

Elvira Souto Presedo, Viagens na Literatura, E. Laiovento, Santiago de Compostela 1991.

Araceli Herrero Figueroa

Este libro é un libro denso, mas de certo un libro que ofrece unha alternativa válida, suxerente e tremendamente produtiva para as aulas de Literatura, de Didáctica da Literatura. Estamos diante a lectura de obras **de** ou que poden ser lidas **como** viaxes. Estamos ante o vello coñecido *topos*. A autora di: "*Estamos seguros de que, querendo, podemos descubrir umha viegem, implícita e latente, em muitas obras*" (p.9).

Elvira Souto opta, pois, por estudar o *topos*, a viaxe, tema universal da literatura que, segundo as obras a analizar, vai definir como: iniciática, heroica, catabática, oximórica... ampliando, desta forma, as viaxes de cara a despegar-se do considerado viaxe por antonomasia, propriamente o *bildungsroman*.

A autora escribe: "*As vias de acceso ao texto, sendo múltiples seram todas elas igualmente validas se se revelarem instrumentos eficazes para iluminar e (re-)construir os seus significados*"(p.71). A profesora Souto especifica e aclara ainda mais o seu obxectivo de análise: "*Por outras palabras, buscamos saber a qué propósitos, semánticos e estéticos, responden as estratégias discursivas dos autores cujos textos estudamos*" (p.7). Mas historia e discurso non son tan isolábeis e a lectura da viaxe nalgun caso concreto, como en *Amor de Artur*, de Ferrín, suxire inmediatamente que localicemos a estrutura mítica baixo esa literatura autorial, o esquema ancestral "*porque cremos que o reconhecimento de umha estrutura "mítica" alojada sob a epidermis discursiva pode facultar-nos umha (re-)construom mais fértil dos sentidos do texto*" (p.14).

Este volume, exemplar canto a ofrecer unha metodoloxía precisa, unha bibliografía actual (e accesíbel!) e libro que suscita, estimula directrices a seguir e a aplicar, a estender a outros textos literários, por cuanto vai orientando a lectura a puntos de interese que poden ficar esvaídos nunha aproximación superficial que non trascenda para a lectura "profunda".

Cada un dos seis capítulos, de certo, é paradigmático canto à organización. Comecemos polo xa citado estudo do relato de Ferrín, a viaxe de Artur que a profesora Souto define como iniciática, de certo, un dos mais salientábeis relatos da literatura galega contemporánea. Este estudo é talvez o mais interesante para o profesor de Didáctica da Literatura, para mostrar ao alumno a técnica dun posíbel comentário deses libros de viaxes que prevalecen na literatura denominada (creemos que erroneamente) infantil, mas sobre todo para esa *matière de Bretagne* hoxe en día obxecto de grandes afeizons e tan presente na Literatura galega de todos os tempos.

Da viaxe cunqueiriana, a viaxe do Sinbad, "A viagem contra o tempo" (p.133 e ss.), sentimos que o "romance" das *crónicas do Sochantre* seria obra mais aconsellabel para estudar, como caso paradigmático da viaxe "episódica", a novela de *l'enfilage*, no sentido de viaxe sostén e articulación de diferentes relatos, a viaxe da que sentimos a falla neste estudo da profesora Souto, por cuanto é estrutura aberta, e de

rendimento para a iniciación na creación literaria nas aulas de EXB, e posibilitadora de explicitación das diferentes articulacións dos relatos en diferentes obras clásicas.

O traballo sobre Manuel António, “A viagem oximórica: *de catro a catro*” é realmente innovador para o que reiteradamente se viña considerando. Muito suxerente, ademais, canto a ofrecer esa diferente perspectiva de análise, ese carácter de unidade bipartita, que dende o comentario de poema “SOS” vai estender-se para todo o volume, matizando rotundas e “consagradas” opinións.

No capítulo da *Viaxe heroica de Scórpio* podemos discutir que entre na consideración de novela de viaxe, a non ser que se lle adxudique, como se fai, a consideración de representación dun tráxico proxecto, por riba do carácter donjuanesco que lemos na personaxe.

Completan o libro as análises dos romances *A Morte de Ricardo Reis* de Saramago (a viaxe catabática) e *O Mosteiro* (“a viaxe pícara”), de Agustina Bessa-Luis, estudo este que ofrece grande interese, por cuanto supón crítica feminina de literatura feminina, no que o personaxe de Sara-Lilith é “*agente de unha geración nova (eis a alusom bíblica a confirmá-lo), casta de mulheres non assimilável aos hábitos de unha sociedade que nom se reconhece já nos costumes e ritos herdados*”.

Un libro, de certo, exemplo de metodoloxía e organización para a aprensión de determinados textos, produtivo para aplicarmos nas aulas de Didáctica da Literatura.

