo y el actual estado de la cuestión. Presenta el objeto del trabajo como un estudio comparativo del desarrollo del castellano en situación monolingüe y bilingüe vasco-castellana. Incluye una aclaración de los conceptos lingüísticos que serán utilizados, como: palabra, frase, letra, pronombre personal...

En la parte consagrada a la Metodología y Resultados, la autora presenta los objetivos de la investigación, la procedencia de las variables elegidas y su justificación (avalada por los estudios antes mencionados), la enunciación de las mismas divididas en aspectos de vocabulario y en aspectos semánticos. Señala también la composición de la muestra: 320 alumnos, 160 de lengua materna castellana y 160 de lengua materna eusquera (ambos grupos de Navarra), su mecanismo de selección y la posterior división en grupos por niveles educativos. Más tarde, indica el procedimiento que ha llevado a cabo para la obtención de los textos —datos— de su investigación: el test de la tarjeta de Myklebust (1965), (la presentación a los estudiantes de una postal naif que representa un paisaje y da pie para confeccionar una pequeña redacción en la que describen lo que están viendo). Presenta el diseño de la investigación, da a conocer los procedimientos estadísticos y muestra los resultados obtenidos, que ilustra mediante una serie de histogramas, con su consiguiente valoración y el análisis de la varianza.

Las Conclusiones le sirven para reafirmarse en su hipótesis inicial.

La Bibliografía aparece agrupada en cuatro grandes secciones: “Lingüística”, “Lenguaje y Educación”, “Bilingüismo y lengua vasca” y “Estadística aplicada a las Ciencias Humanas”.

Es de destacar la plena actualidad de este fenómeno educativo y el gran interés que suscita en un país en el que hemos afrontado una reforma educativa y en la que la atención a una diversidad políglota, no puede obviar —ante situaciones escolares bilingües— la necesidad de un tratamiento didáctico eficaz. La primera piedra ya está puesta.

MARÍA DEL MAR RUIZ GONZÁLEZ



María Soledad Valcárcel Pérez y Mercedes Verdú Jordá

## OBSERVACIÓN Y EVALUACIÓN DE LA ENSEÑANZA COMUNICATIVA DE LENGUAS MODERNAS

Madrid: M.E.C. / C.I.D.E. 444 págs. 1995

En este volumen, que forma parte de la colección "Investigación" publicada por el M.E.C., se encuentra el estudio que llevan a cabo M<sup>a</sup> Soledad Valcárcel Pérez y Mercedes Verdú Jordá, ambas profesoras del Departamento de Didáctica de la Lengua y la Literatura de la Universidad de Murcia, sobre la enseñanza comunicativa de lenguas Modernas.

Estiman sus autoras que el enfoque comunicativo ha gozado de una gran promoción al presentarse como una opción metodológica idónea para la enseñanza de idiomas. Sin embargo, según plantean, es importante la carencia de investigaciones que, en el contexto educativo español, den cuenta de lo que acontece en las aulas en las que tal metodología se ha experimentado, y por lo tanto, se carece de datos sobre el tipo de innovación que se está aplicando.

En la perspectiva de la innovación educativa y, más concretamente, en el marco de una política educativa comprometida con la mejora de la calidad de la enseñanza de Lenguas Extranjeras, indagan en los rasgos más idóneos para la aplicación de este enfoque en la enseñanza/aprendizaje de un idioma extranjero, en un contexto formal de aula. Se sitúan en la tradición de investigación conocida como "paradigma de la implementación" (Berman, 1981), sobre la que descansan los presupuestos básicos de cualquier proyecto innovador.

En este sentido, el objetivo de la investigación se establece en el diseño de una serie de instrumentos aptos para analizar y medir la implementación y evaluación de la enseñanza/aprendizaje del inglés, según un enfoque comunicativo y en una situación de aula. La hipótesis de partida se fundamenta en la necesidad de elaborar nuevos instrumentos, tanto de observación como de evaluación, que permitan valorar los distintos estilos de instrucción en el aula y el grado de competencia comunicativa alcanzada por los alumnos.

Los instrumentos técnicos, a los que se hace referencia a la hora de evaluar los procesos y los resultados de la enseñanza/aprendizaje del inglés, incluyen *un esquema de observación de aula*, que establece como parámetro principal *un sistema de actividades* capaz de acotar los eventos de clase, y *un perfil de evaluación oral* que pueda medir la capacidad lingüística comunicativa de los alumnos.

El hecho de comenzar la investigación con una serie de instrumentos diseñados previamente, sitúa al estudio en una tradición positivista que excluye, de entrada, la posibilidad de observar y descubrir otros aspectos no incluidos en los instrumentos utilizados, como sucede, por ejemplo, en estudios que optan por la tradición etnográfica e interpretativa. Las propias autoras categorizan el estudio como basado en datos empíricos de una muestra reducida.

El volumen aparece estructurado en cinco grandes capítulos. El capítulo inicial se abre con la descripción del trabajo, dando paso al segundo capítulo que aporta al estudio un marco fundamentalmente teórico, dividido en dos apartados.

En el primero de ellos, se describen las teorías más recientes sobre el concepto de enfoque comunicativo, centrándose sobre todo en la estructura interactiva del aprendizaje de lenguas, en términos de *input* y *output*. Seguidamente, se presenta una revisión del estado de la cuestión en cuanto a la aportación de la investigación empírica en el aula, hasta los años 80, ahondando en el análisis de la interacción y en los instrumentos diseñados para la observación y el análisis de la interacción en el aula (sistema FLINT, sistema FOCUS, etc.) así como los problemas que ha planteado su aplicación. Se cierra el capítulo con una revisión más detallada de los mismos planteamientos a partir de los años 80, centrándose específicamente en tres esquemas de observación: los estudios de Mitchel, Parkinson y Johnstone, el esquema TALOS y el esquema COLT.

El tercer capítulo se refiere a la fundamentación y descripción de los instrumentos de observación diseñados para el estudio. El hecho de que éstos sean de nueva creación conduce a un proceso de validación interna de dichos instrumentos, que se describe aquí y que consta de tres apartados: la descripción del esquema de observación, el sistema de actividades y el esquema de evaluación oral de los alumnos.

El esquema de observación consta de 11 categorías en las que se recoge información sobre diversos factores estructurados de menor a mayor grado de comunicatividad. Así se categorizan dimensiones como: el discurso, la longitud del texto, la autenticidad del uso de la lengua, etc. Para el sistema de actividades se ha segmentado la lección en actividades, tomadas como unidad de análisis, de acuerdo con el momento pedagógico en el que están involucrados los alumnos y el profesor. Para el esquema de evaluación oral de los alumnos se admite que son necesarias pruebas de actuación lingüística. Se utiliza la entrevista directa de acuerdo con las escalas de medición tomadas de Carrol (1980).

El cuarto capítulo contiene el análisis de los datos y la presentación de los resultados. Se abordan los temas de la descripción de los sujetos y la metodología seguida para la obtención y el análisis de los datos. Un buen número de tablas ilustran los propósitos descritos.

El último capítulo recoge los resultados finales y las conclusiones que expresan las posibles implicaciones pedagógicas. Se ofrece un perfil de cada uno de los profesores que han tomado parte en el estudio en función de las actividades puestas en práctica y de las variables de las dimensiones que traen aparejadas, centrándose en las más comunicativas para enlazar así con el análisis de los resultados de la observación y de la evaluación.

Se da respuesta a las hipótesis iniciales aduciendo por una parte, que existen diferencias en la práctica de instrucción que los alumnos reciben en el marco de una metodología comunicativa y, por otra, que esas diferencias influyen en el grado de consecución de la L2 por los diferentes alumnos.

Son elementos de interés las significativas referencias bibliográficas y los 9 anexos que incluyen: el esquema de observación, la transposición de algunas sesiones, entrevistas con los alumnos, el análisis factorial de la dimensión de observación y escalas de fiabilidad.

