

**Antonio Mendoza Fillola (Coordinador)**  
**DIDÁCTICA DE LA LENGUA Y LA LITERATURA**  
**PARA PRIMARIA**

**Madrid. Pearson Educación. 2003. (572 págs.)**

Este libro, coordinado por Antonio Mendoza Fillola y que firman alrededor de una decena de especialistas e investigadores en Didáctica de la Lengua y la Literatura, tiene el objetivo principal —tal y como afirma el coordinador en la introducción— de ofrecer “un conjunto secuenciado de referencias, de conceptos y de orientaciones que ayuden al profesor a valorar su propia actividad y a mejorarla en algunos casos”. Lejos de perseguir la finalidad de presentar un listado de recursos, actividades y materiales para su directa aplicación en el aula, los autores de *Didáctica de la Lengua y la Literatura para Primaria* pretenden abordar sus planteamientos desde un punto de vista estrictamente científico tal y como corresponde a esta disciplina reconocida como un área de conocimiento independiente de relativamente reciente incorporación a los ámbitos académicos.

Partiendo de la clásica pero efectiva división tripartita el lector se encuentra ante un *corpus* ordenado que presenta, en primer lugar, un *marco conceptual* en el que se analizan las aportaciones teóricas con las que otras disciplinas han contribuido a formar esta ciencia proporcionándole su carácter interdisciplinar además de establecer ciertos aspectos epistemológicos y conceptos clave necesarios para profundizar en el estudio y la investigación de la DLL. Un capítulo dedicado al enfoque comunicativo aclara de forma contundente todas las dudas que todavía hoy pudiesen plantearse acerca de la competencia comunicativa, la adquisición y aprendizaje de habilidades comunicativas, la interlengua, la metodología o el papel de la gramática en dicho enfoque. Algo parecido sucede con el capítulo siguiente que se centra exclusivamente en el currículo de lengua y literatura que parte siempre de una perspectiva didáctica actual analizando sus características, los elementos que lo integran, los tres niveles de concreción curricular, así como la secuenciación y las unidades de programación del área de lengua.

La segunda parte se centra en la presentación de los diferentes enfoques, modelos, recursos y propuestas metodológicas que sientan las bases para la *formación lingüístico-comunicativa y literaria*. En un total de ocho capítulos se analizan aspectos tan interesantes para la investigación científica como las habilidades y competencias lingüísticas, los métodos y procesos implicados en la lecto-escritura, el dominio de la lengua oral y de la ortografía, o la didáctica de la literatura. Paralelamente, se aborda el estudio de los objetivos centrales y específicos de la educación literaria, en qué consisten el canon escolar y el canon formativo o los criterios básicos para una educación lecto-literaria, al mismo tiempo que los dos últimos capítulos que se ocupan de las actividades necesarias para poder desarrollar habilidades comunicativas y del concepto de evaluación con los instrumentos y tipos de pruebas del sistema modular de evaluación de las habilidades lingüísticas respectivamente.

El tercero y último bloque temático de *Didáctica de la Lengua y la Literatura para Primaria* se ocupa, siempre desde la perspectiva de la formación permanente del profesorado, de aportar una serie de referencias que faciliten la realización de una *reflexión sobre el funcionamiento interno del sistema lingüístico*. Puesto que “hablar y escribir se concretan, en definitiva, en *construir textos o discursos*” (p. 475), lo primero que estos autores se plantean es el tratamiento de los textos/discursos, su definición, tipologías, cualidades y cuáles son los criterios de clasificación de los mismos. En esta reflexión metalingüística conviene dar cuenta, como así lo han hecho los autores de este libro en el penúltimo capítulo, de los contenidos gramaticales, de los aspectos fónicos, morfológicos y sintácticos, de los distintos niveles textuales, así como aspectos relacionados con la pragmática, el vocabulario y la competencia léxica. El último capítulo incluye los conceptos y elementos didácticos necesarios para el estudio de la fonética aplicada, el sistema fonológico de la lengua española, la producción de sonidos, el acento, el ritmo y la entonación, la jerarquía fónica del español y otros aspectos interesantes para el estudio de las aplicaciones didácticas de la fonética y la fonología.

Además de una buena estructuración, desde el punto de vista pedagógico, este libro presenta otra ventaja que se traduce en las distintas posibilidades de lectura que ofrece. Una primera lectura continua y razonada sirve para poner al lector-investigador al corriente de todos aquellos aspectos relacionados con las últimas tendencias en investigación sobre DLL. Una segunda opción, válida tanto para los profesores como para los alumnos que son los futuros docentes del mañana consiste en emplear el texto como obra de consulta para solucionar dudas concretas con respecto a temas específicos de DLL. Por último, cabe la posibilidad de utilizar el libro como una especie de manual que aporta orientaciones al profesor y a los alumnos y que sirve “para mejorar la formación comunicativa (lingüística y literaria) del individuo, para complementar el conocimiento del especialista en esta didáctica específica y ayudar a reflexionar sobre las peculiaridades de la enseñanza y del aprendizaje de la lengua y de la literatura” (p. xv).

En lugar de ofrecer la habitual lista interminable de entradas bibliográficas al final del libro que, más que servirle de ayuda en ocasiones confunde y dispersa al lector, sus autores bajo la acertada coordinación de Mendoza Fillola han preferido que los cuidadosamente seleccionados datos bibliográficos sean incluidos al final de cada uno de los quince capítulos de los que se compone el texto reseñado. Esto permite al investigador ganar tiempo al manejar la bibliografía para buscar directamente la información que necesita y, de este modo, poder ampliar y ahondar en sus conocimientos con respecto al tema objeto de estudio que en el caso que nos ocupa se trata de la Didáctica de la Lengua y la Literatura.

PILAR COUTO CANTERO  
Universidad de A Coruña

Oscar Loureda Lamas

## INTRODUCCIÓN A LA TIPOLOGÍA TEXTUAL

Madrid: Arco / Libros, 2003, 94 pp. (ISBN: 84-7635-557-2)

Por medio de la expresión lingüística comunicamos nuestras experiencias y vivencias más profundas, ponemos de manifiesto interrogantes acerca del mundo y de las cosas, adquirimos conocimientos, nos relacionamos con otros, damos a conocer nuestros puntos de vista. En fin, tenemos la necesidad de elaborar textos, de una determinada forma y con un propósito comunicativo.

Para ello, hay que saber no sólo la forma gramatical de los textos, es decir, los recursos lingüísticos y expresivos que se emplean en su producción y contribuyen a la comprensión de los mismos, sino también las características y funciones comunicativas que desempeñan los distintos tipos de textos en las múltiples situaciones de uso real del lenguaje.

De ahí que *Introducción a la tipología textual* se presenta como una obra didáctica, que ofrece a los profesores de enseñanza media y a los alumnos universitarios una visión global del texto para explicar los géneros o tipos de texto a partir del comportamiento habitual de los hablantes y de los elementos de la comunicación verbal que adquieren un valor significativo en el hablar.

El autor trata de ordenar algunas ideas sobre los límites y alcances de la tipología textual, que se desarrolla con el afianzamiento del enfoque pragmático de la lingüística, cuyos inicios se sitúan en la segunda mitad del S. XIX. A partir de este enfoque se observa la lengua en el uso, el sentido de las palabras en un contexto determinado y el logro de la eficacia comunicativa vista desde el producto que es el texto. Hasta entonces, la lingüística se había centrado en el estudio de la lengua y su significado, en el código y en el nivel oracional.

Óscar Loureda parte del hecho de que los hablantes al usar la lengua expresan algo más de lo que realmente desean decir: no todo el contenido de un acto de habla puede deducirse de la lengua, no se explica sólo en el plano de las palabras o de la oración, pues, “en el hablar siempre hay algo más que palabras”: uno o varios hablantes, un oyente, un contexto, distintos medios de comunicación, una intención o finalidad y una dimensión extralingüística, que configuran el acto comunicativo y ayudan a comprender lo que se oye o se lee. Estos elementos se ponen de manifiesto, principalmente, en los textos, productos de la actividad cultural del hablar.