## Designing Tasks for the Communicative Classroom

David Nunan. Cambridge: Cambridge University Press, 1989, 211 pp.

*María José Martínez Azorín*

As any other teacher concerned with being attuned to teaching innovations on the grounds of teaching quality, I have always tried to be informed about the contributions that Applied Linguistics can offer to my field, language teaching. A quick glance at the latest literature suffices to realize that, among other important developments, there has recently been a basic change in the planning, implementation and evaluation of teaching programmes: if the methods that prevailed during the sixties and seventies were characterized by curriculum plans, syllabus outlines and methodological procedures designed by experts and “delivered” to teachers, today we could claim that the very concept of method is at stake, and that the notion of “curriculum” is no longer a prescriptive set of contents but the basis for the systematisation of classroom practice.

If we had to give a date or a fact, we could say that such a change is undoubtedly related to the emergence of the so called “Communicative Language Teaching” method in the late seventies, that being, in my opinion, an authentic turning point in the field of language teaching (although there is a family of approaches that would claim such a label). Before its appearance, the goal of language learning had been the mastering of a system, that is, the linguistic system of the target language. Syllabus designers had only to produce ordered lists of structural, functional or notional elements, which were graded according to the level of difficulty, frequency or any other type of pedagogical convenience, whereas the dynamic side of learning was dealt with in methodology, the next step. Today, however, it is generally accepted that language is more than a system of rules, and that the mastering of a language implies not only knowing the linguistic system, but also being able to use it effectively when communicating. The implication is that, with communication at the centre of the curriculum, the goal of such a curriculum -individuals who can use the target language to communicate with others- and the means -classroom activities which develop this ability- may no longer be regarded separately: the syllabus then must take account of both, the ends and the means. In other words, the traditional distinction between syllabus design as the selection and grading of content, and methodology, as the selection and sequencing of learning activities, is no more valid, for we need to integrate both.

As many other language teachers who try to be aware of the most recent trends in Applied Linguistics, I must make a major and a minor complaint. The major one refers to the frequent gulf between theory and practice that characterizes many publications dealing with language teaching. One may be convinced by the strength of a particular theory about language and language learning, but when it comes to putting it into practice, a more practical dimension is lacking. The minor complaint refers to the point at which I stopped my previous argument: I have believed for a long time in the necessity to integrate content and methodology, for I can only conceive of the components of a teaching program -goals, content, tasks and evaluation- as characterized by a dynamic interdependence. This has led me, however, to some classroom situations

in which I have seen myself proposing one task after another without really knowing the purpose underlying such an activity, this being, to my mind, a frequent situation in language teaching today. We have to admit that the new situation makes heavier demands on teachers, so far used to following a particular set of curriculum guidelines or syllabus specifications, that is, to dealing only with the “methodological” side of the process.

These two complaints vanish in the book quoted above, a publication addressed not only to teachers with questions similar to mine, but also to teachers working in a wide range of situations or with a wide range of learner types. Nunan bases his arguments on the solid theoretical corpus that backs up the Communicative Approach to Language Teaching, but his concerns remain mostly in the classroom. He never loses sight of the fact that there is no perfect method, which means that his viewpoints are always inspired by theory, but above all generated from a deep and practical knowledge of that which concerns all teachers, namely, what happens in the classroom. The result is a compromise between theory and practice that is reflected in the structure of the book.

The first four chapters are devoted to introducing the concept of task, starting with a wide scope in the first chapter \_the very notion of task in the framework of Communicative Language Teaching\_ which progressively narrows in the subsequent chapters: tasks and language skills in chapter 2; characteristics of tasks, a scheme for analysing them, and some central issues related to the selection of data and activities in chapter 3; and the roles of teachers, learners and materials implied by tasks in chapter 4. These four chapters will help to explain and develop the initial definition of task as a “piece of meaning-focused work involving learners in comprehending, producing and/or interacting in the target language... (they) are categorised according to their goals, input data, activities, settings and roles” (p.11).

In chapters 5 and 6, tasks are no longer considered in isolation, but in relation to one another. In these two chapters, the author sets out to offer some guidance about an activity which many teachers may find particularly complex: sequencing and integrating tasks on the basis of communicative principles, which are also very carefully outlined.

Nunan’s concern for the teacher goes to the extent of proposing the means to self-evaluate tasks and even some practical guidelines for a work-shop, which proves that this book is also a valuable tool in teacher training. Those are the contents of the last chapter. The work, however, is closed with three appendices. Appendix A is a selection of extracts containing tasks and units of work; Appendix B is an overview of the most outstanding approaches and methods in language teaching based on the work **Approaches and Methods in Language Teaching** by Richards and Rogers; and Appendix C is a proposal for graded activities related to the four macro-skills. The reader will occasionally be remitted to these three appendices along the book, particularly in some questions for reflection placed in the middle of the different chapters or at the end of a given point, not at the end of each chapter, as it is often the case.