MIRELLA RODRÍGUEZ MACHO

Antonio Mendoza Fillola

## TÚ LECTOR. ASPECTOS DE LA INTERACCIÓN TEXTO-LECTOR EN EL PROCESO DE LECTURA

Barcelona: Octaedro, S.L. Col. Recursos. 138 págs. 1998

Nos encontramos ante un oportuno compendio de reflexiones sobre lo que supone la actual concepción de la lectura. Reflexiones que, al inscribirse por una parte, en los planteamientos derivados de la teoría de la recepción (Iser, Jauss, Gumbrecht...) y por otra en el marco de las teorías cognitivas del aprendizaje, llevan a nuestro autor a conceder una enorme relevancia a la implicación y participación del lector como individuo que, a través de determinadas actividades u operaciones cognitivas, realiza todo acto de lectura.

El volumen aparece organizado en cuatro capítulos y un epílogo, en los que la exposición —que se acompaña de una cuidada bibliografía y abundantes notas a pie de página— se sitúa en la confluencia de LA LECTURA considerada como una “habilidad humana”, como “acto de adivinación psicolingüística” (Smith), como “arte que depende del talento, de la experiencia y de la cultura” (Hirsch), o como “un hecho biográfico” (Morón) y EL TEXTO ESCRITO como objeto que aloja un discurso, que proporciona un importante y variado input lingüístico y pragmático y al que la sociedad y la escuela consideran como un importante medio de conocimiento, de aprendizaje.

Tal y como formula el autor en su prólogo, este volumen responde básicamente a una intención formativa para la intervención en la resolución del proceso de lectura; un proceso que caracteriza como activo, constante, personal o íntimo, de construcción de significados a partir de estímulos textuales escritos; un proceso de tensión que no es sino un modo de interacción procesual (en la perspectiva de Iser, Smith, Foucault, Hould, Eco, Bettelheim) en el que intervienen los saberes personales del lector (saberes pertinentes), saberes intertextuales, conocimientos o experiencias personales y/o lectoras. Interacción procesual para la que establece un paralelismo con el esquema de comunicación comúnmente admitido y en el que se potencian las funciones que asumen el mensaje (el texto, emisor) y el lector, entre los que se entabla un “diálogo interactivo”, desde y por lo que uno y otro ofrece y aporta respectivamente.

Desde esas premisas, se nos presenta este libro como un instrumento dual, ya que adopta una doble dimensión: personal o individual de identificación y proyectiva o profesional de aplicación. Encontramos, por una parte, que afecta al lector, a cada uno de nosotros a quienes —desde ese “tú, lector” que preside el título y es interlocutor explícito en el epílogo— se implica e interpela al promover la (auto) observación de las propias estrategias de lectura y la consciencia de las interacciones del lector con el texto. Encontramos, por otra parte, que afecta al profesional docente, quien desde los primeros niveles educativos asume la responsabilidad de lograr que los alumnos lleguen a ser “lectores competentes”, y para lo cual debe poseer un detallado y sistemático conocimiento de los modos de leer que constituyen, a su

vez, la referencia básica para organizar la enseñanza de la habilidad lectora. Así es como su exposición forma, informa y abre perspectivas para la intervención en el aula, para promover las adecuadas estrategias lectoras que —de forma consecuente— incidirán en el desarrollo y formación lingüística, comunicativa, intelectual y cultural.

A lo largo de los diferentes capítulos, se atiende a los problemas que aparecen en los actos de lectura, a las fases por las que atraviesan las operaciones o actividades cognitivas del acto de lectura mediante una descripción sistemática del proceso lector. Aparece ilustrado todo ello con esquemas y ejemplos para los que utiliza textos hábilmente seleccionados. Son de destacar las intencionadas precisiones terminológicas que sirven ampliamente a la delimitación conceptual de la problemática del proceso lector.

El autor parte de la consideración de la lectura como una actividad básica para la construcción de saberes, que integra y reestructura diversidad de conocimientos y exige la participación del lector, quien le confiere significados, interpretaciones. En una proyección didáctica, incide en que sirve para ampliar conocimientos y poner en juego las adquisiciones lingüísticas, por lo que no es sólo una actividad complementaria en el aprendizaje de la lengua, sino un recurso básico y globalizador, un procedimiento de autoaprendizaje y de autoevaluación de los propios conocimientos lingüísticos.

Dedica el capítulo 2 a la funcionalidad de la lectura, para lo cual —desde los aspectos que Moirand y Solé diferencian entre las finalidades de la lectura— pasa a elaborar tres bloques genéricos en los que integra la consideración de la actividad del lector, con la advertencia de que un mismo texto es capaz de responder a múltiples finalidades u objetivos y de que la finalidad última de toda lectura es la interpretación.

En el capítulo 3 aborda la lectura como un proceso, sobre cuyo desarrollo nos puntualiza que presenta una fase inicial de “descodificación” que corresponde a un momento “aún prerreceptivo”. En torno a los dos objetivos cognitivos esenciales: comprender e interpretar con los que se entiende que concluye el proceso lector, describe y argumenta aquellas habilidades que autores como Otten y Kirpasky, entre otros, enumeran como: reaccionar, reconocer, reajustar, interpretar, sobre las que actúa el condicionante de la anticipación receptiva condicionada por el contexto, por los conocimientos sobre el texto y el autor, y por los conocimientos compartidos sobre las características del texto. Los esquemas de las páginas 19, 55 y 97 describen la sucesión de las fases, su carácter pragmático y la dinámica interactiva que se establece entre texto y lector desde sus condicionantes.

En el capítulo 4 analiza y concreta las fases del proceso lector mediante actividades de formación en una perspectiva metacognitiva, con el fin de hacer patentes tanto la actividad personal del lector como las estrategias que han de ser empleadas. Estructura la actividad personal en torno a tres ejes: *descodificación*, *precomprensión* y *comprensión e interpretación*, lo que le permite ir describiendo las estrategias movilizadas en cada una de las fases.

Podemos decir que el valor de este trabajo reside fundamentalmente en la opción del autor por optimizar el potencial cognitivo del lector, para lo que sitúa la lectura en un marco de posibilidades formativas y didácticas, en un momento en el que se viene planteando que “no se domina una lengua sin saberla leer”, y en el que la didáctica de la literatura tiene como pauta central de formación la construcción del “hábito lector”, la construcción de la “competencia lectora”, en términos de adecuada y aceptable interpretación.

CARMEN GUILLÉN DÍAZ

Robert Galisson y Jean-Claude André

**DICTIONNAIRE DE NOMS DE MARQUES COURANTS.  
ESSAI DE LEXICULTURE ORDINAIRE**

**Paris: Didier-Erudition / CNRS. Institut National de la Langue Française /  
Université de La Sorbonne Nouvelle. 342 págs. 1998**

Llega a nosotros este volumen en un momento realmente oportuno, cuando para la enseñanza de las lenguas extranjeras se plantean unos contenidos en los que se debe abordar de forma indisociable lengua y cultura, lo cual exige al profesorado disponer de un gran bagaje de conocimientos de orden cultural junto a los de orden gramatical. Esos conocimientos de orden cultural comprenden no sólo de *“le cultivé, la culture savante”*, sino también de *“le culturel, la culture courante”*.

Se trata del producto de una investigación concebida y desarrollada por R. Galisson en la confluencia de la didactología y la lexicografía. Parte de la constatación de los problemas con los que se encuentran en general los extranjeros y en particular los profesores de FLE ante determinados hechos de lengua —*“des mots de la tribu”* que no aparecen en los diccionarios— marcados por hechos de cultura, una cultura experiencial que no se aprende en los lugares institucionales, sino en la interacción social. Es el caso del uso que —en el medio sociocultural— se hace de nombres de marcas o apelaciones comerciales (para L’Institut National de la Propriété Industrielle “denominaciones comerciales” que incluyen nombres de sociedades, productos y servicios) que se manifiestan como indicadores culturales y dan cuenta del funcionamiento de la sociedad. Es evidente que esos nombres aparecen en los materiales sociales por intermedio de la publicidad —fundamentalmente— y entran en las clases a través de los documentos auténticos cuya utilización ha sido promovida en el marco de los enfoques comunicativos. Así pues, trata de lexicultura, es decir, de la cultura depositada en las palabras, lugar de investigación a la que R. Galisson —desde su vocación primera: la lexicografía— ha consagrado su esfuerzo y a la que hemos podido acceder a través de sus publicaciones.