Por ello, el capítulo primero del libro que reseñamos presta especial atención a la dimensión cultural del lenguaje, a su capacidad de crear cultura. El hablar no es sólo una actividad psicofísica, sino también y sobre todo, una actividad cultural social creadora que le sirve al hombre como herramienta para enfrentar y representar al mundo, y cuyo producto puede ser aprendido y convertido en tradición.

Loureda explica esta dimensión cultural del lenguaje tomando como referencia la ya conocida definición de lenguaje de Coseriu: “actividad humana universal que es realizada individualmente en situaciones determinadas por hablantes individuales como representantes de comunidades lingüísticas con tradiciones comunitarias del saber hablar”, de donde se deducen los tres niveles del lenguaje: universal, histórico e individual, propiedades constantes del hablar.

En efecto, el hablar es una actividad humana universal, común a todos los hombres; es histórica, porque no hay hablar que no sea hablar una lengua. Se habla siempre en una lengua, en una tradición histórica; y es individual, porque el lenguaje no es una actividad coral: siempre habla un individuo en un contexto particular.

Estos niveles son simultáneos y autónomos en cuanto que presentan normas de funcionamiento y generan contenidos diversos, y, al mismo tiempo establecen relaciones entre ellos. De los tres, el más general es el nivel universal; el histórico se concreta en la autonomía de los idiomas y el individual es el más determinado y, al mismo tiempo, el más complejo. Según Loureda, el nivel individual “agrega la libertad del texto como producto final del hablar. Se erige sobre los dos niveles anteriores, el universal y el histórico, sin depender enteramente de ellos; concretamente, sin depender del nivel idiomático”.

En tal sentido, se precisa que los contenidos gramaticales se integran en el aprendizaje de la morfología, la sintaxis, el léxico, la semántica de una lengua como instrumentos que facilitan un mayor dominio consciente de las características textuales y lingüísticas de cada tipo de texto.

En el segundo capítulo se hace referencia a las tres propiedades esenciales del discurso, que se ponen de relieve en las definiciones de los textos: la comunicativa, la pragmática y la estructural. Así tenemos que en todo discurso se produce una interacción intencional compleja entre un hablante y un oyente, que va más allá del simple intercambio de información; esa interacción, además, está impregnada de un sentido que no se puede expresar sólo con la sucesión de oraciones, pues se produce en el marco de unas circunstancias concretas. Existen también elementos extralingüísticos o pragmáticos que ayudan a configurar el texto; éste a su vez se presenta como un todo organizado, mediante unidades lingüísticas que lo ordenan y estructuras comunes a los distintos tipos de textos de un mismo género.

El autor también señala los términos *discurso* y *enunciado* como voces que se relacionan con el término *texto*, y en su obra los usa frecuentemente como sinónimos para evitar la repetición de alguno de ellos.

Sin embargo, en este capítulo destaca la noción del texto como realidad última del hablar frente a la definición de texto como nivel estructurado en un idioma. Todos hablamos con textos, y este hecho constituye una realidad palpable del lenguaje, una realidad compleja, que puede anular o dejar en suspenso los demás niveles del lenguaje (el universal y el histórico) y en la que actúan funcionalmente diversos elementos comunicativos.

El capítulo tercero nos aproxima a la definición y caracterización de los tipos de texto a partir de las tres dimensiones propias de los textos: universal, tradicional e individual. La dimensión universal, se refiere al conjunto de características comunes o de elementos siempre presentes en el discurso: hablante, oyente, medio de comunicación, discurso (con una forma y un contenido), contexto y finalidad o función, por los que un texto es un texto y no otra cosa.

En los discursos encontramos también una dimensión tradicional, es decir, su pertenencia a un tipo, género o clase. “El tipo de texto es una base real y autónoma del hablar: responde a una tradición particular del nivel individual del lenguaje”, afirma Loureda.

Aquí se explican y describen los rasgos esenciales de los tipos de texto. Se refiere a aquellos rasgos que indican qué es un género; por ejemplo, qué es un cuento, qué es una novela, qué es una esquela, qué es una invitación, etc., y permiten identificar por medio de diferencias funcionales las oposiciones paradigmáticas entre los géneros; por ejemplo, cuál es la diferencia entre una conversación y una discusión. En este sentido, para Óscar Loureda, los rasgos esenciales o necesarios son rasgos definitorios, determinan lo que es necesario para que un texto sea de un tipo y no de otro. De ahí que la condición para determinar los rasgos comunes en los textos es lo que pertenece al concepto o puede deducirse de él. El autor precisa que estos rasgos son intuitivos, simples, inmutables (si cambian generan otro tipo de discurso) y no pueden nunca faltar en un texto (si faltan, se impide la comunicación).

También se hace referencia a los rasgos generales o concomitantes de los tipos de texto. Se trata de rasgos no definitorios, que ayudan a identificar una clase de discurso. Indican cómo es un tipo de texto. Son mutables y convencionales (cambian con el tiempo), pueden faltar (si faltan no impiden la comunicación, pero sí dificultan la rápida determinación del género).

La dimensión individual de los textos se fundamenta en el hecho de que el hablar es una actividad libre y creadora, que podría suspender las exigencias de los tipos de textos, pues los géneros o clases de discurso no pueden predecir totalmente las características de un texto particular.

En el cuarto capítulo, si bien se señalan los orígenes de la tipología textual y la importancia de clasificar los textos, y se hace una descripción breve de las tipologías más conocidas, lo más relevante en este apartado es la propuesta de clasificación que plantea el autor tomando como referencia el comportamiento real y funcional de los discursos.

Para ello, asegura Óscar Loureda, una tipología textual debe incorporar jerarquizadamente todas las dimensiones del texto y debe tener *homogeneidad*, para seguir unos mismos criterios de clasificación; *exhaustividad*, para que sea aplicable a cualquier tipo de texto que se proponga; y *distintividad*, para que sea posible la producción y comprensión de diferentes tipos de texto.

Se trata de una propuesta de clasificación de carácter económico, pues permite sintetizar las semejanzas y diferencias entre los textos y mostrar las oposiciones funciona-

les entre las distintas clases de discurso siguiendo unos mismos criterios de ordenación de sus características.

Al final de este capítulo, el autor propone la reflexión comunicativa y lingüística sobre algunos tipos de textos tales como la conversación, la descripción y la esquela, cada uno con una estructura textual definida y unos elementos lingüísticos concretos. De esta forma, se pone en manos del lector una obra de gran utilidad para el trabajo en el aula.

Cabe indicar que los aspectos más llamativos de este libro, que corresponde al tipo de texto *explicación*, son sin duda, la claridad expositiva y el carácter práctico que el autor atribuye a su obra a través de los ejemplos que ilustran los contenidos. La redacción ágil y amena facilita una lectura rápida de los temas aquí tratados. Asimismo, la introducción de cada capítulo orienta al lector y le otorga unidad de sentido al texto: en condensados resúmenes se da una visión general de los aspectos desarrollados en los cuatro capítulos.

SUSANA TERRONES JUÁREZ

**Isabel Tejerina**  
**DRAMATIZACIÓN Y TEATRO INFANTIL.**  
**DIMENSIONES PSICOPEDAGÓGICAS Y EXPRESIVAS**

**Madrid, Siglo XXI. (2004, 2ª ed., 349 págs.). ISBN 84-323-0832-3**

El trabajo clásico de Isabel Tejerina Lobo aparece reeditado por Siglo XXI, una vez agotada la primera edición de la obra. Probablemente es ahora un buen momento y ocasión para revisar este texto fundamental en la bibliografía hispánica dentro de su ámbito.

El libro construye su marco de referencia de forma explícita en el subtítulo: *Dimensiones psicopedagógicas y expresivas*. Se trata, pues, de un estudio, especialmente claro y denso, sobre la dramatización y el teatro infantil, analizados ambos conceptos en la perspectiva que marcan el ámbito de la psicopedagogía y la atención a los elementos de expresión. No es pues, un catálogo de actividades para proponer en distintos ámbitos de actuación, educativos o lúdicos. No es, tampoco, un manual de uso para cursillos de iniciación teatral. Naturalmente, existen actividades y propuestas que abarcan todo esto, y que están recogidas y sistematizadas tanto en el apartado 3 (El niño actor), como en el anejo final de juegos, ejercicios, actividades y propuestas. Pero a este anejo se llega de forma natural después de haber estudiado y explorado los distintos ámbitos que configuran el hecho teatral, desde el nivel antropológico hasta los planteamientos curriculares.

