

RESEÑAS

Acosta, V. M., León, S. y Ramos, V.

Dificultades del habla infantil: un enfoque clínico. Investigación, teoría y práctica
Málaga, Aljibe, 1998

A pesar de que su título nos podría hacer pensar que se aleja de nuestros intereses educativos por el calificativo de *clínico*, la obra de referencia puede constituir una guía práctica para el profesorado que, en general, esté preocupado por ayudar a sus alumnos y alumnas (principalmente de educación infantil y primer ciclo de primaria) a superar las dificultades que en ocasiones para éstos representa el aprendizaje del sistema fonológico de su lengua y, en particular, para los profesionales implicados en la respuesta educativa del alumnado con necesidades educativas específicas en el lenguaje (maestros de educación especial, audición y lenguaje, psicopedagogos, logopedas...).

Afortunadamente, cada vez es mayor el interés y la sensibilidad que los profesionales de la enseñanza manifiestan ante este tipo de dificultades.

Los autores, con una trayectoria investigadora reconocida sobre este tema, abordan en este volumen las dificultades en el habla infantil desde una perspectiva globalizadora, integrando teoría y práctica.

La obra, estructurada en ocho capítulos, se caracteriza fundamentalmente por el rigor con que es tratada la información así como por su esmerada secuenciación.

Los dos primeros capítulos nos aportan una referencia básica e imprescindible sobre los principios generales de la fonología del español y de las distintas teorías explicativas sobre la adquisición del sistema fonológico, exponiéndose, a lo largo del segundo, los resultados de los escasos estudios basados en evidencias empíricas realizados en nuestro país. En el tercer capítulo nos ofrecen una reflexión sobre los distintos términos, en ocasiones contradictorios, que se han venido utilizando para hacer referencia a esta clase de alteraciones. Los autores se inclinan por el término *dificultad*, por tratarse de una expresión más genérica y que permite definir las dificultades de lenguaje en términos de necesidades educativas específicas, ya que la mayor parte de los problemas de lenguaje y comunicación «se manifiestan, y en algunos casos se intensifican, en la situación de enseñanza-aprendizaje» (p. 55). En esta línea, Acosta, León y Ramos consideran que lo más lógico, tratándose de contextos educativos, es mantener la distinción entre dificultades fonológicas transitorias y dificultades fonológicas permanentes, las cuales van a requerir una respuesta educativa diferenciada, con un mayor apoyo y ajuste para estas últimas.

A lo largo de los capítulos cuarto y quinto nos exponen un visión general sobre los diferentes enfoques utilizados en el estudio de las dificultades fonológicas

y las repercusiones que estos han tenido en los procesos de evaluación e intervención, tratándose con mayor exhaustividad el enfoque fonológico. En este sentido se pone de relieve cómo la consideración de las dificultades del habla, desde una vertiente articulatoria exclusivamente, ha sido un hecho muy común entre los profesionales de la práctica logopédica, en detrimento de acercamientos de naturaleza más fonológica que ponen mayor énfasis en aspectos de carácter más cognitivo. Esta confrontación entre distintos puntos de vista da lugar, sin duda, a que el lector haga una lectura crítica y reflexiva.

Sin dejar de reconocer la dificultad que entraña la tarea de evaluar la conducta lingüística infantil, dedican un capítulo completo, el sexto, a describir variados procedimientos y estrategias de evaluación, algunos diseñados por los propios autores. Las argumentaciones y discusiones que se incluyen en este capítulo ayudan al lector a contar con criterios más claros a la hora de decidir qué instrumento utilizar, cuándo aplicarlo y para qué.

Los capítulos séptimo y octavo nos parecen de los más interesantes por estar dedicados de forma íntegra a la intervención desde el acercamiento fonológico. En ellos se exponen sugerencias para la aplicación didáctica haciéndose referencias expresas a los objetivos, las selección de actividades, la organización del espacio, los materiales, los sistemas de facilitación como estrategias de enseñanza, los programas de intervención e incluso a ejemplos de casos.

La obra constituye una valiosa fuente que abarca prácticamente todo lo que un profesional debe conocer para enfrentarse a la evaluación e intervención de las dificultades en el habla infantil: adquisición de los sonidos, percepción y producción de sonidos, enfoques en el estudio de estas dificultades, instrumentos para la detección, procedimientos de evaluación y diferentes tipos de intervención según la naturaleza de las dificultades.