Este trabajo es en sí mismo un instrumento didáctico, que ha sido hábilmente configurado con un carácter epididáctico. Instrumento didáctico por cuanto que se trata de un diccionario y por tanto, según indica su título, nos encontramos ante un conjunto de palabras en orden alfabético con sus significados. Como tal diccionario constituye la parte central del volumen, bajo los epígrafes: GLOSSAIRE, DICTIONNAIRE & ANNEXES. Contiene palabras que en este caso son, como indican los autores, 1007 “nombres de marcas corrientes” pues se retienen aquellos elementos en su uso efectivo porque formen parte de las prácticas discursivas, y sobre los que se informa de las condiciones efectivas de su funcionamiento. En este sentido, se incorporan los slogans que indiscutiblemente —en el uso— forman parte de la marca.

Los autores categorizan este repertorio como diccionario de lexicultura, porque comprende palabras con carga cultural compartida, palimpsestos de la lengua escrita ordinaria y

ámbitos de experiencia y marcos de referencia comunes, por lo que nos encontramos ante “un libro abierto sobre la cultura comportamental de los franceses” (p. 42). En este orden de cosas, se pretende que los profesores tomen conciencia de la maleabilidad de la lengua, de su porosidad a todas las formas de cultura a través de este fenómeno cultural tan concreto.

No sólo puede considerarse un diccionario de carácter receptivo, sino también productivo o creativo por cuanto en el índice onomasiológico se hace evidente que es un instrumento de trabajo inacabado que cada uno podrá completar, modular y perfilar, según sus necesidades. Este índice junto al índice semasiológico han sido expresamente confeccionados para facilitar la consulta, y constituyen un valioso complemento del diccionario propiamente dicho.

Decíamos que se ha configurado con un carácter epididáctico porque se presenta dando respuesta a aquellas cuestiones fundamentales a las que debe responder toda obra de finalidad didáctica, es decir, cuando se responde a: ¿Cual es su objetivo, su función? ¿A quien va dirigido? ¿Cuál es su contenido por qué y cómo? ¿Cuál es modo de empleo?

De esta forma, en las otras partes del volumen bajo los epígrafes: INTRODUCTION, PRÉSENTATION DU DICTIONNAIRE PROPREMENT DIT, EXPLOITATION LEXICULTURELLE DE L'OUTIL, los autores exponen de forma detallada: \* las hipótesis de partida, sus objetivos, sus funciones por la categorización del perfil del diccionario; \* las necesidades de los destinatarios; \* la elaboración del diccionario indicando qué se entiende por “marca”, su tipología, su morfología y su sintaxis, las opciones, los criterios de selección, el modo de presentación que incluye: la definición, la glosa cultural, el uso y la pronunciación; \* las propuestas de utilización, tareas de explotación cultural del diccionario y sugerencias de itinerarios de consulta mediante preguntas y respuestas, para transformarlo en un diccionario de aprendizaje personalizado.

En definitiva, pensamos que se trata de un material singular y de gran valor, primero, para el profesorado de FLE al ofrecerle este tipo de conocimiento que le permitirá adquirir el nivel de competencia requerido como especialista de lengua-cultura y corresponder a la determinación de R.Galisson de rehabilitar “*le culturel*” frente a la exclusividad de “*le cultivé*”. En la misma medida, tiene un gran valor para aquellos investigadores —en el ámbito de la Didáctica de las Lenguas-Culturas— que encontrarán la descripción rigurosa de todo el proceso, su concepción, desarrollo y exposición.

Creemos sin ninguna duda, que este diccionario, por su contenido y su configuración, va a cubrir ampliamente las expectativas de todos aquellos que lo utilicen, principalmente los profesores y estudiantes de FLE.

CARMEN GUILLÉN DÍAZ

Cristina Mello

## O ENSINO DA LITERATURA E A PROBLEMÁTICA DOS GÊNEROS LITERÁRIOS

Coimbra: Almedina. 434 págs. 1998

O livro da Professora Doutora Cristina Mello (docente da Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra) é da maior importância tanto para o trabalho com literatura, na Universidade, quanto para o ensino literário na Escola, nos diversos níveis curriculares.

Trata-se de uma obra densa, contemporânea, muito bem escrita, que tem como objectivo tratar da problemática dos modos e géneros literários, pensando também os géneros no âmbito do ensino da literatura.

O texto da obra, que agora se dá a conhecer, com algumas alterações, corresponde à dissertação de Doutoramento que a autora apresentou à Universidade de Coimbra, em 1996.

Para tanto, Cristina Mello revê inteligentemente toda a produção teórica a respeito dos géneros e faz simultaneamente uma reflexão sobre os aspectos didáticos que envolvem o ensino, em geral, e particularmente o da literatura, analisando posições metodológicas mais tradicionais, comparando-as com propostas de maior atualidade, por exemplo a de um ensino interativo, no qual o aluno tem papel e função proeminentes.

O livro, de leitura sedutora, está muito bem dividido.

Na parte I, a autora trata da questão dos géneros literários, analisa suas classificações através da história, mostra a importância de se trabalhar com modos e géneros e articula o assunto com o ensino da literatura e suas questões metodológicas.

Nessa parte I, Cristina Mello ainda introduz com muita competência a questão da leitura integral e da própria análise literária.

Na parte II, "Configuração e recepção dos géneros", Cristina Mello elege um *corpus* para análise, a partir de três obras, constantes dos programas oficiais de ensino: *Frei Luís de Sousa*, de Almeida Garrett, *Os Maias*, de Eça de Queirós e *Orfeu rebelde*, de Miguel Torga.

Estudando a configuração dos géneros em cada uma dessas obras, simultaneamente a autora realiza um trabalho importantíssimo ao desenvolver uma pesquisa em 163 alunos de quatro escolas secundárias, a fim de levantar a representação que esses alunos fazem, a partir da leitura dessas obras, seja dos modos e géneros, seja das principais categorias da análise literária.

Um conjunto de testes somativos e qualitativos é aplicado aos alunos. Cabe aqui uma observação: as questões desses testes são de uma qualidade rara. Quando falamos em testes —mesmo dos qualitativos— a primeira idéia é sempre de algo que restringe o conhecimento.

No caso do trabalho da Professora Cristina Mello, vê-se exatamente o contrário. A construção das questões é requintada. Refira-se que a autoria dos testes é da responsabilidade dos

professores, embora, em algumas situações, tenha sido a própria autora a conceber os testes. Por meio de uma reflexão feita a partir das muitas respostas obtidas, Cristina Mello chega a conclusões importantíssimas sobre a natureza das relações que os estudantes e o próprio ensino médio mantêm com o estudo da literatura, especialmente quanto aos modos e gêneros.

Além de sua bagagem como especialista, para chegar a essa análise, a Doutora Cristina Mello assistiu a aulas num total de mais de 200 horas observando-as, além de se haver debruçado sobre mais de 5.000 páginas de textos e documentos relativos à área.

Na parte III, final, com base nos resultados obtidos e em razão das reflexões que há anos vem desenvolvendo, a autora levanta os elementos fundadores de "Uma teoria do ensino da literatura". Para tanto, examina e revê todo o trabalho teórico-pedagógico que se faz com literatura alinhavando criticamente os frequentes momentos de sua história até alcançar as propostas contemporâneas.

Cristina Mello chega de fato às bases do que deve ser uma teoria do ensino da literatura e, com extremo rigor, nos mostra, por meio de roteiros (guiões), como o fazer. Simultaneamente, organiza os conceitos dessa teoria.