Intentaré, en consecuencia, ofrecer un esquema de la construcción intelectual y la articulación práctica del libro, que consta de cuatro apartados, una conclusión y los cinco anejos complementarios. El primer apartado, breve, pero necesario, comprende 25 páginas y parte de los presupuestos antropológicos que están en el origen del hecho teatral, desde el principio social de la ritualización hasta la necesidad psíquica de la metamorfosis o transformación. La sociología del teatro de Jean Duvignaud, la filosofía de Ortega o las aproximaciones psicológicas de Vigotsky o R. Zazzo forman un marco intelectual y crítico en el que encuentran su sentido ideas, observaciones o propuestas de Peter Brook, Stanislavsky, Szondi o Artaud, en tanto que hombres de teatro, o Spranger, J. Zipes y Bettelheim en tanto que estudiosos del mundo infantil; a su lado, una buena selección de autores españoles, desde Luis Sánchez Corral hasta Juan Cervera, pasando por Matilla, Herans, Lauro Olmo o Almodóvar. Apunta la autora una interesante reflexión global: “el niño en el período edípico y postedípico se siente abrumado por las ambivalencias y sentimientos contradictorios que se producen en su intimidad. En el teatro, como en los relatos populares, mediante el aislamiento y la separación, por parejas de contrarios, y su proyección en distintos personajes, se pone orden en el caos de su vida interna.” (p.23).

El segundo apartado desarrolla los conceptos de juego infantil y teatralidad, y partiendo del teatro como juego y de la función y clasificación de los juegos infantiles, se detiene especialmente en el análisis del juego simbólico de representación de roles, estu-

diando el proceso cognitivo y los aspectos relacionados con la competencia lingüística, la asimilación de la realidad conflictiva y los procesos de socialización a través del aprendizaje moral. La afirmación de la identidad sexual y las consecuencias pedagógicas que se derivan todo este complejo modelo lleva al planteamiento de la función o papel de los educadores, en donde la autora recuerda, siguiendo a Bruner, que “no han de ejercer el papel de “ingenieros de la conducta” (p.101)

El tercer apartado desarrolla el concepto del niño actor a partir de la idea básica del protagonismo del cuerpo, y la recuperación de su valor expresivo frente al protagonismo excesivo de la palabra. Ambos, cuerpo y palabra, es decir, gesto y texto, deben integrarse en un modelo global que incluye el mundo de la plástica y de la música. Dicho de otro modo, el hecho teatral en sí, forma parte de las expresiones diversas y distintas que enlazan el psiquismo interior con el ámbito complejo de lo sensorial, por medio del cual la identidad que se va desarrollando se integra en un universo social más complejo, en el que la técnica y las técnicas sirven para descubrir al individuo en su espacio social, al actor en su universo. Especialmente interesante es el tratamiento que Tejerina hace de los títeres, desde su origen hasta sus últimas apariciones en la Galaxia MacLuhan, con Jim Henson y Barrio Sésamo.

El apartado 4 aborda los conceptos de dramatización y teatro dentro de la educación, atendiendo muy especialmente a su relación con la creatividad y la educación artística. “La educación ha de abordar, desde los primeros años, tanto las elaboraciones personales como la comprensión de las obras ajenas. Ambos procesos se potencian y se enriquecen mutuamente (...) Esta formación debe permitir explorar posibilidades y mediante un avance progresivo mejorar su capacidad expresiva y receptiva.” (p.229). La necesidad de renovar la escuela y de repensar el papel del profesor, puntos centrales de la reflexión pedagógica de los últimos decenios, llevan a un replanteamiento de cuestiones en los que Tejerina se sitúa dentro de la línea de la escuela francófona (Ryngaert, Auphelle, Monod, Barret). Las observaciones críticas sobre los planes y modelos curriculares españoles y europeos (pp. 261-294) escritas hace ahora diez años siguen manteniendo su vigencia; del mismo modo las líneas de conclusión y los puntos para construir las bases de una acción teatral en el mundo educativo serán una excelente guía para el didacta interesado en conocer el sustento teórico de una buena panoplia de posibilidades prácticas que la obra contiene.

ALFREDO RODRÍGUEZ LÓPEZ-VÁZQUEZ  
(Universidade da Coruña)



**Harold Bloom**  
**¿CÓMO LEER Y POR QUÉ?**

**Barcelona, Anagrama, 2002, 311 págs.. ISBN 84-339-6821-1**

Con muy poco retraso respecto a la edición original americana (*How to read and why*, Scribner, New York, 2000) nos llega esta reflexión crítica del célebre y galardonado revisor del concepto del Canon occidental. La reflexión crítica de H. Bloom apunta a la propuesta de un método (cómo) y de una motivación (por qué), lo que nos sitúa de lleno en cuestiones de didáctica del texto literario. Obviamente la aproximación de Bloom no es la de un didacta (como podrían ser un Terry Eagleton o un Richterich), sino la de un crítico literario, que es su oficio; tampoco es la aproximación de quien combina la creación con la reflexión crítica, como podrían ser Umberto Eco, Vladimir Nabokov, Fernando Savater, David Lodge o Philippe Sollers. Así pues, el perfil de H. Bloom es propiamente el de un *dilettante* de la función educativa de la literatura, dicho sea sin ningún ánimo peyorativo. Se trata de alguien que goza de un merecido reconocimiento en su ámbito de trabajo y que se complace en proponer ideas o reflexiones críticas para plantear el hecho social de la lectura. Por ello es importante que el didacta pueda conocer esas propuestas y reflexionar críticamente sobre su interés y aportación. El propósito y construcción intelectual del libro están bien resumidos en su prefacio: "Este libro enseña cómo leer y por qué, y avanza afianzándose en multitud de ejemplos y muestras: poemas cortos y largos, cuentos, novelas y obras teatrales" (pág.13). Y algo más adelante: "En las páginas que siguen, ya trate con un poema de A.E. Housman, o una pieza teatral de Oscar Wilde, con un cuento de Jorge Luis Borges o una novela de Marcel Proust, siempre me ocuparé de advertir y comprender lo que puede y debe hacerse explícito" (p.14).

Aparentemente la referencia inicial a Borges y Proust, en compañía de un americano y un irlandés apuntan a autores de diferentes áreas culturales, lo que parece prometededor. Pero una primera revisión cuantitativa del corpus usado por Bloom nos devuelve a la realidad: hay 30 autores de lengua inglesa (bien representados desde las baladas populares o Shakespeare hasta Pynchon o Toni Morrison) por 12 en total para repartir entre las lenguas francesa (Maupassant, Stendhal y Proust), alemana (Thomas Mann), italiana (Italo Calvino, T. Landolfi), española (Cervantes y Borges), noruega (Ibsen) y rusa (Chejov, Turgueniev y Dostoyevsky). Sorprende, además de la ausencia de ilustres clásicos como Sófocles o Plauto, la de algunos autores no ingleses como Molière, Kafka o Tolstoy cuya aportación a la cultura universal podría no ser inferior a la de Corman McCarthy, Ralph Ellison o Flannery O'Connor. Un espíritu malévolo puede acabar sosteniendo cierto anglocentrismo en la selección de autores. En realidad, aunque no descartable, existe una razón lógica, que al mismo tiempo es una debilidad interna del libro. Se trata de que la selección está en conjunto descompensada a causa de que los textos poéticos que Bloom usa son sólo de autores en lengua inglesa, probablemente debido a la importancia de ajustarse al texto formal del poema para explicar el porqué de su necesaria lectura. Claro está, en el libro, los textos poéticos vienen traducidos al español (se

supone que por el mismo traductor de la obra, Marcelo Cohen), sin acompañamiento del texto original inglés a pie de página, como sería muy de desear para poder entender las reflexiones de Harold Bloom. Esto hace que el lector pueda sentir cierta perplejidad estética cuando tras las merecidas observaciones sobre Shelley "el más altamente romántico de los poetas", se nos ofrece la traducción que sigue: "Creí encontrarme junto a un camino público/ cubierto de espeso polvo de verano y gran caudal/ de gentes que corrían de un lado para otro/ como un sinfín de mosquitos en el fulgor del ocaso".