C. Fernández Sarmiento

Almeida, Manuel

Sociolingüística

La Laguna, Universidad de La Laguna

(Servicio de Publicaciones), 1999

El texto ofrece el resultado de un arduo trabajo de sistematización teórica en el que se abordan, con claridad y rigor, aspectos fundamentales de la

llamada *Sociolingüística estructural, correlacional o cuantitativa*. Una teoría en la que, como señala el autor en el Prefacio, «existen todavía muchos puntos débiles, contradicciones y sombras en su desarrollo» que «no debe tomarse como signo de fatalismo, sino de esperanza en la investigación presente y futura». Es fruto de las abundantes y críticas lecturas que el autor ha realizado a lo largo de los muchos años que lleva en contacto con esta disciplina, bajo cuyos principios ha acometido gran parte de su investigación en el español de Canarias. Es pues un libro que lleva tras de sí la garantía que le confiere la práctica que con rigor se ha desarrollado en este campo.

Los capítulos siguen, en todos los casos, una estructura similar. En cada uno de ellos, los modelos y teorías más significativos de cada cuestión, re-frendados con sus correspondientes referencias bibliográficas, son objeto de un riguroso análisis y valoración por parte del autor.

En la Introducción, tras abordar un análisis crítico de los distintos modelos imperantes, el autor precisa el modelo sociolingüístico que domina en el trabajo, algo que no es frecuente en las obras de estas características. Defiende una Sociolingüística donde «los significados sociales sean tratados al mismo nivel que los significados lingüísticos» (p. 23), frente a la tendencia que da prioridad a la variación en el nivel del lenguaje sobre el plano social. Es consciente de que mantener esta postura exige al sociolingüista estar al corriente en las últimas teorías tanto lingüísticas como sociales, y, de no ser posible, ha de suplir las carencias que experimente con información bibliográfica o asesoramiento de especialistas en la materia. Se analiza también en este apartado las dificultades que plantea la definición de *comunidad de habla*, a partir de la valoración de distintas propuestas que han tratado de definir este concepto.

En el capítulo primero («La variación: variante y variable»), se examina la variación en todos los niveles del lenguaje y se hace hincapié, especialmente, en la dificultades que lleva consigo la aplicación del análisis variacionista en la sintaxis y en el léxico. De especial interés resulta el análisis que se lleva a cabo de los tres modelos de representación de la variación: la regla variable, las escalas de implicación y la gramática de la variedad. De cada uno de ellos se muestran sus ventajas e inconvenientes.

El capítulo segundo contiene las características principales de las variables sociales con las que opera la Sociolingüística correlacional. Junto a la descripción de las variables más usuales en este tipo de estudios (el género o sexo, la edad y la clase social), resulta interesante el análisis que se hace de otros modos menos explotados de examinar la realidad social, entre los que destacan la '*red social*' y el '*mercado lingüístico*'. Se analizan cuestiones como las discrepancias

que se constatan a la hora de establecer, por ejemplo, la categoría 'clase social'; la valoración que se hace de los comportamientos lingüísticos de hombres y mujeres, de distintas generaciones y niveles sociales, etc.

Una de las partes más interesantes del libro es la que aborda los aspectos psicosociales de la variación lingüística: *creencias y actitudes*. El estudio de las actitudes ha suscitado el interés de los sociolingüistas porque se ha demostrado que los individuos «son capaces de evaluar su propio modo de hablar y los de los demás a partir de la presencia de una serie de índices lingüísticos» (p. 112). El capítulo tercero aborda de forma clara y bien fundamentada las distintas perspectivas desde las que han sido definidas las actitudes y las consecuencias que ocasionan en el plano sociolingüístico, especialmente, por el papel que éstas desempeñan en la selección lingüística.

El cuarto capítulo está dedicado a analizar un concepto fundamental en la lingüística de las últimas décadas, '*el contexto de situación*'. Este principio ha permitido explicar el efecto que algunos factores sociales de la interacción tienen en la selección lingüística: el tema de conversación, el carácter formal/informal de la situación, la relación entre los interlocutores, etc. Se describen los inconvenientes que encierra la realización de estos estudios y se analizan algunas de las propuestas más conocidas llevadas a cabo desde la Sociolingüística, la Semiótica social y la Psicología social.

El capítulo que trata '*el cambio lingüístico*' comienza por establecer con claridad las diferencias entre las teorías —lingüísticas y sociolingüísticas— que explican la evolución de las lenguas. Entre los modelos de tipo sociolingüístico se han elegido la teoría variacionista y el modelo de la red social para ilustrar estas cuestiones; dos modelos que, con la presentación que hace el autor, proporcionan al lector una buena referencia acerca de cómo se desarrolla la investigación en este campo.