Passo agora a focalizar algumas dimensões do trabalho de Cristina Mello que, além da já citada importância que traz enquanto obra fundamental para estudo e pesquisa, revela outros raros méritos, como por exemplo o de ser o próprio livro um metaproduto de todas as questões levantadas pela autora. E como se nota isso!

Ao tratar da problemática dos gêneros, em sua articulação com o ensino da literatura no secundário (nível médio), a autora mobiliza conhecimentos plurais, com dimensões também plurais. Questiona aspectos relativos às diferentes áreas do conhecimento e os articula com muito brilho, mostrando no livro exatamente o que propõe que seja a função didática do ensino da literatura (ou de outra disciplina específica), pois, a seu ver, a didática de uma disciplina específica (a da literatura, no caso), disciplina de âmbito teórico-prático, tem como função essencial a integração de saberes diversificados. Assim, como bem mostra a autora, não se pode admitir a separação entre os saberes teóricos e aqueles ligados à metodologia desses mesmos saberes.

Pensando nessas observações, vamos examinar rapidamente os itinerários da obra de Cristina Mello, em suas transversalidades.

Para facilitar o nosso entendimento, vou destacar, sob a forma de itens (não hierarquizados), os pontos que considero nucleares, fundadores e essenciais neste livro.

### 1. Gêneros literários

Partindo da noção contemporânea de que os gêneros são categorias fundamentais para a leitura da obra literária, a autora revê com rigor, como já aponte, a evolução desses gêneros, de seus conceitos, partindo de Aristóteles, passando por muitos outros e chegando aos contemporâneos com especial destaque, claro, para Bakhtin.

Essa reflexão teórica sobre gêneros vem muito bem articulada, no livro, com a idéia relativa à necessidade epistemológica de os alunos do Secundário (médio) activarem a percepção das convenções genológicas, seja por meio do aprendizado formal, seja pela recuperação dos próprios conhecimentos prévios dos indivíduos que irão compor o trabalho de leitura, enfim, o trabalho de construção de sentidos.



## 2. A leitura

Cristina Mello reflete muito sobre leitura e particularmente sobre leitura da literatura. A autora introduz e discute certos conceitos como os de leitura metódica e leitura integral, analisando criticamente as proposições constantes de programas oficiais de Português para o Secundário.

Analisa tais documentos, observando o que trazem de mais importante e também os aspectos críticos e obscuros dessas propostas (o que não é privilégio só de Portugal).

Ao tratar da leitura metódica, Cristina Mello observa ser muito importante que o aluno vá introjectando aos poucos um vocabulário rigoroso e pertinente que lhe permita realizar um trabalho interativo com a literatura e refletir sobre o que faz.

Ainda comentando disposições oficiais e denunciando, por exemplo, essa enumeração caótica de aspectos a serem explorados pelo professor, quando do trabalho com literatura, Cristina Mello faz um elenco dessas categorias que são registradas nos programas, sem qualquer sistematização que possa, por exemplo, auxiliar a autonomia do aluno, a natureza do texto que está sendo abordado, o nível de dificuldade do professor.

Assim, por exemplo, orientações providas da teoria do texto, da estética da recepção, da pragmática aparecem na proposta das categorias a serem estudadas, como por exemplo, a estrutura do texto, a modalização, a articulação da língua e conexão sintática, processos figurativos, a pertinência do título e dos elementos paratextuais, os atos do discurso, os registros de língua, o estatuto da personagem, mas sem que tais pressupostos sejam explicitados.

Retornando à leitura literária praticada na escola, Cristina Mello observa que a instituição escolar lança mão das categorias e conceitos fundamentais (narrador, narratário, foco narrativo, personagem, enredo, discurso narrativo, etc.) que parecem conferir ao ensino, por si próprios, um teor de legitimidade - mas o resultado não é, em geral, satisfatório. Em face dessa questão, Cristina Mello realiza uma pesquisa de grande envergadura.

## 3. A pesquisa

Trabalhando com os já referidos 163 alunos de 4 escolas secundárias, Cristina Mello procurou verificar, na própria comunidade escolar, que tipo de representação os estudantes fazem dos gêneros e que nível de compreensão eles têm do texto literário.

Propondo testes somativos de avaliação, a autora procurou obter dados, além de outras fontes, a partir das respostas de alunos sobre:

- a) aspectos didáticos presentes na leitura da literatura;
- b) mudanças de posicionamentos metodológicos em razão das posições teóricas atuais;
- c) o papel do aluno como receptor e construtor de significados;
- d) a relação do aluno com outro colega/professor.

## 4. O *corpus*

Partindo dos programas oficiais e considerando os modos e gêneros, a autora construiu seu "corpus" a partir das três obras anteriormente mencionadas. Para cada obra, são apresentadas inteligentes questões/testes de avaliação somatória. Pelas respostas (pontuadas em razão de sua maior ou menor pertinência), a autora procurou levantar elementos que indi-

ciassem, por parte dos alunos, o conhecimento dos sistemas literários (por meio de períodos, movimentos, correntes, etc.) e que também revelassem, não só as representações que esses alunos têm das principais categorias literárias, mas também os aspectos significativos do próprio sistema de ensino-aprendizagem.

O material é riquíssimo. Não pode deixar de ser lido e estudado. Adianto dois importantes pontos (conclusivos) levantados.

Segundo Cristina Mello, pelas respostas, foi possível verificar que

- a) Os alunos trazem do tempo de escolarização conhecimentos cristalizados sobre os sistemas literários a que pertencem as obras e conhecem aspectos gerais de períodos, gerações, etc.
- b) Os modos e gêneros são reconhecidos previamente em uma obra, mesmo antes que a leiam. Têm um saber anterior e meio cristalizado; um saber que o professor também supõe fazer parte do conhecimento dos estudantes.
- c) Os alunos geralmente repetem (de modo simplificado) conteúdos assimilados por comentários do professor na escola ou por meio da leitura de sínteses. Repetem, em geral, o discurso do professor.
- d) Quanto às três obras do *corpus*, o conhecimento dos estudantes se mostra por informações em bloco, um tanto confusas e que são produzidas em momentos de provas e outras avaliações.

Assim, as respostas são simplificadas e boa parte dos argumentos acabam por não proceder.

- e) Os alunos têm dificuldades para articular texto e obra: assim, raramente contextualizam bem um fragmento.
- f) Quanto ao conceito de personagem, categoria literária que dominam com maior eficiência (já que a personagem é redundante) observou-se que, mesmo assim, os estudantes não tiram partido do potencial semântico da categoria, pois simplificam, reduzem as personagens.

### Conclusões

Em razão das observações, Cristina Mello conclui, entre outros pontos que:

- Há falta de um ensino sobre os processos de compreensão de leitura por falta de mais tempo para investir na leitura do aluno, a fim de que ele mobilize seus conhecimentos prévios.
- O trabalho gira mais em torno da compreensão semântica e linguística dos textos (já que os leitores têm dificuldades básicas).
- Os alunos têm dificuldades em eleger e selecionar elementos fundamentais de análise e explicá-los argumentando com pertinência.
- A capacidade de comentário textual é limitada.
- Os saberes vêm descolados de estratégias interpretativas.

Para uma situação como a apresentada, a autora vê saídas materiais, de carácter e aplicação práticos, tais que:

—Proposta e confecção de roteiros (que a autora apresenta, de facto, excepcionais!) sobre cada uma das três obras já referidas como constantes dos programas oficiais de ensino.

—Trabalho cuidadoso sobre os materiais didáticos disponíveis.

E para construir uma didática da literatura, Cristina Mello adverte sobre pontos essenciais, tais que:

—A didática da literatura não pode esquecer de que o ensino de Português integra língua e literatura.

—Dentro das novas diretrizes, as atividades didáticas têm que se abrir para a interrogação, o diálogo, as dúvidas, a reelaboração do conhecimento do aluno e a formação da consciência metacognitiva.