Finally, I would not like to close this commentary without making reference to a controversial issue in second language teaching research: grammar teaching. Some authors consider that focusing only on the development of communicative competence caters for the development of linguistic competence, whereas others hold out that grammar is a construct in itself, and that it should also be the object of our classroom

activities. This issue, which may have caused some confusion among teachers with negative experiences of repetitive, boring and dubiously effective drills, has also a place in Nunan's book. In his opinion, there is value in classroom tasks that require learners to focus on form, as grammar is certainly an essential resource in using language communicatively. That means that grammar is also the focus of some of the communicative tasks Nunan proposes in this work.

To sum up, this book is a basic instrument in the language classroom today, in the sense that it accounts in a very practical way for an essential aspect of the communicative theory in language teaching, namely, classroom activities. Even more, it is not only a collection of suggestions, but more systematically, a framework for analysing learning tasks, which will help teachers to select, adapt or create their own learning tasks in terms of goals, input, activities, roles, settings, and difficulty.

Siete Siglos de Autores Españoles. Kassel. Edition Reichenberger, 1991. (362 páginas)

Alfredo Rodríguez López-Vázquez

Universidad de La Coruña

La necesidad de disponer de repertorios generales actualizados en el campo de los estudios literarios está fuera de discusión. Una vez situado el problema, el editor por un lado, el crítico por otro, y el usuario por el suyo, se encuentran enfrentados a una serie de dilemas. El modo tradicional de disponer de un repertorio general (que viene a equivaler a una enciclopedia reservada a un área específica: p. ej. “literatura española”) consistía en adquirir un producto que, en uno o varios volúmenes, ofrecía una visión global del área. Es interesante hacer ver que a medida que avanzan los años, estas ediciones se amplían en número de tomos: al estupendo, inteligente e injustamente olvidado **Manual** de J. Fitzmaurice-Kelly, en un tomo, le sustituye, muchos años después, un clásico de la consulta universitaria, “el **Alborg**”, en 4 tomos. A comienzos de los 80 F. Rico aborda una revisión general del área, planteada de manera bifronte: **Historia y Crítica de la Literatura Española** (HCLE), en 8 tomos y con el propósito (cumplido en los albores de los 90) de actualizarse por medio de **Anejos**. Hemos pasado de un tomo a cuatro y de cuatro a ocho. Se han diversificado (mínima exigencia metodológica) lo que en principio eran los datos, las interpretaciones generales y las opiniones del autor (todo ello presentado de modo compacto en Fitzmaurice-Kelly) en diferentes apartados (introducción de especialista general, presentaciones concretas de apartados, diferenciando datos e interpretaciones, y por último, selección de textos críticos). Aún así nos encontramos con un problema acuciante: los diez o doce años que van desde el volumen original hasta el anejo resultan excesivos en un campo en el que la investigación depara sorpresas constantes y espectaculares cada poco tiempo. Cabe oponer otro reparo, inevitable e insoslayable: no siempre el compilador acierta a presentar el pensamiento del crítico, ni siempre selecciona lo que la investigación posterior aquilata de los estudios críticos.

El volumen que vamos a reseñar representa un inteligente esfuerzo editorial, cumplidamente resuelto, para completar el panorama de la crítica literaria por medio de un planteamiento especialmente apto. Bajo el título **Siete siglos de autores españoles** encontramos la primera *disposición* del material: evitando la ordenación conceptual (Conceptismo/culteranismo; Barroco/Neoclásico; Realismo/Romanticismo; Modernismo/98, etc.) se atiende a una disposición neutra de la materia estudiada. Es el lector quien ha de aplicar al material propuesto su propia síntesis crítica. Resalto este aspecto, que puede parecer anecdótico, porque me parece una buena prueba de cómo la limpieza crítica puede basarse a veces en elecciones muy sencillas. Hay, sí, una ligera, y perfectamente comprensible, división: un apartado para **Siglo de oro, I** y otro para **Siglo de oro, II**. El lector encontrará en el I desde el **Lazarillo** hasta Saavedra Fajardo, y en el II desde Quiñones de Benavente hasta Juan Bautista Diamante. La elección, casual o premeditada, resulta iluminadora: en el primer volumen hay 16 autores, y los “focos” de interés atienden tanto a narrativa (Lazarillo y Cervantes), a teatro (Lope,