Por último, en el bloque denominado «El contacto de lenguas» se aborda «una de las áreas más atractivas y complejas de la Sociolingüística» (p. 184); una situación que «ofrece una interesante serie de aspectos de tipo psicolingüístico, lingüístico, social y cultural» (p. 183). Entre otros aspectos destacados de los estudios de las lenguas en contacto, se analizan temas tan importantes para los sociolingüistas como: la '*diglosia*', aspectos lingüísticos del contacto de lenguas, los aspectos lingüísticos y psicosociales del fenómeno conocido como '*code switching*' o alternancia de código conversacional, teorías sobre las lenguas pidgins y criollas, etc. Cabe resaltar la síntesis ejemplar que el autor logra de uno de los temas más amplios y complejos de la Sociolingüística actual.

Aproximadamente setecientas referencias bibliográficas bien seleccionadas completan el libro.

La obra interesa, ante todo, a los estudiantes o investigadores que pretendan acercarse a la realidad de los estudios sociolingüísticos de la mano de un manual que ofrece una excelente panorámica valorativa y actual de la teoría, los problemas y los métodos de esta disciplina. Los especialistas en esta materia podrán estar en desacuerdo con el enfoque bajo el cual se ha llevado a cabo, pero, con toda seguridad, encontrarán en ella un impulso para ejercer la actividad crítica, algo siempre estimulante para un intelectual.

Ángela Castellano Alemán

Cassany, D.

Construir la escritura

Paidós (Barcelona-B. Aires-México), 1999

Con esta obra, Daniel Cassany culmina una serie de trabajos sobre la sugestiva tarea de enseñar a escribir (*Describir el escribir*, 1988; *Reparar la escritura*, 1993; *La cocina de la escritura*, 1995). Y hablamos de *culminar* en el estricto sentido de «llegar una cosa al grado más elevado», no el de «dar fin a una labor», porque convendremos en que agotar un asunto como el de las posibilidades que nos ofrece la didáctica de la escritura es impensable. En esta línea, el autor, en la «Presentación» de su trabajo, nos augurar *un libro nuevo, aunque surja de la experiencia de cinco años de docencia en composición y de formación del profesorado, que incorpore algunos documentos publicados en esta época y que explore más a fondo y más lejos los caminos tomados en otros libros.*

Podemos considerar *Construir la escritura* como un manual didáctico. Se dirige al profesor de Lengua y Literatura —sin descartar a los de otras disciplinas—, especialmente al de Secundaria y Bachillerato. Tal vez esta intención tenga su razón de ser en el hecho de que los profesores de estas etapas de la Educación son, sin duda, los más necesitados de breviaros de este tipo. Porque, aunque la labor del maestro de las primeras etapas (Infantil y Primaria) sea cardinal en la consecución del propósito de animar a la escritura, parece obvio que el período crítico, aquel en que los estudiantes abandonan la lectura —cuánto más la escritura—, es el del paso de la niñez a la adolescencia. Por otra parte, tal y como D. Cassany expone en algún momento de esta obra, escribir supone un poderoso esfuerzo de reflexión, un ejercicio de madurez que, en ocasiones, les exigimos a nuestros *aprendices* —manejamos la termi-

nología del propio autor—, sin haber prestado jamás atención a la enseñanza o al ejercicio práctico de tal habilidad.

El tratado consta, además de una Presentación o Prefacio, de 5 Capítulos que constituyen, en sí mismos, el proyecto docente de un profesor de Lengua: «¿Qué es escribir?», «¿Cómo se escribe en el centro escolar?», «Cómo enseñar?», «¿Cómo evaluar?» y «Actividades». O, lo que es lo mismo, el objeto de nuestra materia, la contextualización, la metodología, la evaluación y los instrumentos o estrategias didácticas. Es por ello por lo que puede considerarse este manual un utensilio básico para la enseñanza de la escritura. Su auténtico valor, amén de las reflexiones de orden psicolingüístico y sociolingüístico que hace Cassany, está en la practicidad del texto. No sólo compendia las teorías más actuales sobre composición escrita e intenta aproximar a nuestra realidad escolar los estudios de autores extranjeros de la talla de J. Britton (1975), T. Fulwiler (1987) o J. Skerl (1991), también analiza el trabajo de aula de varios institutos de Secundaria y, sobre todo, propone una serie de alternativas didácticas concretas.