Também reflete sobre a vocação das Faculdades de Letras, salientando que elas devem alcançar a integração entre os saberes científicos e didáticos.

A obra de Cristina Mello —*O ensino da literatura e a problemática dos gêneros literários*— é, hoje, absolutamente obrigatória para os setores de Leitura, Literatura, Didática e Pedagogia, Ensino, Gênero e Correntes Teóricas Contemporâneas, bem como para estudiosos, professores ou educadores, que aqui encontram idéias, propostas e realizações valorizadas do seu trabalho.

DOUTORA MARIA THEREZA FRAGA ROCCO

Prof. do Departamento de Metodologia do Ensino e Educação Comparada  
Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (USP)

J. L. Alonso de Santos

## LA ESCRITURA DRAMÁTICA

Madrid: Castalia. 485 págs. 1998

La experiencia práctica de J.L. Alonso de Santos tanto en el terreno de la creación teatral como de la enseñanza en su cátedra de la R.E.S.A.D. avalan esta densa obra de exploración teórica sobre lo que son los procesos de escritura teatral, desde el momento en que un tema, una situación, un conflicto o unos personajes empiezan a vislumbrarse en la mente de un dramaturgo, hasta que el público, destinatario final de esa obra, y reflejo de la sociedad en la que vive o cuya memoria guarda se identifica o rechaza lo que la obra teatral le propone. Es necesario hablar de esa experiencia de Alonso de Santos como creador y como profesor porque eso es lo que hace que *La escritura dramática* no sea simplemente un buen manual o una buena aproximación a lo que es el teatro. Es, además, una valiosa aportación teórica a varios ámbitos que muchas veces la crítica académica tradicional desatiende, tal vez por temor a invadir campos que se consideran ajenos en el mundo científico universitario. Hay por lo menos dos de esos campos que en este libro están contemplados con esmero y altura crítica: la relación entre la psicología y la cultura (en este caso el teatro) y el análisis de los factores sociológicos que enlazan la obra del creador, su entramado tecnológico y las condiciones de recepción por parte del público. Existe literatura crítica en esos campos (que no siempre recoge Alonso de Santos en su bibliografía), como puede ser *Realidad mental y mundos posibles*, en donde J. Bruner, desde el campo de la psicología cognitiva, aborda los fenómenos de recepción de obras teatrales; como *La estructura de la obra literaria*, en la que Paul Goodman trata cuestiones relacionadas con la obra como *artefacto escénico*, o *Las sombras colectivas*, el hermoso título de Jean Duvignaud, que inaugura una nueva visión de la sociología del teatro. Existen también trabajos clásicos (no sólo los ya irrenunciables como Stanislavsky, Gordon Craig o Peter Brook), bien en forma de reflexiones técnicas (desde Meyerhold o Barrault hasta Darío Fo), bien en forma de memorias de la vida de autores, directores o actores. Bastará con citar aquí a Antonin Artaud, Pirandello o Bertolt Brecht para entender hasta qué punto los escritos de este último grupo pueden llegar a dominar la actividad crítica. Por último existen los libros de carácter académico (caracterizados, como se sabe, por un voluminoso apartado de notas a pie de página) en el apartado de análisis histórico crítico (Vito Pandolfi), diccionario (Pavis) o práctico (Cole).

El libro de Alonso de Santos aborda problemas comunes a todos estos grupos de estudiosos del teatro. Y ofrece una propuesta crítica coherente, que incluye experiencias y reflexiones sobre todos ellos, de modo que, combinando distintos núcleos vertebradores del hecho teatral, engloba teoría y práctica en un texto de enorme complejidad. Conviene apuntar esto para que no el lector no suponga que la justificación principal del libro consiste en que su autor es un prestigioso creador escénico que, además, tiene la ocasión y la capacidad para elaborar un manual para uso de sus alumnos. Lo más relevante de la obra es que, además de ser un útil manual, y una introducción valiosa a los mecanismos de creación del teatro de su autor, es también un trabajo que aporta cosas interesantes a la teoría crítica teatral.

El libro está dividido en tres partes; en la primera (pp.15-94) se aborda el proceso *imaginativo*, la primera fase de la creación; en la segunda (pp.99-378), el proceso *técnico*, y en la tercera (pp.381-478), el proceso *filosófico*. Como se ve, bastante más de la mitad del libro lo ocupa lo que el autor llama *proceso técnico*, dividido a su vez en tres subapartados, la estructura dramática, el personaje y el lenguaje. Es en esta segunda parte en donde se encuentra, a mi modo de ver, la aportación teórica de la obra.

La primera parte, que concierne a los factores imaginativos, tiene un sólido respaldo teórico en el mundo de la Psicología; no se trata de una mera apoyatura bibliográfica para sustentar puntos de vista personales, sino de un serio esfuerzo por organizar un soporte crítico en el que la obra de arte, entendida como producción de la mente cognoscitiva, halle su cabal entendimiento a través de la exploración de lo que es la propia mente y sus características, y de lo que el es hecho de conocer la percepción, la imaginación y la memoria son las tres vías principales de acceso al *misterio* creador, y la fantasía, los sentimientos y los procesos creativos que se manifiestan a través del lenguaje y que implican tanto al autor como al público, son los ejes que articulan esto que llamamos creación cultural. El capítulo que trata sobre "La percepción artística" combina propuestas de Köhler, Freud y William James (es decir, la *Gestalt*, el *psicoanálisis* y el *empirismo*), al abordar un concepto lingüístico que es importante para entender el hecho teatral: el "extrañamiento", presentado aquí como una base para lo que Jakobson llamaría la función poética del lenguaje; probablemente este apartado ganaría si se incorporaran los estudios de Jakobson sobre la metonimia, sinécdoque y metáfora en su relación con la capacidad creadora del lenguaje. Al hablar de imaginación creadora, el autor recoge la idea de Ph. Weisman sobre la relación entre experiencias infantiles y fantasía creadora, con lo que empirismo, psicoanálisis y gestaltismo aparecen unidos de forma coherente a la hora de estudiar la creación. Lo que hasta este momento es un proyecto crítico se transforma en el capítulo 5 en un modelo de explicación de un corpus. El modelo está basado en lo que el autor llama el *¿Y si...? mágico*, que coincide (y esto resultará muy atractivo para los estudiosos de la didáctica del hecho literario) básicamente con las propuestas clásica de Gianni Rodari en el campo de la creación narrativa. Esa pregunta inusual, la sorpresa del cambio en la perspectiva habitual, la sitúa Alonso de Santos en la génesis de gran parte de obras teatrales, una vez que la peculiaridad biográfica o técnica de cada dramaturgo concreto la asuma y la transforme estéticamente: "puede provenir de un impulso ciego inspirado en nuestra más profunda biografía... como es el caso, por ejemplo, de Strindberg; o puede ser más una tarea de laboratorio y construcción razonada, en escritores como Lope de Vega o Moratín. Hay otro tipo de autores (entre los que me incluyo), que se colocan en una situación intermedia, inclinándose hacia una u otra postura según la obra que estén escribiendo" (p.46). Un apunte bibliográfico vigotskyano sitúa todo este quehacer cultural en la perspectiva de cómo la imaginación es un motor del desarrollo del hombre y de su cultura, y al mismo tiempo ilustra sobre el interés de este trabajo en su proyección didáctica. En la misma onda, al hablar de "sueños, ficción y fantasía", el sedimento teórico en que se basa este trabajo se sitúa en la órbita del psicoanálisis relacionando lo reprimido con la creatividad (Freud) y el inconsciente personal (C.G.Jung) como eje que enlaza el mundo de lo instintivo y la vivencia estética. Sobre esta base se propone una tipología de creadores teatrales a partir de un doble polo inicial, el subjetivo, que parte de lo afectivo e íntimo para explicar el mundo, y el objetivo, que parte de la mirada sobre el mundo para explorar la relación entre el individuo y la sociedad. La reflexión sobre todos estos elementos, unida a la selección de un corpus, tanto autorial como crítico, culmina en una propuesta que entiendo se

toma a modo de hipótesis, que enlaza los planteamientos de Guilford sobre la creatividad y los factores que la activan. Los ejemplos de anécdotas de Rousseau y de Camus y su relación con los distintos tipos de personalidad y de creatividad sirven para que, antes de entrar en el terreno de las técnicas creativas tengamos una hipótesis analítica, con la que podremos o no estar de acuerdo, pero que fundamenta el cómo de esas técnicas que se describen y el qué de lo que esas técnicas esconden o desvelan acerca de la relación entre cultura, individuo y sociedad.