Sin duda las observaciones de Bloom sobre cómo y por qué leer poesía son interesantes y resultan valiosas para un didacta de la literatura inglesa. De hecho reflexiones sobre la voz poética, como las que siguen al comentario del conocido poema de Keats "La Belle Dame sans Merci", son aprovechables para proponer un método de comprensión de elementos narrativos en los textos poéticos: "Estamos a fines de otoño o comienzos, y el caballero en armas está angustiado, enfermo y acaso a punto de morir de hambre. Las primeras tres estrofas las dice Keats; las otras nueve el doliente amante del hada. Cuando la última estrofa cierra el círculo volviendo a la primera notamos que Keats ha evitado enmarcar la balada volviendo a sí mismo como narrador. ¿Sugiere esto sutilmente que Keats y el caballero son idénticos, como leyera Graves?" (pp. 143-4).

El conjunto del libro está subdividido en cinco grandes apartados: Cuentos, Poemas, Novelas primera parte, Obras teatrales y Novelas segunda parte. La división del grupo de novelas en dos partes obedece al principio de oponer los grandes clásicos universales (de Cervantes a T. Mann) a los escritores de la modernidad (desde Melville, el precursor, hasta Toni Morrison), o, para ser más precisos, la modernidad inglesa. Es interesante apuntar que el primer bloque se dedica al cuento, unidad de relato del que Bloom apunta un rasgo relevante: "Por tradición, las obras de teatro imitan acciones; con frecuencia los cuentos no" (p.69). Si los relatos breves no imitan *acciones*, ¿qué función asumen en el eje que relaciona la literatura con la realidad? La vía de acceso a este problema tiene que ver con la tipología general del cuento: "Es útil considerar el cuento moderno como dividido en dos tradiciones rivales, la chejoviana y la kafkiano-borgiana... los cuentos chejovianos se ponen en marcha de golpe, terminan elípticamente y no se preocupan por llenar los huecos... Kafka, y tras él Borges, ponen su confianza en la fantasmagoría". La característica básica del cuento (a la que escapa Nabokov, como apunta Bloom) sería la de excluir lo simbólico. Los cuentistas modernos, desde Turguéniev "se abstienen de emitir juicios morales". Estas propuestas críticas que con suave ironía el propio Bloom califica como de "intento de formular un Ley de Bloom de la Ficción Breve" (p.71) tiene al menos una virtud didáctica: hacernos reflexionar sobre la modificación del campo narrativo desde el cuento tradicional, con juicio moral explícito y nivel simbólico analizable sociológicamente, hasta el cuento individual de autor que deja al *Tú, lector* la tarea de "decidir si el juicio moral es relevante, y, si lo hacemos, será un juicio nuestro" p.70). Es en este tipo de reflexiones en donde se nos aparece el mejor Bloom, el que más interés ofrece para el didacta.

El primer apartado de novelas nos sitúa en una perspectiva similar: "Lo más importante es la personalidad del lector, ya que uno no puede evitar que se manifieste en el acto

de leer. Como la mayor parte de nosotros aportamos también a dicho acto unas esperanzas definidas y concretas... contamos con encontrar en ella una realidad social, ya sea contemporánea o histórica" (p. 151). El autor empieza por referirse al *Quijote* "la primera y mejor de todas, de hecho más que una novela", apuntando su devoción por las propuestas de lectura de Unamuno. De acuerdo con esto Bloom resume una conocida idea unamuniana, ajustándola en un interesante aspecto de la teoría literaria: "aunque en el Quijote pasa prácticamente todo lo que puede pasar, lo que más importa son las conversaciones que Sancho y Don Quijote mantienen sin cesar...escuchándose aprenden constantemente. Escuchar los cambia" (p.155). Traducido a términos didácticos: con Cervantes podemos aprender la importancia de la habilidad cultural básica a la que menos atención se presta en los planes de estudio. En vísperas del IV centenario de la publicación de la obra, no parece una cuestión baladí.

El apartado de teatro se reduce a tres únicas obras: la inevitable *Hamlet*, la obra maestra de Wilde, *La importancia de llamarse Ernesto* y, en el caso de Ibsen, una de las menos tratadas en ámbitos hispanos, *Hedda Gabler*. Sin duda es aquí en donde el anglocentrismo de Blom se manifiesta de modo más drástico. No tanto por la ausencia de Esquilo, Sófocles, Plauto, Lope, Molière y Calderón, por apuntar a autores de *leve consistencia*, sino por la insistencia de Bloom en situar a Shakespeare como el patrón medida del teatro universal. Así, el personaje de Hedda Gabler, "mezcla de Cleopatra con Yago", aunque en otro lugar Bloom apunta a que Hedda, a la manera de Flaubert con Emma Bovary, era trasunto del mismo Ibsen. Con todo, hay observaciones interesantes para reflexionar sobre el hecho teatral con una perspectiva didáctica. Detrás de una obra tan compleja y brillante como la de Wilde apunta una tripe vía de acceso: "¿Debemos leer *Ernesto* como una farsa, como una obra maestra del absurdo o como la mayor pieza moral de Wilde? Exhorto a leerla como las tres cosas" (p.252). Si la obra es una farsa, y no una comedia de alta sociedad, es que estamos en la herencia de Aristófanes (autor al que Bloom elude aludir), lo que implica que no hay transformación del personaje a lo largo del tiempo escénico, sino tipos fijados en tono de caricatura. Esto concuerda con otras observaciones de Bloom: "los personajes de Wilde nunca cambian —salvo de afectos— y siempre son serios mentirosos ...no son seres humanos. Son paradojas...Wilde mantiene la chabacanería esencial de la obra bajo control cuidadoso y constante" (pp.252-3). Si estos apuntes de lectura son atinados debemos resituarse a Wilde en la línea que lleva de Aristófanes y Plauto hasta Jules Romains y Samuel Beckett. Es decir, fuera del cobijo de Shakespeare.

En este sentido, la propia finura crítica de Wilde nos permite enfrentarlo al propio Bloom para aludir a *Hedda Gabler*, que para el crítico americano es una obra shakespeariana, y aún post-shakespeariana. Wilde, en cita del mismo Bloom, señalaba que al verla había sentido "piedad y terror, como si fuera una obra griega" (p.239).

Entiendo que aquí está la grandeza y la debilidad de la obra de Bloom: su amplitud de lecturas, que le permite proponernos reflejos críticos de interés que van más allá de sus propias apreciaciones anglocéntricas, y que nos obligan a pensar el concepto de inter-

textualidad de un modo menos estático de lo que es habitual por estos pagos; los diálogos que establecen las lecturas entre sí, la confrontación de la herencia clásica, nos hace indagar en los tejidos textuales que la tradición (una tradición muy anterior a Shakespeare) establece. Las flaquezas de Bloom están en su propio redil canónico: para él el centro del universo literario es Shakespeare, pero a la manera de las paradojas de Mister Pond, o de Isidro Parodi, su guía para el canon no es la escena, sino el relato. La tradición europea laica, desde Diderot, experto en paradojas, hasta Camus, Machado o Pirandello, podría sentirse perpleja al leer el colofón de la obra de Bloom: “La tradición normativa —judaica, cristiana, islámica, secular— nos dirá, como nos dice Tarfón, que no debemos abandonar la obra de Yaveh aunque no podamos acabarla. Shakespeare, la escritura secular, dice que nos conduzcamos como el tiempo, o bien que llega un tiempo en que uno abandona la obra. A los sesenta y nueve años yo no sé quién está en lo cierto, si Tarfón o Shakespeare” (p.311).

ALFREDO RODRÍGUEZ LÓPEZ-VÁZQUEZ  
(Universidade da Coruña)

Rosa Navarro Durán

## ALFONSO DE VALDÉS, AUTOR DEL *LAZARILLO DE TORMES*

Madrid: Ed. Gredos, 2003, 202 págs. ISBN 84-249-2378-2

La profesora Rosa Navarro es conocida en el campo de la didáctica de la literatura española por algunas contribuciones interesantes publicadas ya hace tiempo en colecciones específicamente didácticas. Es también una sólida y reconocida investigadora en filología e historia literaria. Estas tres proyecciones intelectuales aparecen de forma nítida en este trabajo que ha causado el revuelo previsible al abordar un tema central de una obra cimera, proponiendo una salida muy bien argumentada al problema de la tradicional anonimidad del *Lazarillo*.