Resultan especialmente interesantes las conclusiones a las que llega el autor en su estudio de casos en varios institutos de Secundaria de Barcelona con alumnos de 14 a 17 años. Los resultados ofrecen una panorámica bastante exacta de lo que ocurre en los centros educativos españoles en lo que se refiere a la enseñanza de la escritura: se enseña poco a escribir, aunque se escriba bastante, y lo que se enseña no siempre responde a las necesidades y a los intereses de los aprendices. Acaso la conclusión más desalentadora sea la de que se pone más énfasis en las correcciones gramaticales y ortográficas que en una profunda reflexión sobre aspectos, para nosotros, más relevantes como la estructuración de ideas o los contenidos de los escritos.

Otra de las cuestiones reveladoras de *Construir la escritura* es el apartado en el que se habla de «enseñar a escribir». Amparado en una dilatada experiencia como profesor de composición, Daniel Cassany propone un diseño de actividades basado en la participación del alumnado. Para Cassany, las mejores tareas de composición, si bien no siempre pueden darse, son las que J. Dolz denominaba *auténticas*, esto es, aquellas en las que los escritos tienen destinatario real y obtienen respuesta (correspondencia, cartas a periódicos, encuestas, etc.).

No podemos olvidar, por otra parte, uno de los asuntos más controvertidos del fenómeno de la educación a los que también da respuesta este manual: la evaluación. Se trata, como asume la declaración de principios de la NCTE (National Council of Teachers of English Committee on Assessment) con la que se inicia el capítulo cuarto «¿Cómo evaluar?», de un debate en

extremo complejo. Evaluar el proceso de escritura puede disuadir al aprendiz de seguir escribiendo o animarlo a continuar, de un modo autónomo, con esa práctica: si el estudiante se siente juzgado, si no se le reconoce el esfuerzo, si la evaluación sólo tasa su impericia ortográfica, acabará por abandonar la escritura; si, por el contrario, se le valoran la coherencia de sus argumentos y los contenidos de sus tesis, se premia su evolución y se le alienta a seguir mejorando, triunfaremos en nuestro propósito original. Se apela aquí —la obra de Cassany parte de esta premisa— a la habilidad del profesor o la profesora de Lengua. Para concretar este argumento, el autor sugiere varias formas de evaluar, entre las que destacan las tutorías, las pruebas objetivas o las carpetas, y numerosas actividades de considerable eficacia.

José Luis Correa Santana

Escandell Bermúdez, O. y Marrero Rodríguez, G.

Causas de abandono en la U.L.P.G.C.

Las Palmas de Gran Canaria, Caja de Canarias, 1999

En la enseñanza universitaria existe un elevado número de estudiantes que no terminan sus carreras. Este fenómeno es uno de los menos estudiados en la educación superior a pesar de ser una medida del rendimiento de los estudiantes y de la eficacia del sistema educativo en general. Por otra parte, a este problema es muy sensible la sociedad y, por ello, el Consejo Social de la U.L.P.G.C. se ha preocupado por descubrir las causas del abandono entre los estudiantes de esta universidad e intentar presentar alternativas de mejora. De ahí que el Gabinete de Evaluación institucional comenzara unos primeros estudios a través de encuestas a una muestra de estudiantes que habían abandonado la universidad. A partir de este momento podemos considerar que se abrió una nueva línea de investigación en el departamento de Psicología y Sociología de la U.L.P.G.C. y fruto de ella es el trabajo que se recoge en esta publicación.

Los autores, profesores de este departamento, han pretendido con este trabajo establecer una perspectiva lo más exacta posible sobre las causas de abandono, desarrollando un marco teórico lo más riguroso posible. A lo largo de siete capítulos nos acercan a la problemática planteada y nos proponen algunas estrategias para su disminución. El trabajo comienza con una visión general de la Universidad de Las Palmas de Gran Canaria; los espa-

cios físicos que la configuran; las diferentes titulaciones que se imparten, así como resaltan las condiciones de su creación con la característica de su vinculación social. Todo ello constituye el capítulo primero.

El segundo lo dedican a reflexionar sobre la educación superior incluyendo el documento sobre *La educación superior en el siglo XXI: Visión y acción*; explicitan lo que significa la calidad de la enseñanza universitaria y cómo debe ser determinada a través de las evaluaciones. Es interesante resaltar el estudio tan documentado que nos ofrecen sobre un concepto tan controvertido y de difícil definición como es el de calidad. También realizan una exposición y estructuración de los diversos indicadores para su evaluación.

Después de estudiar los antecedentes y el alcance del problema del abandono, es decir, una vez establecido el marco teórico de la investigación nos introducen en ella presentando las características del alumnado; el estudio comparativo del planteamiento que sobre el abandono tienen los profesores y los estudiantes que cursan sus carreras en la Universidad de Las Palmas de Gran Canaria, así como las opiniones que reflejan sobre las posibles estrategias para su disminución. Todo ello a lo largo cuatro capítulos.