La segunda parte está dividida en tres grandes apartados. En el primero, La estructura dramática, se abordan conceptos como la trama y las subtramas, el conflicto y sus variables, los protagonistas, los incidentes y otros componentes de la acción y la *incertidumbre*, elemento que no suele formar parte del aparato descriptivo de la obra teatral, al tratarse de un efecto creado en el espectador. Y aquí creo que está una de las aportaciones teóricas de este estudio, ya que la incertidumbre se estudia en relación al tiempo, que sí es un factor primario del teatro, y como configurador del argumento, que es el lugar ficcional en donde se asientan y se relacionan los personajes. La propuesta (pp. 151-157) es en cierto modo paradójica, ya que por una parte la incertidumbre es lo que afecta al espectador cuando no conoce la historia, y es lo que provoca la atención; pero al mismo tiempo el teatro, en su dimensión ritual, alcanza su condición misteriosa al eliminar (al menos en apariencia) la condición de incertidumbre cuando sabemos ya la historia y no obstante necesitamos volver a verla representada. Alonso divide la incertidumbre en cuatro tipos básicos: expectación, suspense, intriga y certidumbre, que conecta con lo que acabamos de decir sobre el teatro clásico y sobre el mismo ritual de la representación. La aportación teórica (coherente con la hipótesis formulada previamente) de este estudio obliga a replantearse el análisis de las nuevas tendencias teatrales, si, como el autor sugiere, el hecho teatral consiste básicamente en hacer que "los personajes se interroguen con él [el escritor] sobre su futuro (dadas las dudas que siempre tiene para un ser su porvenir, en la vida real o en la escena). Partimos del pasado (que nos constituye tal y como somos), vivimos el presente y somos un proyecto de futuro lleno siempre —inevitablemente— de incertidumbres. Lo mismo les sucede a los personajes de nuestras obras." (p.157). La ilustración de esto con un texto de Macbeth y, sobre todo, con un fragmento de *Esperando a Godot*, es un buen colofón de esta propuesta, que reaparece en las palabras de Heiner Müller (p.188) al final de este primer apartado.

El estudio del personaje (pp.193-290) sigue pautas bastante convencionales a partir de una exploración inicial en las teorías psicológicas que lo tratan, de la historia del concepto desde los griegos o de las modernas tipologías (Bal, Greimas, Pavis, etc.) o los conflictos (K. Lewin). Se recurre a veces a la literatura crítica interna (teatral: Brecht o Stanislavsky) o creadora (Sófocles, Shakespeare, O'Neill, Chejov o el propio autor) para centrarse en la relación emocional consigo mismo y con los demás. Con ello regresamos a la visión psicológica con que está abordado el hecho teatral, y que aparece explicitada en la docena de páginas que se dedica al "modelo dinámico de personalidad", donde, creemos, está otra de las aportaciones teóricas del libro. Podríamos resumirla en una pregunta capciosa: "¿Tiene vida afectiva un personaje?". Como se sabe, un punto básico de la Teoría Literaria consiste en no confundir al personaje literario con la persona biográfica real, defecto en que, por cierto han incurrido más bien los teóricos de la literatura que los creadores teatrales. Así el creador de la obra *El burlador de Sevilla* difícilmente confundía su personaje Don Juan Tenorio con el verdadero Don Juan Tenorio histórico del siglo XIV; si lo hubiera confundido, esta obra no habría dado origen a un mito de alcance universal. El Don Juan del teatro, como observó

Max Frisch con toda claridad existe en el escenario; sucede que su pervivencia en el escenario hace que nos preguntemos a qué corresponde en el imaginario colectivo, proyectado en el imaginario individual de cada espectador. El trasvase necesario para establecer un vínculo entre el personaje y el espectador está en que tanto el uno como el otro viven (en la ficción o en la realidad, que son dos formas del ser) en función de los constructos que los insertan en su realidad existencial, de ahí que "el personaje es una carga emocional que se disipará en una u otra dirección, de forma más intensa y directa (por su síntesis) que las personas en la vida real. En nuestra existencia cotidiana reinan las inhibiciones, la rutina, los momentos no emocionales, las convenciones sociales, pues si no viviríamos enfermos de neurosis, en una vida dramática y terrible. Sólo en nuestros momentos límites se dan estas emociones con la intensidad que tienen en los personajes" (p. 290). No es difícil advertir en qué radica la aportación teórica y en qué medida responde a planteamientos modernos (recientes) de la Teoría literaria. El personaje pervive en el mundo posible creado por la ficción porque las condiciones de esa ficción, intolerables para las personas de la realidad, son tolerables para el personaje teatral, que no está hecho de carne, piel y nervios sino de otro tipo de sustancia. A parecidas conclusiones llega W. Iser en su reciente trabajo *The Fictive and the Imaginary* (1994).

El tercer subapartado concierne al Lenguaje, que se estudia desde una perspectiva teórica muy general, combinando elementos de semiótica y de teoría de la recepción con una aproximación a la psicología del lenguaje de Piaget. Es interesante el tipo de observaciones que enlazan la intencionalidad con el subtexto, que se estudian aquí a partir de conceptos explicados por William Layton (una referencia obligada en la trayectoria del autor) y recurriendo a varios ejemplos prácticos sacados de la obra del propio Alonso de Santos. Este es un capítulo de evidente aplicación práctica para lo que es el análisis del texto teatral, como lo es también la propuesta sobre "los cinco pasos de elaboración del drama" (pp.348-50). La idea de que el texto tiene una finalidad comunicativa, acorde con los principios de la semiótica y la estética de la recepción, permite desarrollar varios puntos de análisis práctico que afectan al texto como representación; en ellos se contempla la dimensión espectacular del texto dramático con varios ejemplos de textos teóricos (Meyerhold, Stanislavsky) o de creación; destacaré los fragmentos de *La sombra del Tenorio*, en donde esa dimensión del espectáculo está presente de forma muy clara.

Por último, en el bloque llamado El proceso filosófico (pp. 383-478) se abordan cuestiones de Estética y de Ética, en una aproximación basada en la Teoría de Valores y en los principios básicos de la teoría teatral como forma estética que relaciona el hecho cultural con su proyección mitocrítica. De este modo se estudian temas como el propósito y el valor de una obra dramática y los conflictos de derechos y valores, cuestiones que sirven para entender la pervivencia de esa doble función, lúdica y formadora que el teatro ha tenido desde su creación. De este modo se estudia la obra teatral como una forma estética que actúa en función de la expresión de diversos niveles de conflictos (la escena dramática, la obra que la contiene, la situación socio-cultural que revela y los derechos y valores humanos que hace surgir); el propio autor explicita que con ello construye "un modelo de tipo pedagógico por medio del cual podamos explicar los conflictos que se dan en una situación dramática" (p. 408), y lo ilustra en la práctica con tres obras. Una de ellas, propia, *Bajarse al moro*; otra, la obra maestra de Chéjov, *Tres hermanas*, y la última, una obra de la tradición anglosajona, *Heredarás el viento*, de J. Lawrence y R. Lee, resumiendo los cuatro niveles estudiados en ellas en un fragmento de la escena final de *Casa de muñecas*. Como colofón de la

obra, una somera reflexión, inevitable en los trabajos sobre teatro: lo trágico y lo cómico. Respecto a lo primero, una breve introducción histórico-crítica conduce a lo que creo que es la idea esencial de lo trágico: el sacrificio de la víctima. Un apunte interesante sobre la propia obra de Alonso de Santos (desde *Bajarse al moro* hasta *Salvajes*) señala los elementos trágicos que se dan en la creación de determinados personajes "que no encajan en los modelos oficiales correctos del comportamiento ciudadano" (p.458), y la percepción de lo cómico que el autor tiene ("la esencia del humor en la comedia radica, pues, en exponer los desajustes entre los seres humanos y su medio... la comedia es, pues, un modo de afrontar las dificultades que la lucha por la vida provoca en sus protagonistas, en la escena y en el mundo... el arte de la comedia es, pues, un arte desengañador, desenmascarador de nuestra personalidad, de nuestra sociedad, de nuestras ideologías, nuestras mentiras y nuestros esquemas... está pues la comedia mucho más al servicio de nuestra supervivencia que de la moral" (pp. 462-4).