Claramonte, Tirso) y a poesía (Lope, Góngora, Quevedo). A cambio, el segundo volumen tiene tan sólo una rutilante presencia (Calderón) completada, eso sí, por muy interesantes autores, desde Quiñones de Benavente (aquí se hace justicia a un género como el entremés, un poco desatendido en la crítica al uso) hasta un estupendo epígono de Calderón: Juan Bautista Diamante. ¿Qué podríamos oponer a esta selección? En realidad sí hay algunas observaciones que, para una posible y deseable continuación del volumen, pueden tener interés: no sobra ningún autor, pero sí faltan algunos. Pese a la dificultad de atribuirle total o parcialmente **Del rey abajo ninguno**, Rojas Zorrilla, ausente de la selección, merecería aquí un lugar, no sólo por la magistral **Entre bobos anda el juego**, sino por otras obras de atribución segura, como **Abrir el ojo**, exquisito mecanismo de relojería teatral o **Cada cual lo que le toca**, de extraordinario interés por su trabajo técnico. El primer volumen se habría podido completar muy bien con dos poetas que requieren más atención de la que han recibido: el Conde de Salinas y el Conde de Villamediana. Una aproximación a ambos autores arrojaría luz sobre conceptos poéticos excesivamente trillados y no demasiado fiables para abordar la revolución poética de Góngora y el entorno en el que se produce. Falta también, aunque aquí hago yo mi propia intrusión crítica, un extraordinario narrador de la segunda mitad del XVI: Eugenio de Salazar. Algún autor aislado ha apuntado, sin desarrollarla, la relación entre el estilo de este autor y el del **Lazarillo de Tormes**. Por la revisión crítica que he podido dedicar a este problema, y que publicaré en su momento, entiendo que este autor reúne todos los requisitos exigibles para la atribución del **Lazarillo**. Provisionalmente, y a falta de cotejo y contraste con otros alternativos distintos de los que hasta hoy han acaparado los desvelos de la crítica. Frente a Torquemada, Horozco, Villalón, Hurtado de Mendoza y varios más, la eventual atribución a Salazar resulta rotundamente superior en todos los cotejos léxicos y estilísticos. En cualquier caso, dejando aparte el problema de esta autoría, las **Cartas** de Salazar, como en su día apuntaron A. Prieto o A. Cioranescu, lo sitúan en la cumbre de la narrativa del XVI. Queda claro que con esto expreso al mismo tiempo mis reticencias para asumir el optimismo de Jack Weiner (Northern Illinois) cuando señala que "esta colección de proverbios y cuentos tiende a apoyar la paternidad literaria de Horozco de **El Lazarillo de Tormes**".

En el segundo volumen no habría venido mal algún rescate necesario. En el caso de dramaturgos, se me ocurren dos: Luis de Belmonte y Ana Caro de Mallén. No hay que olvidar que ambos, en compañía de Vélez de Guevara, son los mejores candidatos para la autoría alternativa de **Del rey abajo, ninguno**. Nótese que estas observaciones no se hacen en desdoro del criterio de selección (que compartimos en muy amplia medida) sino, precisamente, motivados por esta apertura crítica que parece presidir la selección y que apunta a una confirmación y ampliación de la empresa. También ganaría la selección del siglo XVIII con la inclusión de dos autores de interés, infravalorados en los manuales: Antonio de Zamora y José de Cañizares.

Es muy completa la selección de autores del siglo XX (23), que abarca desde los clásicos consagrados hasta algún novísimo narrador, como Javier Marías. Hay que destacar la extensión de alguno de los estudios (como el que Darío Villanueva dedica a Torrente Ballester), que hacen de este volumen una referencia obligada para el estudio de algunos autores concretos. Hubiera sido de desear alguna inclusión como la de Jacinto Grau, Jardiel Poncela o Ramón J. Sender, o quizá algún otro que se pueda echar en falta. Es también el caso, para el siglo XVIII, de Meléndez Valdés, que nece-

sita revisión crítica, o de Fray Benito Feijóo, a caballo entre la historia de las ideas y la del estilo literario, o de Torres Villarroel, siempre atractivo y enigmático.

Como contrapartida, la selección permite ofrecer ideas críticas interesantes y prometedoras en torno a autores o temas incorporados desde siempre al **canon**, y también proponer la revisión de otros autores que están fuera del canon sin que uno entienda muy bien cuál pueda ser la razón de su exclusión.