Obviamente, no nos interesa aquí comentar los elementos filológicos o de historia literaria que Rosa Navarro ha manejado para articular su innovadora propuesta. Sí merece especial atención el componente básico que su trabajo va a tener para la didáctica de la literatura clásica española; se trata de un libro de lectura inexcusable para cualquier didacta que se enfrente a la enseñanza de cualquier aspecto del *Lazarillo*. Se entenderá lo que digo acudiendo a un compendio de los temas y propuestas que este estudio nos ofrece.

1) El *Tú, lector*, que en el Prólogo de *LT* nos plantea un atractivo problema de destinatario, al pasar del interlocutor genérico plural (todos los que en ella algún gusto hallaren), a un interlocutor concreto, Vuestra Merced, que reaparece inmediatamente en el encabezamiento del primer tratado. Rosa Navarro propone una explicación coherente y atractiva. El *yo escritor* se dirige a los lectores, y el *yo personaje narrador* (*Lázaro*) se dirige a esa narrataria Vuestra Merced, a la que por rutina siempre habíamos identificado como un hombre, pero que perfectamente puede ser una mujer: "se hace evidente que el destinatario de la carta de Lázaro es una mujer, una dama" (p.31). En cuanto al abrupto salto del prólogo debe corresponder a la desaparición de una hoja en el ejemplar de la primera edición. Es decir, estamos leyendo un prólogo que es mezcla de dos textos diferentes con dos destinatarios distintos. En términos didácticos: el misterio de la hoja perdida y de la identidad del destinatario de la epístola. Tarea que abre al lector, al alumno y al didacta un interesante campo de exploración que estaba oculto por la tradicional anonimidad.

2) La edición perdida en su época y su tierra. La hipótesis dominante había establecido casi como dogma de fe que la princeps perdida debería de haber sido impresa hacia 1553, dada la coincidencia de las cuatro ediciones (Burgos, Alcalá, Medina del Campo y Amberes) en 1554. Una propuesta apuntaba a Amberes como lugar de edición y otra a Castilla. La hipótesis alternativa de Rosa Navarro sitúa la edición perdida en tierras italianas hacia los años 30, en fechas próximas a la publicación de *La lozana andaluza* y en todo caso después del saqueo de Roma por las tropas de Carlos V. Esta forma de abordar el problema de la edición incluye una posible transmisión inicial por vía manuscrita, lo que nos reintegra en los procesos ideológicos de la comunicación en la primera mitad del

siglo XVI. dicho de otro modo: frente a la insistencia en aportar datos, hipótesis o conjeturas exclusivamente editoriales, el estudio de Rosa Navarro nos recuerda el entorno cultural del humanismo, los distintos círculos de pensamiento en torno a Carlos V, la relación entre los Valdés y Erasmo de Rotterdam, a su vez preceptor de Carlos en su juventud, y, en fin, la complejidad de las relaciones entre quienes critican la disipación moral de los clérigos en Centroeuropa y los que lo hacen en el ámbito mediterráneo. La propuesta no deja de recordar a los primeros trabajos de H.R. Jauss reivindicando la función histórica de los textos y su percepción cognitiva dentro de un entorno cultural.

3) En relación con ese contenido ideológico del texto, la profesora Navarro hace una revisión minuciosa de las hipótesis clásicas que apuntaban al "círculo de los Valdés" y confronta *LT* con varios coloquios de Erasmo y con uno de los grandes textos del renacimiento español: el *Diálogo de Mercurio y Carón* de Alfonso de Valdés. Obviamente la posible autoría de Alfonso de Valdés sólo puede sostenerse si las Cortes de Toledo a las que se refiere el texto son las de 1525, y no las de 1538. La autora señala que "el autor sólo puede referirse a las primeras porque no sabe que van a celebrarse unas segundas"; de acuerdo con ello otros dos índices importantes del propio texto, el año "estéril de pan" y la mención al Duque de Escalona, cobran sentido en 1529. Las cartas cruzadas entre Carlos V y el Cardenal de Santa Cruz apoyan este año; en cuanto a Diego López Pacheco, duque de Escalona, a quien Juan de Valdés dedica el *Diálogo de doctrina cristiana*, muere precisamente ese año de 1529. No pretende la estudiosa e investigadora proponer esto como refutación de la hipótesis tardía, que sitúa la composición y edición del *Lazarillo* a mediados de siglo, pero sí consigue ofrecer una contrapropuesta bien hilvanada y coherente para situar la obra dentro de un proceso cronológico amplio que admita una redacción inicial hacia 1530, una difusión ulterior posiblemente manuscrita, directa o indirectamente a través de una primera edición perdida, y una difusión peninsular final en las fechas clásicas. No creo necesario insistir en que la revisión de este asunto ofrece un buen terreno de acción para los didactas de la comunicación literaria: de la idea inicial al primer texto, y de la difusión textual manuscrita a la difusión editorial. Un buen campo de trabajo para revisar la ida de la Galaxia Guttemberg.

4) El *Lazarillo* dentro del entorno cultural del segundo cuarto del siglo XVI. Apuntando algunas observaciones sobre la relación entre *LT* y el *Baldo*, Rosa Navarro recuerda las lecturas de Alfonso de Valdés "al admirado Terencio, pero también a Plauto y a Torres Naharro, y la *Celestina* y la *Lozana andaluza*, textos todos ellos que mantienen varios puntos de estilo comunes. "En este contexto ideológico debe leerse el realismo del *Lazarillo*" (p.50). Este planteamiento se completa en el capítulo 7, que explora detalladamente la relación con todas estas obras y con la *Comedia Thebaida*, según la autora, "una lectura clave". El apunte didáctico señala aquí a la intertextualidad y a la reorganización de temas y motivos populares o cultos en función de una estética personal. La reflexión sobre estos puntos permite ahondar en el concepto de anonimia (todavía presente en muchos libros de texto al hablar de *Lazarillo*) frente al de atribución en un tiempo histórico definido por fuertes restricciones a la libertad de expresión: el *Índice* de 1559 y la subsiguiente edición de 1573 con cortes y expurgaciones.

Como se ve, independientemente de que la crítica filológica o histórica acepte o no la propuesta de autoría de Rosa Navarro, los puntos que se estudian en ella nos proporcionan a los didactas de la literatura una excelente guía para repensar los problemas en torno a la obra maestra de la prosa del XVI: su entorno histórico, que obliga a revisar la interesante obra de Alfonso de Valdés (y también de Juan de Valdés al que no podemos excluir de una posible propuesta de autoría alternativa); su enraizamiento cultural en el siglo de Erasmo y al mismo tiempo en el vigoroso realismo que se inicia en *La Celestina* y que pervive a través de los textos críticos picarescos y las secuelas de la propia *Celestina*.

ALFREDO RODRÍGUEZ LÓPEZ-VÁZQUEZ  
(Universidade da Coruña)

Jesús Pérez González y Elena Gómez-Villalba Ballesteros

## LECTURA RECREATIVA Y APRENDIZAJE DE HABILIDADES LINGÜÍSTICAS BÁSICAS

Granada, Universidad de Granada, 2003, 333 págs. ISBN 84-338-3077-5

No es necesario ponderar a estas alturas la importancia social de la lectura y la necesidad de un tratamiento riguroso, científico y claro en el terreno educativo. Son premisas de actuación de la política educativa, y premisas básicas, centrales, necesarias. El problema de concreción en el ámbito curricular aparece cuando las buenas intenciones en materia de práctica pedagógica no van acompañadas por una reflexión crítica seria y por una investigación documentada. Pocos libros editados hoy en día se encuentran dentro de estos parámetros de reflexión rigurosa y de propuestas basadas en la investigación. Por ello hay que saludar con satisfacción éste que nos ofrecen los profesores e investigadores Pérez González y Gómez-Villalba.