Habrà quedado claro, con todo ello, que *La escritura dramática* va más allá del mero manual de análisis y técnica dramática para entrar de lleno en contenidos críticos psicológicos, sociológicos y morales y ofrecernos una reflexión central sobre el valor del teatro como configurador del individuo en la sociedad, es decir, como pieza principal de una Paideia que alcanza al ser humano a lo largo de su desarrollo y en su relación con el entorno. Es un libro de lectura obligada para quienes se preocupan de entender el teatro no como un subapartado de la Retórica, sino como un hecho de orden estético y moral.



CAUCE

**REVISTA DE FILOLOGÍA Y SU DIDÁCTICA. Nº 20-21  
HOMENAJE A AMADO ALONSO, Volumen II**

**Universidad de Sevilla, 1997-1998**

Este número extraordinario de la Revista CAUCE continúa el Homenaje al maestro de filólogos Amado Alonso, iniciado en el también extraordinario 19-20. Conviene apuntar que no se trata de un número habitual, no sólo por el hecho de ser doble, sino por el formato, que para la ocasión abandona la habitual tapa blanda de la revista por una espléndida encuadernación en piel. El conjunto de artículos, cincuenta, abarca un total de 1121 páginas, empresa ya de por sí notable, pero que queda realizada por la calidad, novedad y oportunidad de buena parte de los estudios aquí reunidos. Pocas veces habrá quedado tan claro el concepto de Homenaje como en esta ocasión. Obviamente no podemos resumir en detalle estos cincuenta artículos, pero sí proponer unas líneas generales para justificar nuestra opinión de que estamos ante un volumen importante en varias áreas que tienen que ver con la figura de Amado Alonso, no sólo introductor de los estudios saussureanos en el ámbito hispánico, sino preocupado investigador de territorios científicos que aun hoy siguen resultando prometedores para el quehacer de filólogos y estudiosos de lenguas y culturas.

Un primer grupo de artículos (pp. 9-328) encabezado alfabéticamente por F. Abad y concluido por T. Yerro, aborda la aportación de Amado Alonso a la cultura filológica hispana, que Abad sintetiza en cinco puntos: pionero de la Semántica, defensor del idealismo lingüístico, estudioso de la referencialidad, colaborador de Américo Castro en temas filológicos e investigador de la moderna estilística. Estos cinco aspectos son detallados y ahondados en los siguientes estudios de este grupo: Avalor-Arce rescata el *Ensayo sobre la novela Histórica* (1942) y *Materia y forma en poesía*, destacando de ellos su interés por lo hispanoamericano (aspecto que también desarrolla Pedro Correa en otro artículo) y la polémica con Hatzfeld. Blanco-Aguinaga recuerda el sólido conocimiento y comprensión crítica que Alonso aporta en su exposición de las propuestas del Formalismo ruso. De su aportación gramatical se ocupan Boyd-Bowman (morfemática grecolatina), Henríquez Salido (la Gramática de Alonso y Henríquez Ureña), Millán Chivite (Ortología) y Emilio Nájiz (el diminutivo), y de estudiar su importancia para la Estética literaria Juan Carlos Gómez (el desarrollo de la Poética formal), Vicenta Hernández (el análisis de *Residencia en la Tierra*) y Gregorio Torres Nebrera (Estilística y géneros literarios). Completan este grupo de estudios una enjundiosa bibliografía comentada de Amado Alonso (a cargo de Bienvenido Palomo), un inventario general y análisis de la correspondencia científica entre Amado y Dámaso Alonso (preparados por José Polo) y una aportación novedosa de J. Vidal Torres que detalla el contenido de seis microfilmes conservados en la Residencia de Estudiantes de Madrid, entre ellos dos de materiales de trabajo cuyo contenido supone una interesante vía de investigación futura. Dos aproximaciones biográficas de Tomás Yerro, paisano de A. Alonso sirven para cerrar el primer apartado.

El segundo, con nueva ordenación alfabética, lo componen artículos que podemos agrupar en tres grandes bloques. Uno de estudios filológicos sobre lengua, otro de estudios de ámbito literario, tanto teóricos como eruditos, y un tercero que agrupa trabajos de proyección didáctica. En el primer bloque encontramos un amplio panorama que abarca desde lo general de la relación semántica y pragmática (lenguaje, mundo y significación) con el artículo de J.A. Martínez López, hasta lo particular de la reflexión teórica en distintos campos de la sintaxis (María José Serrano, Gutiérrez Ordóñez, Serradilla Castaño) o de la morfología (Ruhstaller y Gordón). Muy someramente apuntaré algunas ideas de interés en este primer bloque: Martínez López relaciona los tipos de palabras con los procesos de comunicación, proponiendo dos modalidades estructurales diferenciadas: la estructura literal, fundamentada en los componentes léxicos de la palabra, y la estructura figurativa, relacionada con la metáfora (que divide en tipo creativo y expresión fijada). El concepto de palabras canal resulta muy atractivo en este contexto de análisis para estudiar el lenguaje en su dinamismo real. Gutiérrez Ordóñez revisa el modelo hjelmsleviano para explorar algunos puntos conflictivos en la sintaxis del español. Me parece especialmente interesante el apartado 9.1 en donde se rescatan los análisis de González Escribano sobre el concepto de núcleo en la tagmémica y la crítica de Hudson a Zwicky, lo que representa un interesante apunte para acercarse a las implicaciones de la interdependencia en los distintos niveles sintácticos, cosa que corroboran las observaciones del apartado 10 sobre funitivos. Ana M<sup>a</sup> Serradilla estudia el complemento de régimen preposicional a partir del concepto de transitividad preposicional desarrollando una propuesta de Roegiest y discute el complemento adverbial propuesto por G. Rojo. Creo que convendría ahondar en un detalle que Serradilla registra en su texto sin detenerse suficientemente en él: "En el español de América es muy fuerte el proceso de "transitivización" (directa) y son frecuentes verbos como *pleitear*, *disputar*, *pelear*, etc., seguidos de un C.D., pero lo que nos interesa ahora es que a partir de sintagmas preposicionales se hace una pronominalización por LO, propia del C.D., sin que exista obligatoriamente un paso intermedio: C.R.P.>C.D.>LO." (pág. 1032). Contemplar la evolución del español de América respecto al peninsular es una perspectiva muy afín al espíritu de Amado Alonso, que en este caso parece sugerir interesantes consecuencias teóricas. M<sup>a</sup> José Serrano, que estudia varias formas de variabilidad sintáctica se pregunta sobre su posible correlación con factores sociolingüísticos. Es aguda la observación de que "Jacobson... who coined the term hyponimic meaning to denote a constant and superior cognitive meaning, which would fall within the margins of the very value of truth. As it is described, the concept of hyponymy (which supposes the weakening of the concept of synonymy) involves the systematization of a useful type of synonym for works on syntactic variation" (p.1066). Hago notar el interés de estas líneas para los planteamientos actuales de la lingüística cognitiva. El trabajo de Ruhstaller y Gordón sobre el sistema de los tiempos en español propone una categorización del perfecto compuesto "tal como se da en la mayor parte del español peninsular; excluimos pues el español hablado en Galicia, Asturias y América, divergente en este aspecto del sistema de los tiempos verbales" (pág. 999). Sin ánimo malicioso debo apuntar que la mera realidad geográfica deja claro que lo que en realidad estudian los autores es un sistema minoritario desde el punto de vista geográfico (circunscrito al español peninsular, en cuyo territorio esta forma está en conflicto con una norma atlántico-cantábrica) y arcaico desde el punto de vista evolutivo. Lo que por supuesto, no sólo no resta interés al trabajo, sino que seguramente, le da más valor. Es otro buen ejemplo de la vigencia de la perspectiva alonsiana para estudiar la lengua. En todo caso, este uso restringido, que los autores clasifican en tres tipos, obliga a plantearse cuál puede ser su función básica. Si, como aquí se sostiene, se trata de

"un concepto escasamente especificado y bastante abstracto, como 'relacionar una acción pasada con el presente" (pág. 1016) se comprende muy bien que el pasado compuesto haya sido modificado o haya desaparecido en las áreas lingüísticas más innovadoras, ya por coexistencia con otra norma, ya por efecto de la rentabilidad comunicativa.