Una palabra más, en este caso, sobre el criterio de análisis. Es decir, sobre la perspectiva crítica con que se abordan los distintos autores o libros. En algunos casos un especialista expone los resultados actuales de la investigación y se abstiene de intervenir en el comentario; en otros casos, el estudioso ofrece una visión más cercana a la idea “entrada de enciclopedia”, y evita exponer problemas para centrarse en la formulación del **canon de interpretación**. A veces también encontramos artículos enfocados precisamente sobre la exposición del problema. Esto es muy saludable, y sin duda el lector encontrará gran cantidad de sugerencias tanto didácticas como de investigación. En este sentido el volumen que comentamos es insustituible para ofrecer con claridad nuevas vías de análisis y sugerencias para desarrollar. Tengo, no obstante, algunas discrepancias concretas con la orientación seguida para desarrollar algunas entradas: así en la exposición sobre **La Celestina** (a cargo de Joseph T. Snow, de Athens, Georgia) no hubiera venido mal incluir dos recientes propuestas que afectan a la autoría, al modelo de composición, y, en consecuencia, a la valoración global de la obra: la propuesta de Miguel Marciales sobre la primera redacción (el autor original de la idea aprovechada por Rojas), y la atractiva propuesta de F. Cantalapiedra sobre el material que este primer autor realmente escribió. Ambas propuestas, por cierto, perfectamente complementarias desde una perspectiva crítica abierta. Entiendo que sobre María de Zayas (tan de moda hoy, no sé si para bien o para mal) el profesor Hans Felten (Universität Aachen) podía haber ampliado su comentario con observaciones críticas sobre la aportación de esta autora al arte de la narración en sus aspectos formales. También el trabajo de Ann L. Mackenzie (Liverpool) habría ganado algo si pudiera precisar lo que quiere decir con esto: “Otra obra notable es **La judía de Toledo...** Pero no es cierto que Diamante compusiera esta pieza. Sin embargo no cabe duda de que tenía la aptitud de componer una obra de semejante calidad...”. El lector no sabe si la estudiosa **sabe** que Diamante no la escribió, **crea** que Diamante no la escribió, o no sabiendo si lo uno o lo otro es demostrable, está sugiriendo que tal vez sí la escribiera. A cambio no se pueden dejar de comentar favorablemente opciones personales como las informaciones finales del artículo de Piero Menarini (Parma) sobre José Zorrilla, o la elegante presentación que hace Rafael Lapesa de la poesía de Garcilaso.

¿Cabe añadir algo más a lo ya dicho? Tan sólo que, a la vista del excelente resultado de esta apuesta editorial, desearíamos ver pronto un segundo volumen complementario, tanto en autores como en perspectivas, para culminar este atinadísimo trabajo.

B. Mantecón Ramírez. *Didáctica de la lengua y la literatura: Teoría, práctica docente e investigación*. Agora Universidad, Málaga, 1992.

Sara López-Abadía Arroita

Una disciplina tan compleja como la didáctica de la lengua y la literatura requiere una revisión constante de perspectivas y presupuestos. En España tenemos todavía poca producción bibliográfica en comparación con los demás países europeos e incluso con algunos sudamericanos como Argentina. Probablemente esa escasez se debe a que al ser tan amplio el campo resulta muy difícil ofrecer una visión de conjunto que pueda resumir la gran cantidad de tendencias, teóricas y prácticas, de la DLL. En cualquier caso, la bibliografía española tiene algunos precedentes que permiten situar esta nueva e interesante aportación dentro de una tradición bibliográfica.

Por un lado, en los años sesenta tenemos dos aportaciones genéricas, una de compilación de varios autores (Mañllo, Pulpillo, Medina, Iglesias) y otra de autor único (Esquer Torres), que plantean las dos posibilidades de aproximación: o bien un grupo de autores que desarrollan áreas distintas, o bien un autor que asume una visión personal y sincrética de todos los problemas. Esta doble vía tiene, en cada caso, problemas y ventajas. En todo caso la coexistencia entre ambas es necesaria. Ya en los setenta y ochenta, más perfilado y trabajado el campo de la didáctica de lenguas y literaturas, aparecen dos aportaciones notables por su amplitud y rigor: la *Didáctica de la lengua y la literatura* de J. Romera Castillo (1979, Playor), y la obra colectiva, editada por Arturo Medina y J. García Padrino, con el mismo título (Anaya, 1984).

El libro de Benjamín Mantecón, catedrático de la asignatura en la E.U. de Málaga, se sitúa en la perspectiva unitaria de Esquer y de Romera Castillo, aunque con planteamientos algo diferentes, según anuncia el subtítulo: Teoría, práctica docente e investigación. Así pues, aúna tres aspectos que hoy en día se ven como interrelacionados de manera obligada. La disposición de libro respeta ese triple objetivo al dedicar una primera parte a los presupuestos científicos y didácticos (pp.7-54), una segunda a la programación y desarrollo temático (55-217) y una última a la investigación didáctica (pp.219-267). Esta disposición general no sólo es atinada, sino que nos parece imprescindible. Es difícil plantearse la teorización de la disciplina sin situarla en relación con las líneas de investigación. Y no es posible abordar la práctica docente sin fundamentarla en una teorización clara que precise cuáles son sus límites conceptuales.