El armazón intelectual del libro se centra en la relación entre dos principios básicos complejos: a) la lectura, como actividad que tiene unos componentes teóricos (teoría literaria, acto de leer, literatura) y una proyección educativa concreta (la educación obligatoria, primaria y secundaria), y b) la enseñanza/aprendizaje de distintos subcomponentes relacionados con el hecho lector (vocabulario, ortografía, lectura en sí y composición escrita). Todo ello se aborda en la introducción, bien estructurada y clara (págs. 9-42), en donde se estudian planteamientos educativos diferentes, en una perspectiva histórica y sectorializada. Resulta especialmente interesante el que atañe a la enseñanza de la composición escrita, en la que tras recordar las distintas fases históricas, desde los modelos de Flower y Hayes hasta el enfoque social cognitivo de Freedman, se abordan los tres grandes tipos: el *presentational mode*, el *natural process mode* y el *environmental mode*. De acuerdo con los metaanálisis de Hillocks (1986) “el *Environmental* es cuatro veces más eficaz que el *presentational* y tres veces más efectivo que el *natural*” (p. 42).

La importancia de estos planteamientos para elaborar el trabajo de investigación, y el carácter central de los criterios educativos que están contemplados en el estudio quedan bien resumidos en algunas líneas que transcribo: “los paradigmas implícitos han introducido un importante cambio de orientación tanto de la L1 como de la L2. Muy relacionados con ellos, la teoría constructivista del aprendizaje y los enfoques holísticos e integrados también han ocasionado grandes cambios en la actividad que se desarrolla en las aulas (...) Nuestra investigación tiene que ver con los resultados que ambos modelos pueden promover en los alumnos. En efecto, el modelo implícito de enseñanza viene a coincidir con la lectura recreativa, cuando ésta es el único medio que se utiliza para el aprendizaje de las habilidades lingüísticas, por encima de las que se desarrollan como consecuencia de las actividades de enseñanza de la lengua que ordinariamente tienen lugar en la escuela, de acuerdo con los libros de texto. Por lo tanto, y según este supuesto, los alumnos de nuestro grupo experimental deberían obtener mejores resultados que



los del grupo control (...) Nuestro deseo es aportar datos al debate entre los modelos implícitos y explícitos de la lengua” (pp.44-45).

En función de este acopio de documentación crítica, los autores abordan el diseño de la investigación detallando los objetivos, las variables, la aplicación y la metodología (pp.43-71), y ofreciendo un minucioso conjunto de datos que incluye los tipos de cuestionario, las muestras seleccionadas y los resultados de las pruebas en los Ciclos II y III de Educación Primaria, diferenciados en comprensión lectora (literal, interpretativa y crítica), composición escrita, vocabulario y ortografía. A partir de este ingente y riguroso trabajo previo, se aborda la discusión crítica y las conclusiones.

Obviamente, el lector atento encontrará puntos de debate y controversia en la lectura de las conclusiones, que los autores sintetizan de la manera más metódica y cuidadosa posible. En cualquier caso, la capacidad de remoción intelectual y crítica de este estudio, se esté o no de acuerdo con las conclusiones (y el autor de esta reseña está de acuerdo, en función de su experiencia concreta en el aula), es de muy elevada densidad. Me limitaré a extraer dos párrafos de las conclusiones que me parecen suficientes para afinar los puntos críticos de debate: “Es necesario reorientar la didáctica de la lectura en la Educación Primaria. Difícilmente puede acometerse un programa de estimulación cuando las habilidades de comprensión lectora no están desarrolladas. La escuela ha abandonado una de sus mejores tradiciones intelectuales: la enseñanza sistemática y continuada de la lectura (...) La recuperación /implantación de hábitos de concentración, abstracción exigidos por la lectura es algo que desborda a la escuela. Se trata de un problema generalizado en nuestro entorno cultural y que tiene que ver con la hegemonía de la civilización icónica en que vivimos (...) En la enseñanza/aprendizaje de las habilidades lingüísticas básicas, según nuestros datos, son más eficaces los modelos explícitos que los implícitos. De esta conclusión parece desprenderse la exigencia de una programación sistemática del lenguaje y el abandono de los planteamientos espontaneístas” (p.134).

El trabajo se completa con un extensísimo anejo que comprende cuestionarios, textos y descripción de animaciones en el segundo y tercer ciclo de educación primaria, con fichas sobre autores clásicos de la literatura infantil (desde Mira Lobe a María Gripe pasando por Gómez-Cerdá, Teixidor, Sierra i Fabra, Vázquez-Vigo, Almena o Atxaga), y un conjunto de índices de tablas y gráficos que permite una consulta clara y rápida de aspectos concretos de la investigación.

Como conclusión, el lector interesado en profundizar de forma crítica el debate sobre métodos y planteamientos educativos respecto a la lectura encontrará aquí material sobrado de reflexión; el segundo tipo de lector al que debe interesar este libro es el didacta implicado en la práctica concreta del aula, para el que la propuesta de animación lectora, presentada de forma detallada, le resultará útil, por encima de sus posibles discrepancias con las conclusiones científicas del estudio. Feliz lectura a todos.

ALFREDO RODRÍGUEZ LÓPEZ-VÁZQUEZ  
(Universidade da Coruña)

**LANGENSCHIEDTS GROßWÖRTERBUCH. DEUTSCH ALS FREMDSPRACHE. DAS NEUE EINSPRACHIGE WÖRTERBUCH FÜR DEUTSCHLERNENDE, GÖTZ, D./HAENSCH, G./WELLMANN, H., LANGENSCHIEDT: GÜTERSLOH (1993)**

**Ordnungsprinzip:**

Es ist zu bemerken, daß die Anordnung der “Hinweise für den Benutzer” in dem Wörterbuch sehr benutzerfreundlich dargestellt sind. Der Wörterbuchbenutzer freut sich, wenn die Hinweise so übersichtlich und deutlich erläutert werden; denn auf diese Weise fällt es ihm leichter, sie zu lesen und zu verstehen und er kann mehr von den Informationen profitieren, die das Wörterbuch ihm anbietet. Dieses Wörterbuch folgt dem Prinzip der alphabetischen Ordnung. In bezug auf die phraseologischen Einheiten werden sie unter ihrem ersten Substantiv aufgeführt. Wenn sie kein Substantiv enthält, sie nach dem ersten Adjektiv bzw. Verb eingeordnet. Jedoch warnten die Wörterbuchautoren, daß es gelegentlich Ausnahmen in dieser Ordnung gibt.

Es ist bemerkenswert, wie die Hinweise in diesem Wörterbuch dargestellt sind. Jedoch wird nicht klar, wie die Wortartikel aufgebaut sind. Wo werden die phraseologischen Einheiten eingeordnet? Vielleicht am Ende des Artikels, weil sie im Benutzerhinweis am Ende erklärt werden? Die phraseologische Einheits *jmdn. auf die Probe stellen* beispielweise steht nicht am Ende des Artikels, sondern das Adverb *probeweise*. Diesem Wörterbuch mangelt es also an einer detaillierten Beschreibung des inneren Aufbaus des Artikels.

**Bedeutungsangabe:**

*Langenscheidts Großwörterbuch Deutsch als Fremdsprache* erklärt in einer einfachen und verständlichen Sprache die Bedeutung phraseologischer Einheiten. Der in der Erklärung verwendete Wortschatz, ist klar und deutlich und wird ständig wiederholt. Dieses Lernwörterbuch enthält rund 66000 Stichwörter. Die Erklärungen werden mit semantischen Angaben zu Bedeutungsvarianten, Synonymen, Antonymen und Beispielen ergänzt. Das Wörterbuch legt viel Wert auf die Beispiele, denn ihre didaktische Funktion wird die wichtigste angesehen. Jedoch werden die meisten Bedeutungen phraseologischer Einheiten nicht durch Beispiele erläutert. Aber ihre Bedeutungserklärung ist so formuliert, daß durch diese Formulierung der Gebrauch phraseologischer Einheit und ihre Verwendung im Text zum Ausdruck kommt.