El subgrupo de estudios literarios (en donde se advierte la impronta de la estilística) engloba trabajos sobre Teoría, Aplicación teórica o propuestas analíticas. En el primer apartado P. Alcalá Arévalo estudia *La sombra del ciprés es alargada* con criterios genettianos concluyendo que se trata de una novela de formación o aprendizaje. Cinthia Bitter propone un estudio comparado entre el *Kubla Khan* de Coleridge y *The Waste Land* de Eliot.; el concepto de *Unreal* permite entrever consecuencias de interés, como sugiere el siguiente párrafo: "Allegedly composed when Coleridge was under the effects of opium, 'Kubla Khan' portrays a dream world, a paradise. Thus, in a dreamlike way, he describes the unreal. The unreal, small area walled on which is Kubla Khan's 'stately pleasure dome' nevertheless contrasts with the 'Unreal City' of 'The Waste Land' and perhaps we may go as far as to say that in Xanadu we have an anti-waste land. (pág. 468). Este tipo de reflexiones abre perspectivas a una ampliación según las propuestas de Bruner sobre mundos posibles y de Iser sobre lo ficticio y lo imaginario, que no sabemos si la autora ha contemplado al carecer su artículo de aparato bibliográfico. F. J. Álvarez se ocupa de la prosa de San Juan de la Cruz relacionando sus aspectos formales con la configuración psíquica del poeta. La repetición léxica de *ciego, gozo, cauterio, hermosura, entendimiento, Dios, vida* y la reiteración de fórmulas sintácticas o categoriales sirven como base para explorar la literatura mística; este breve apunte requeriría una articulación en el campo de la psicocrítica (C. Mauron) que pudiera sustentar de un modo más claro la hipótesis sugerida. El mundo valleinclanesco en *La Corte de los Milagros* es estudiado por E. Barcia Mendo y J. Rasero a partir de la constancia de los símiles zoológicos. Como marco de estudio se han seleccionado diez obras de Valle, con un total de 1874 citas de animales, con una variación que va de los 60 para *Aromas de leyenda* hasta los 461 de *La Corte*. Esta aproximación cuantitativa orienta sobre algunas peculiaridades estilísticas, entre ellas la creación léxica no registrada en diccionarios (acucar, acorujar, gazapear...); la oposición denotación/ connotación permite obtener algunas conclusiones de interés, al hilo de la comparación y posible fuente de Valle en la *Crónica* de Francesillo de Zúñiga. J. Izquierdo estudia la evolución ideológica del teatro de Jaime Salom proponiendo criterios de periodización y tipología. En "Nuevas orientaciones en torno a la autoría de *El condenado por desconfiado*" el autor de esta reseña amplía su antigua propuesta (ver *Cauce*, nº 6) de atribución de esta obra al dramaturgo Andrés de Claramonte, frente a atribución tradicional a Tirso de Molina, cada vez más controvertida (véase la reciente edición de esta obra hecha por Ciriaco Morón en Cátedra (1992). Sobre Antonio Machado, siempre actual, se ocupa M.A. Vázquez Medel, que estudia la obra poética última (*Nuevas canciones* y *Cancionero apócrifo*) apuntando sus homologías con el panorama europeo de esos años (la heteronimia de Pessoa, la filosofía de Heidegger) y proponiéndola como culminación del proceso evolutivo del autor, tanto en el orden estético como humano.

Un último grupo incluye trabajos de base filológica, pero proyección didáctica, o bien de planteamientos abiertamente didácticos, y puede subdividirse en tres áreas: lengua y su didáctica, didáctica de la Literatura y temas de Didáctica. Aquí estarían el artículo de L. Ruiz de Larobe "La formación del universitario en la autonomía del aprendizaje", el de Silvia Molina "El discurso público de las mujeres en los libros de enseñanza del Inglés" y "Apocalípticos e integrados ante el nuevo sistema educativo. Algunos apuntes sobre el currículum de

Lengua y Literatura en el Bachillerato", escrito por J.M. Corriente Cordero, todos ellos de título suficientemente explícito. El apartado de Lengua y su Didáctica es bastante amplio: A. Herrán, en "El léxico evocador de mundos" relaciona las funciones semánticas y las formas léxicas y usa un texto de J. Llamazares (*La lluvia amarilla*) para relacionar el universo de discurso con los procesos que integran lo literario y lo lingüístico. Como puente hacia preocupaciones de lingüística general aplicables al quehacer didáctico está el trabajo de Fernando Millán Chivite sobre "Lingüística infantil y origen del lenguaje", que es una reflexión global (de lo fonético a lo comunicativo) muy necesaria para superar el temor habitual del profesorado a exceder el campo meramente descriptivo-informativo que marcan los programas. La didáctica de la gramática se aborda en un trabajo conjunto de Jesús Vázquez, Rosa Justes y Rosa Tabernero ("Hacia una didáctica de los constituyentes inmediatos de la oración simple"); otros temas son la evaluación en la lengua escrita (R. Portillo), el aprendizaje del inglés en el aula (Rosa M<sup>a</sup> Jiménez), la enseñanza del español en la América colonial (R. Cierbide), el comentario de textos coloquiales (A. Hidalgo), los anglicismos en la traducción periodística (J.E. García González), la conversación coloquial y su tratamiento didáctico (A. Hidalgo Navarro), o el proceso de adquisición fonológica en los niños sevillanos (D. Gómez Fernández). En lo que atañe a la literatura y su didáctica el volumen incluye estudios de literatura infantil en sus distintas perspectivas: M<sup>a</sup> Jesús Orozco Vera (que estudia la obra de Marta Brunet, Flora Yáñez y M<sup>a</sup> Luisa Bombal) y M<sup>a</sup> Elvira Barrios Espinosa ("Good Manners and gender role as two aspects of communicative competence in *Alice's adventures in Wonderland*") y otros de base teórica filológica y proyección didáctica; es el caso de J. Redondo Olmedilla ("Hacia una interpretación integradora del concepto de literatura comparada"), Elena Barroso Villar ("Elementos de modernidad en la novela de Ramón Pérez de Ayala") o A. Correa ("Colaboraciones del escritor modernista Isaac Muñoz en *El heraldo Madrid*"). Como colofón, un apéndice que recoge "Tres notas en memoria de Amado Alonso", publicado por la revista *Clavileño* en 1952. Carlos Clavería, Rafael Lapesa y Manuel Muñoz Cortés recuerdan distintos aspectos del ilustre filólogo. El breve homenaje de entonces adquiere en esta reedición un cabal sentido dentro de este nuevo marco que es a un tiempo Homenaje a Amado Alonso e inestimable regalo para todos los que hemos aprendido a entender los valores de la cultura a través de su obra.

ALFREDO RODRÍGUEZ LÓPEZ-VÁZQUEZ