Este punto lo aborda B. Mantecón en la primera parte, en el capítulo de "Presupuestos científicos y didácticos" estableciendo tres puntos de referencia: "primeramente y con claridad, la concepción epistemológica de la disciplina y su orientación científica de acuerdo con su contenido doctrinal y su metodología docente e investigadora. En *segundo lugar*, se ha de reforzar la relación que debe darse entre su orientación teórica y su grado de realización o ejecución práctica; adecuación necesaria en cualquier asignatura, pero mucho más si se trata de una con tan alto grado de practicidad. Y, en

*tercer término*, la orientación didáctica que hemos de imprimir para que cumpla con su objetivo formal” (p.11).

Los capítulos 1, 2 y 3 desarrollan los pilares en que se asientan estos presupuestos, estudiando la comunicación didáctica, las bases de la educación y el marco docente de la asignatura, con especial atención a los últimos avatares ministeriales que han desembocado en la LOGSE. El capítulo 4, “Fundamentación epistemológica y metodológica de la lengua española en su contexto lingüístico”, hace un somero repaso, expuesto muy claramente, a las diferentes teorías y sus distintas aplicaciones prácticas (especialmente estructuralismo y generativismo). La parte más importante la constituyen sin duda los capítulos 5 y 6. El quinto desarrolla los criterios metodológicos de la lengua española, proponiendo un conjunto de principios para plantear su enseñanza/aprendizaje. En los postulados didácticos establece ocho, que nos parecen claros y bien expuestos. En los *objetivos generales* apunta diez, y recuerda, sobre la programación, un hecho esencial, que no siempre se tiene en cuenta: “al profesor le corresponde la tarea delicada de saber elegir los más convenientes y adaptarlos a su medio. Nosotros pensamos que la cuestión de los objetivos es una necesidad de primer orden y un imperativo pedagógico-didáctico, condición indispensable de la actividad docente/discente” (p.41).

El capítulo 6 nos parece realmente importante, y desarrolla de manera clara y exhaustiva lo que en su exposición genérica es muy sencillo: “no se trata de crear especialistas en Lengua y Literatura, sino maestros de enseñanza básica, con una visión globalizada que se logra mediante la adquisición de los conocimientos científicos fundamentales y con un acertado criterio práctico de su propia lengua, para su correcta aplicación y enseñanza” (p.43). El desarrollo práctico de esto se lleva a cabo por medio de un planteamiento en el que la clase práctica sustituye a la magistral, y se concibe como un trabajo a partir de textos referenciales (como motivadores), y de textos de estudio, de aplicación, ejercitación y textos auxiliares.

Pasamos con ello a la segunda parte, que se refiere a la práctica docente. Está dividida en cuatro grandes bloques temáticos; el primero es “El uso de la lengua”; el segundo “Vocabulario y semántica”; el tercero “Información gramatical” y el último “Literatura”. En el uso de la lengua se desarrollan cuatro unidades temáticas, con sus correspondientes textos de distinta índole. Para que el lector se haga una idea precisaré cómo está construida la unidad temática 4, con el epígrafe “Didáctica del análisis de textos”. Se parte de un texto referencial de Salvador Fernández Ramírez sobre la enseñanza de la Gramática y la Literatura y se abordan las cuestiones por medio de dos textos, uno de estudio (“La composición escrita” de Forgione) y otro de aplicación (del cuento “Errantes”, de Pío Baroja, con un análisis y comentario del propio Benjamín Mantecón). La unidad didáctica se completa con un apartado de actividades y otro de bibliografía.

El bloque temático 2 tiene tres unidades temáticas: el significado y sus clases; la palabra en el diccionario y en el texto, y Niveles de vocabulario. El bloque temático 3, sobre información gramatical desarrolla también tres unidades temáticas: la oración y la proposición (tema sobre el que el profesor Mantecón ha hecho aportaciones teóricas en artículos bastante conocidos, que le sirven para ofrecer algunos extractos en esta unidad); “el sujeto y el predicado”, y “clases de palabras según el punto de vista y cri-