**Stilistische Angaben:**

In den “Hinweisen für den Benutzer” des *Langenscheidts Großwörterbuch Deutsch als Fremdsprache* (S. XVII-XIX) werden dem Benutzer einfacher Weise die stilistischen Angaben erklärt. Die unterschiedlichen Markierungen werden Schritt für Schritt aus-

föhrlich beschrieben. Es ist positiv zu vermerken, daß dieses Wörterbuch die Konnotationen zur Stilebene - gesprochene (*gespr.*), geschriebene (*geschr.*) und literarische (*lit.*) Sprache —mit den Konnotationen der Einstellung des Sprechers— euphemistischer (*euph.*), pejorativer (*pej.*), humoristischer (*hum.*) und ironischer (*iron.*) Sprachgebrauch —unterscheidet. Denn diese letztgenannten Markierungen bzw. die Gebrauchsangaben geben eine Beschreibung vom Standpunkt des Hörsers aus; sie beschreiben die Eindröcke (oft auch Illusionen) des Empfängers der Botschaft. Auf dieses Weise wird der Nicht-Muttersprachler unterrichtet, daß diese Markierungen sich nur zur Charakterisierung von z.B. phraseologischen Einheiten im Zusammenhang mit einem bestimmten Text eignen, und daß sie nicht als feste und unveränderliche Einstellung zu verstehen sind.

In bezug auf die Markierung der saloppen und vulgären Umgangssprache wird nicht deutlich genug getrennt, was der Wörterbuchbenutzer unter den Bezeichnungen *gespr.* und *vulg.* verstehen soll. Denn gemäß den “Hunweisen für den Benutzer” zeigen die beiden Kennzeichnungen an, daß es “sich um einen Sprachgebrauch handelt, bei dem Vorsicht geboten ist” (S. XVIII). Mit dieser Erklärung kann der Nicht-Muttersprachler nicht viel anfangen, da ihm nicht genau erklärt wird, was hier mit *gespr.* und *vulg.* eigentlich gemeint ist.

### **Grammatische Angaben:**

Für das *Langenscheidts Großwörterbuch Deutsch als Fremdsprache* sind die grammatischen Angaben von großer Wichtigkeit, weil der fremdsprachliche Benutzer anhand der “Strukturformeln oder Satzbaumuster”, die dieses Wörterbuch anbietet, “korrekte deutsche Sätze bilden kann”, (nahc “Lexikographische Vorbemerkungen”, S. VII).

Eine der wichtigsten Besonderheiten dieses Wörterbuchs ist der Versuch, den Gebrauch der Verben präzise zu beschreiben. Dafür verwendet es Ergänzungsklassen durch Pronomina, wie z.B. jemanden (= j-n) oder etwas (=etw.) für den Akkusativ, oder jemandem (= j-m) für den Dativ. Außerdem werden die Verben am Anfang des Artikels konjugiert. Dieses Nachschlagewerk zeigt unter anderem auch, mit welchen Präpositionen das Stichwort verbunden wird und in welchem Kasus die Ergänzung steht. Es liegt auf der Hand, daß solche syntaktischen Angaben für den fremdsprachlichen Benutzer sehr nützlich sind, weil er durch diese Informationen mittels Satzmuster fähig wird, neue Sätze allein zu bilden oder in bezug auf die phraseologischen Einheiten grammatikalisch richtig in einem Kontext einzubauen. Dieses Verfahren föhrt dazu, daß der Nicht-Muttersprachler durch das Wörterbuch zusätzlich deutsche Grammatik lernt.

MARÍA CRISTINA SANTANA QUINTANA  
(Universidad de Las Palmas de Gran Canaria)

Margarita Cambra i Giné  
**UNE APPROCHE ETHNOGRAPHIQUE DE LA CLASSE  
DE LANGUE**

Colección *Langues et apprentissage des langues*. Didier. París. 2003

La investigación en el ámbito de las didácticas específicas es una actividad clave para consolidar no sólo el carácter científico de un área, sino especialmente necesaria para hacer posibles las innovaciones en la enseñanza/aprendizaje. En el caso del área de Didáctica de la Lengua y la Literatura, a pesar de contar ya con el referente de un considerable número de investigaciones realizadas desde distintos enfoques y con excelentes cualidades y rigor, la amplitud y la misma complejidad de la temática que abarca han planteado con frecuencia dudas y conflictos a la hora de adoptar una opción o enfoque metodológico.

De ahí el interés que tiene la reciente obra de la profesora Margarita Cambra i Giné, *Une approche ethnographique de la classe de langue*, publicada en la reconocida colección *Langues et apprentissage des langues*, de la editorial Didier. Esta obra aporta al ámbito de los estudios de la didáctica las lenguas y de la formación (enseñanza/aprendizaje) lingüística una sistematización modélica de la proyección del enfoque etnográfico.

Se trata de una excelente justificación, exposición y guía de aplicación de la investigación etnográfica al ámbito de la enseñanza/aprendizaje de lenguas; pero la obra también es, a lo largo de los distintos apartados y capítulos, una excelente exposición de referentes actuales sobre la concepción de la didáctica y de la formación lingüística. El conocimiento de lo que sucede en el aula de lengua precisa de una serie de reflexiones: una reflexión vinculada a las decisiones prácticas inmediatas; una reflexión crítica que lleva a la revisión de la planificación; reflexión sobre la acción realizada considerando las teorías personales, como señala Cambra (p.13). Efectivamente, *el enfoque etnográfico parte de la realidad de las clases para construir una comprensión teórica del acto didáctico y para ello busca la comprensión de lo que sucede en la clase*, para lo cual ha de recopilar datos que ayuden a modificar nuestras concepciones sobre la interacción en el aula, sobre la que se perfila la actividad de formación y el mismo acto didáctico.

Sin duda, la finalidad básica de esta obra es la de servir de guía a profesores y profesionales interesados por conocer (*construir conocimiento sobre*) la complejidad de los procesos y de las interacciones lingüísticas y didácticas que se producen en el aula de lengua(s) y para valorar la problemática que hay entorno a la enseñanza y el aprendizaje de lengua(s). Ese conocimiento requiere obtener y analizar un amplio conjunto de datos que permitan apreciar en detalle y profundidad la realidad del aula, es decir conocer los distintos tipos de interacción que tienen lugar en el aula de lengua. Efectivamente, “la etnografía educativa utiliza la observación directa junto con la toma de notas, en una inmersión prolongada del investigador en el contexto objeto de estudio que exige un *engagement* cualitativo” (p.98); ahora bien, la organización de todo ese proceso requiere una minuciosa y rigurosa previsión de pautas, para que el análisis etnográfico aporte nuevos conocimientos. Y es aquí donde *Une approche ethnographique de la classe de langue*

nos aporta su valiosa ayuda como obra sistemática que debe conocerse antes de hincar un estudio de este tipo en el ámbito de la enseñanza/aprendizaje de lenguas.

La finalidad que se ha propuesto la profesora Cambra queda completamente lograda, gracias a la amplia síntesis y a la rigurosa presentación de seleccionadas referencias de estudios relevantes en que se apoya. La misma estructura de la obra ya es una muestra de la coherencia de todo el estudio. En los distintos apartados se presentan de forma gradual y pormenorizada los distintos conceptos y puntos esenciales que definen y perfilan la investigación etnográfica, puestos en relación con la concepción interactiva de la formación lingüística. A partir de las finalidades de la investigación etnográfica (explorar la naturaleza de los hechos sociales, comprender los fenómenos que tienen lugar en las situaciones educativas y conocer el entorno en que se desarrollan) y de los rasgos que la autora destaca sobre el enfoque etnográfico (empírico y naturalista, participante, generativa), la profesora Cambra apunta una interesante síntesis de diez puntos sobre la etnografía educativa que perfilan el diseño de la investigación desde este enfoque, destacando el interés prioritario por: 1. la realidad de las situaciones educativas; 2. la finalidad de profundizar en los hechos cotidianos; 3. la focalización en la clase; 4. describir e interpretar matizadamente las acciones y las interacciones de los aprendices y de los profesores; 5. el conocimiento de los detalles mínimos (micro) del contexto; 6. el pormenorizado conocimiento de todo lo que sucede en la clase; 7. las distintas percepciones y representaciones de los participantes; 8. las actuaciones que se dan en la clase, especialmente las de los profesores; 9. considerar cada clase como singular, asumiendo la comprensión plural de la realidad que ahí se muestra; y 10. aceptar la complejidad de las situaciones educativas, sin caer en la simplificación anecdótica. (pp. 18-19).