terios lingüísticos”. El bloque temático 4, dedicado a la literatura, se divide en tres unidades: 1. El lenguaje literario y el lenguaje usual, 2. La expresión poética: el verso y la prosa, y 3. El teatro infantil. Obviamente, se podrían oponer reparos a tan escueta división; en todo caso, la claridad de esta selección personal queda justificada por el corte metodológico que supone aislar tres grandes principios: la relación entre lengua de uso y lengua literaria, y la autonomía que nos parece que debe tener el teatro como hecho cultural diferenciador y específico. Una buena estrategia de construcción, que revela la seguridad del autor en sus planteamientos está en el hecho de que no siempre se ofrecen textos de ejercitación o auxiliares. Esto implica se ha diseñado con un carácter abierto y que el estudioso y el didacta pueden replantearse a partir de esta oferta una adaptación particular a su realidad concreta. En palabras del propio autor “esta selección está basada en nuestra experiencia personal y se ha de entender como un muestrario escogido, como hemos dicho, pero que no pretende agotar el amplio campo de los contenidos de la enseñanza de la Lengua y la Literatura” (p.65). Desde mi punto de vista, la unidad referida al uso del diccionario habría ganado si se hubiera planteado introduciendo algunos conceptos de los que desarrolla la escuela de Galisson en un número extra de 1983 dedicado a estos asuntos. Se trata de bibliografía de importancia, que, desgraciadamente no está traducida al español y que propone perspectivas interesantes tanto teóricas como prácticas. El bloque de información gramatical apunta una serie de cosas que van en el sentido de lo que el artículo de J. A. Rondal (autor citado por Mantecón) en el reciente número 2 de *Lenguaje y Textos* defendía. Cito a Mantecón: “La Gramática y su enseñanza en la escuela se ha tomado, con demasiada frecuencia, como chivo expiatorio de una mala enseñanza general, especialmente por pedagogos y psicólogos poco conocedores de los temas lingüísticos. Esta constante se observa en los diseños curriculares y programaciones que se están elaborando a partir de la LOGSE, tanto en Educación Infantil, como en Educación Primaria y Educación Secundaria” (p.138). Ni qué decir tiene que estamos por completo de acuerdo con esta observación, y que uno de los méritos del libro es esa defensa clara y abierta de una manera de entender la enseñanza que no siempre tiene en cuenta el Ministerio. En todo caso el bloque temático resultará sin duda polémico, que es algo que viene bien en la actual situación educativa. Es muy recomendable la lectura de las páginas 159 a 172, que no es cosa de resumir aquí.

La parte tercera, dedicada a Investigación didáctica, propone dos grandes bloques temáticos, muy detallados. El primero, “Técnicas de trabajos orales o escritos”, dividido en tres unidades temáticas, y el segundo “Investigación didáctica”, dividido en nueve unidades. Muchas de estas unidades tienen su correlato en las unidades de programación de la segunda parte; otras son nuevas y ponen de manifiesto el interés, alcance y posibilidades que ofrece la investigación en didáctica de lenguas y literaturas, o, en la terminología de Galisson y la revista ELA, didáctica de lenguas y culturas. Para terminar la reseña voy a recoger unas palabras del propio autor en donde me parece que quedan reflejadas algunas de las posibilidades que ofrece este estudio, tanto en su apartado teórico y práctico como en el de investigación: “Este tipo de trabajo de investigación debe entenderse como un conjunto doctrinal de hipótesis, coherente y fundamentado científicamente, a fin de realizar una interpretación y análisis sobre un determinado aspecto de la realidad, mediante la enunciación de unos objetivos y la puesta en práctica de unos medios adecuados. Es indispensable una planificación seria,

con un diseño o esquema bien elaborado y con una presentación acorde con los objetivos propuestos. En nuestro caso su ejecución corre pareja con el desarrollo del programa, por lo que se llevarán a efecto simultáneamente, ya que, como hemos indicado, ambas actividades no sólo se complementan, sino que resultan indispensables, por hallarse docencia e investigación, en una relación estrecha y necesaria". (p.226).

En conjunto el libro del profesor Mantecón es una aportación esencial para la disciplina que estudia. Hay un reparo, de orden editorial, que no puedo dejar de anotar: sin duda el texto ha sido elaborado con ordenador y de ahí ha pasado directamente a la imprenta. Un poco más de atención a la corrección de pruebas habría evitado el cúmulo de errores tipográficos que a veces estorban la lectura. Como ejemplo: entre las páginas 38 y 39 hemos detectado las siguientes erratas: bastante, elobaración, para, obeservación, alunso, planteamineto, satisfacción. La calidad e interés de su contenido no merma, en todo caso, por estas distracciones formales.

Miguel J. Pérez Pérez. *Creatividad y expresividad del lenguaje infantil. (Estructuras poéticas en el habla de niños de 2 a 6 años).* (2 vols). Editorial de la Universidad Complutense de Madrid, 1992.

*Alfredo Rodríguez López-Vázquez*

Los dos volúmenes que configuran este estudio corresponden a una tesis doctoral, dirigida por Rafael Lapesa y presentada en 1990 en la Universidad Complutense de Madrid. La tesis consta de una parte introductoria de tipo metodológico, tres partes generales (bajo los títulos de “El predominio de la expresión”, “El predominio del contenido” y “Otros hechos expresivos”) y un extenso apéndice, dividido en once subpartados, en donde se detalla el material documental sobre el que se ha elaborado la tesis. Conviene precisar todo esto, ya que el hecho de tratarse de una tesis doctoral condiciona sin duda los planteamientos de la investigación.