El contenido de los capítulos en que organiza la obra va desglosando sus parcelas temáticas de modo claro y riguroso, haciendo que resulten comprensibles y significativos para el lector. El capítulo 1 (Introducción) y el 2 (Los contextos de apropiación de las lenguas) sirven de marco de presentación de las facetas más genéricas del enfoque etnográfico. Los capítulos siguientes (3. La interacción en la clase de lengua, 4. Análisis de las interacciones de clase y 5. Las representaciones de los profesores) presentan de modo pormenorizado las facetas propias de la investigación etnográfica —desde la interacción en el contexto de clase, hasta los recursos metodológicos— y los criterios para el análisis de las interacciones que se producen en el aula. El capítulo 5 se dedica a las representaciones (creencias...) del los profesores, a modo de proyección específica de un tema de interés para ser tratado desde la metodología etnográfica.

*Une approche ethnographique de la classe de langue* es una obra que contribuye a consolidar el espacio de la orientación metodológica en el ámbito de la didáctica de las lenguas, destacando el carácter cualitativo y de implicación en el contexto del aula que requiere el conocimiento en profundidad de lo que realmente sucede en el aula: « La métaphore des 'récifs coralliens' qu'utilise Breen (1986) pour décrire les classes de LE rend cette même idée en évoquant les myriades de formes de vie en relation intime, que l'on ne peut découvrir qu'en profondeur » (p.59).

ANTONIO MENDOZA  
Universidad de Barcelona

Teresa Morell Moll

## LA INTERACCIÓN EN LA CLASE MAGISTRAL

Alicante. Publicaciones de la Universidad de Alicante. 2004, 119 pp.

La “clase o lección” magistral, a pesar de sus evidentes limitaciones y sus numerosos detractores, continúa siendo uno de los géneros discursivos más utilizados en la enseñanza universitaria. Tiene mucho que ver con ello, entre otras razones, la todavía considerable masificación del aula en cursos de primer y segundo ciclo en asignaturas troncales y obligatorias. La titulación de Filología Inglesa no es una excepción.

Dando por sentado que la clase magistral en inglés goza de relativa buena salud, y por tanto está llamada a sobrevivir largo en tiempo en competencia con otros tipos de discurso del mundo académico como el seminario, el taller o la tutoría, Teresa Morell se plantea en este libro el reto de mejorarla en lo posible, de hacerla más fructífera en el desenvolvimiento de las tareas docentes. Para ello hace una serie de propuestas, encaminadas a lograr un mayor rendimiento didáctico, y centradas tanto en la mejora de la producción de las explicaciones del docente como en la mayor integración del discente. Este aumento en el grado de participación del alumno, en su opinión (nada descaminada por cierto), podría lograrse mediante la indagación de los rasgos básicos del discurso interactivo y su aplicación a este modelo concreto (lección o clase magistral) hasta lograr una mayor interacción de profesor y alumno.

Hay que convenir en que hoy por hoy ese tipo de clase o lección va por otro camino. El discurso del profesor suele ser excluyente, y en consecuencia muy escasa la interacción didáctica en el aula. Como alternativa, se sugiere y diseña en estas páginas un discurso recíproco y dinámico, una clase interactiva en la que el protagonismo del profesor (inseparable de este modelo), en su papel de enseñar, persuadir, interesar y motivar a unos destinatarios concretos, no esté reñido con la intervención de estos. Una participación que posibilita no sólo un conveniente intercambio de conocimientos, ideas, puntos de vista e informaciones, sino también una imprescindible adaptación del discurso del docente a las necesidades, expectativas e intereses de los discentes, en aras de una correcta percepción por parte aquél de los deseables progresos de estos.

El libro se abre con una clarificadora y necesaria introducción (pp. 11-13) donde son expuestos los objetivos planteados en el mismo. Subraya la autora que la obra es fruto de su personal reflexión y experiencia de las clases que viene impartiendo en lengua inglesa a los alumnos españoles de ciencias humanas, en cuanto se refiere a la interacción en la clase magistral. Refiere que su intención primera fue ayudar a los profesores (y futuros profesores) que imparten sus clases en inglés a alumnos no anglófonos, pero advierte que su metodología es aplicable a otros ámbitos de la docencia universitaria y no universitaria cuando se intente mejorar la comunicación profesor/alumnos. Todo ello partiendo de la tesis de que “... la interacción cara a cara beneficia a los alumnos tanto en

su comprensión del contenido como su progreso en el dominio lingüístico y comunicativo de la lengua de impartición” (p. 12).

La obra se halla organizada en dos partes: *La clase magistral* (pp. 17-54) y *La interacción* (pp. 55-101), cada una de las cuales son cinco apartados desglosados en subapartados. La parte primera incide sobre las aportaciones de los oradores clásicos, y sus enseñanzas, y sobre las investigaciones más recientes referidas a la clase o lección magistral. Situándonos en el contexto del IPA (Inglés Profesional y Académico), es expuesto con máxima precisión cuanto se refiere al género de la clase magistral, las aportaciones clásicas incidentes sobre el arte de persuadir, la estructuración o partes del discurso, el estilo, la memoria, la presentación (o *pronunciatio*) y la interacción activa. Esta parte inicial del libro se cierra con tres apartados incidentes, respectivamente, sobre los aspectos y factores cognitivos, discursivos e interpersonales que intervienen en la clase magistral, la clasificación de estilos y la aclaración de puntos oscuros y dudosos que, en el plano conceptual, tienen que ver con la temática tratada.

Una segunda parte del libro, *La interacción*, tiene por objeto delimitar o precisar tal concepto, para adentrarse después en aspectos del discurso recíproco propuestos por los analistas de la conversación, del discurso del aula, y del discurso de la clase magistral propiamente dicha. El primer apartado está reservado a la interacción y la pragmática interactiva entendidas de forma general, esto es, a los requisitos que aplicamos a las clases interactivas. A saber: el conocimiento esquemático o enciclopédico, el del contexto y co-texto, el pragmático, el no verbal y el procedimental. Sigue otro apartado que revisa cuanto se refiere a la conversación y el papel que juega la interacción en la comprensión y adquisición de las segundas lenguas. A continuación es tratado el discurso interactivo en el aula (instrumentos de observación, modelo de Sinclair y Coulthard, aplicación del “Foreign Language Interaction Analysis System” -FLIAS-, etc.), el análisis del discurso en las clases magistrales a través de modelos concretos, y es aportada una propuesta de descripción de las clases interactivas.

El libro se cierra con un amplio, selecto y actualizado Índice bibliográfico que acredita un conocimiento profundo de los fundamentos empíricos y metodológicos de la temática propuesta.

Quizás algún lector eche en falta unas conclusiones que resuman los contenidos de la obra y puntualicen sucintamente sus aportaciones, pero tal ausencia es obvia a la vista de la clarificadora y muy reflexiva introducción del libro. Por lo mismo, el enfoque muy didáctico y analítico del libro hace innecesario un glosario de los términos utilizados que suele ser aconsejable, e incluso imprescindible, en obras de esta naturaleza.

En suma, nos hallamos ante un trabajo excelente, bien escrito y estructurado, apoyado en amplio repertorio de textos referidos al lenguaje utilizado en clases magistrales y al discurso interactivo típico de las clases de ciencias humanas impartidas en inglés. Visión ésta contrastada e interesante de dos modelos que, si bien relacionados, implican conocimientos y dificultades muy dispares.

Por último, quisiera consignar un mérito añadido de la obra. Consiste en que la misma ofrece diversas posibilidades de utilización. Bien por los docentes (y futuros docentes) como material para orientar y organizar sus enseñanzas en cualquier contexto de clase universitaria y no universitaria, bien como libro que el alumno puede trabajar de forma autónoma. Sería deseable que apareciesen más monografías de este tipo, de incuestionable utilidad tanto para estudiosos como para estudiantes.

MAR VILAR  
Universidad de Murcia