Antes de seguir relataré una pequeña anécdota personal. En diciembre de 1989, con ocasión del I Simposio sobre Didáctica de la Lengua y la Literatura, en conversación personal entre Renzo Titone, Miguel Siguán Soler y Josse de Kock, el profesor Siguán se quejaba de la cantidad de investigaciones actuales en donde hay una amplia compilación de aparato conceptual, teorización, bibliografía y un escaso-y discutible- resultado práctico. Añadía el psicólogo catalán que se podrían obtener resultados extraordinariamente interesantes a partir del trabajo de campo consistente en recopilar con un lápiz y una libreta las conversaciones de los niños de corta edad.

Pues bien, esta tesis, presentada en Madrid pocos meses después de esa conversación, es una buena prueba de ello. El acopio documental (las conversaciones infantiles) abarca un total de casi veinte años, y se recoge en los apéndices correspondientes a las páginas 685-970. Un razonable sentido común ha llevado al doctorando a descartar la transcripción fonética de las conversaciones, y limitarse a su transcripción ortográfica adaptada. Salvo en algunos casos muy concretos, y en número no excesivamente amplio, la transcripción fonética no hubiera mejorado el análisis en sí. A cambio la ortografía habitual adaptada facilita la lectura de unos textos que guardan notables sorpresas y permiten futuros trabajos de investigación, tal vez con líneas divergentes de las que esta tesis defiende, bien en el plano de la perspectiva crítica, bien en el de las hipótesis teóricas o metodológicas. Una prueba de la validez y oportunidad de este trabajo está, precisamente, en la apertura crítica que de él se deduce y en las vías de exploración que permite.

Hablemos, entonces, de la perspectiva crítica de la tesis.

El profesor Lapesa es figura harto conocida en los estudios de lengua y literatura hispánica, y no es cosa de recordar aquí su trayectoria investigadora. Haber asumido la dirección de esta tesis dice mucho sobre su capacidad para asomarse a las nuevas orientaciones del estudio de la lengua. Probablemente la perspectiva crítica, de carácter más bien taxonómico, y basada en la aplicación de los criterios de Lausberg en materia de retórica, era la única posible cuando se abordó, hace unos veinte años, este estudio. Por otra parte resulta difícil reorientar la perspectiva una vez que el trabajo ya

está en marcha y en fase avanzada. En todo caso, los resultados de aplicar el modelo Lausberg son correctos y permiten distribuir de manera ordenada el ingente material analizado. El criterio ha sido muy sencillo: diferenciar los casos relacionados con la forma de los relacionados con el contenido, dejando una parte, más reducida (pp.621-666), para el epígrafe "Otros hechos expresivos". Se estudian en ésta los fenómenos agrupados bajo las siguientes denominaciones: juego de palabras, onomatopeya, quiasmo, deixis, partículas expletivas, sugerencia y afectividad. Probablemente la combinación del criterio de Lausberg para la distribución taxonómica, con algún otro criterio, más lingüístico que retórico, habría permitido otra distribución más precisa del material estudiado. En todo caso esta es una de las corveas que impone el diseño de una tesis doctoral.

En el título de dicha tesis hay ya una delimitación conceptual que actúa a manera de hipótesis: **creatividad** y **expresividad**. En el número 2 de *Lenguaje y Textos* se publicó un extenso artículo del autor de la tesis, "Animismo, juego simbólico y fabulación en el lenguaje infantil", con el subtítulo de "Análisis de su expresividad". El lector podrá revisarlo para lo que concierne a este apartado. En cuanto a la **creatividad**, concepto, como se sabe, de moda en los últimos diez años, el autor del artículo parte de los estudios clásicos de Torrance, Beaudot y Porges, apuntando como resumen crítico los siguientes puntos: 1) sensibilidad, receptividad e imaginación; 2) originalidad e invención, y 3) adaptabilidad, aptitud para transformar e interiorización. Apunta, además, movido por la reflexión sobre las posturas de Quintana, y comentando la aproximación de J. Mayor a las ideas de Chomsky, que tal vez lo relacionado con la creatividad no haya sido suficientemente explorado y explotado. Cabe decir aquí que, en efecto, el material aportado por M. J. Pérez debería permitir una revisión de importancia en lo que atañe a este punto. Obviamente el autor del estudio desarrolla su trabajo a partir del planteamiento metodológico de tipo taxonómico (recordemos que precisamente los postulados chomskyanos se sitúan en la perspectiva de superar lo descriptivo para proponer hipótesis de carácter explicativo), por lo que el apartado relacionado con **expresividad** se ve más beneficiado que el relacionado con **creatividad**, al menos en el plano teórico. Tal vez una aproximación al problema y al análisis del material (en este sentido, inestimable) desde planteamientos generativistas podría proporcionar nuevas vías críticas. En cualquier caso el trabajo de M. J. Pérez resulta alentador al no proponer una estructura cerrada de análisis, sino un marco general de estudio que abre campos de investigación todavía mal conocidos. El estudioso interesado en el lenguaje infantil dispondrá, con esta tesis, de un material de extraordinaria importancia.