Quisiéramos resaltar el estudio observacional de las causas y estrategias del abandono, que se presenta en el capítulo séptimo y que según los mismos autores (p. 26) es una innovación que se introduce en este tipo de investigaciones.

El trabajo se presenta de forma ordenada con un lenguaje preciso y claro de fácil lectura incluso para los no especialistas y consideramos que tanto por los planteamientos teóricos como por los numerosos datos contrastados y comparados que ofrece puede ser de gran interés para el profesorado en general y sobre todo, para otros investigadores, tanto para obtener un mejor conocimiento de la universidad como para propiciar una reflexión sobre cómo lograr el éxito de los estudiantes.

Emigdia Repetto Jiménez

Fernández García, I.

Prevención de la violencia y resolución de conflictos

Madrid, Narcea, 1998

La conflictividad en los centros educativos es una de las preocupaciones más relevante en la práctica docente. Cada vez más padres y profesores recla-

man soluciones encaminadas a conseguir un clima escolar que mejore las relaciones interpersonales, evite situaciones de conflictividad no deseadas y favorezca la consecución de los objetivos propuestos a lo largo del proceso de enseñanza aprendizaje.

Esta obra, resultado del trabajo de Isabel Fernández, elaborado con la colaboración de tres profesoras de educación secundaria y de Rosario Ortega, especialista en el tema, se nos presenta como una propuesta eminentemente instrumental que nos permite intervenir desde todos los ámbitos de la organización escolar, ya que la autora, y así lo manifiesta en el prólogo (Martín, E. p. 8), enfoca el problema de la conflictividad como algo «interactivo y sistemático y no sólo como algo personal de los alumnos».

Los objetivos fundamentales son, tal y como señala la autora:

– «Comunicar una filosofía de actuación sustentada en el análisis y la reflexión de carácter procesual en que las diferentes acciones sean entendidas como aspectos complementarios de un proceso que genera un tipo dado de clima escolar.»

– «Informar y actualizar sobre intervenciones, áreas de trabajo y experiencias, y proveer de bibliografía o puntos de referencia para una ampliación del contenido.»

El libro se estructura en dos partes fundamentales claramente diferenciadas, divididas en nueve capítulos, uno dedicado a la introducción, tres que corresponden a la primera parte y los restantes a la segunda. En el capítulo segundo, hace la autora un análisis conceptual sobre los términos «violencia, agresividad y disciplina», para continuar en el capítulo tercero con un estudio sobre las causas de la agresividad escolar y los factores de riesgo que se deben tener en cuenta. En el cuarto y último capítulo de esta primera parte trata los diferentes tipos de acciones conflictivas, y argumenta las razones por las que no debemos incluir cualquier tipo de conflicto bajo el término genérico de «problemas de indisciplina.»

En la segunda parte, la autora nos propone un conjunto de estrategias de intervención de carácter fundamentalmente preventivas encaminadas a desarrollar un clima de convivencia positiva en los centros, presentando en cada uno de ellos los ámbitos de actuación que considera imprescindible para su desarrollo, así como algunas pautas de actuación.

En el primero (capítulo quinto) señala cinco ámbitos de actuación: al primero de ellos lo denomina «concienciación», como punto de partida para comenzar a abordar el problema; en el segundo, «aproximación curricular», proponer incluir en el proyecto curricular y programaciones de áreas temas

relacionados con el desarrollo socio-personal; en el tercero, denominado «atención individualizada», reclama medidas de atención a la diversidad para alumnos con problemas de conductas graves; en el cuarto «participación», propone desarrollar actividades de cooperación y participación, y en el quinto y último ámbito de actuación configura la «organización escolar» como eje fundamental para desarrollar las propuestas referidas en los ámbitos anteriores.

El capítulo sexto explica una serie de estrategias dirigidas a determinar los planes de actuación sobre los problemas de convivencia en los centros. Dichas estrategias las encuadra en lo que denomina «pensar juntos», aportando instrumentos, cuestionarios y prevención que nos permiten recoger información sistemática sobre el «estado de conflictividad» de un centro escolar.

En el capítulo séptimo establece las repercusiones tanto organizativas como de desarrollo del curriculum que favorezcan la gestión del control del aula por parte del profesor, señalado a tal fin cinco áreas de trabajo: educación en valores, habilidades sociales, resolución de conflictos, metodología cooperativa y tutoría.

En el capítulo octavo propone para casos particulares medidas e intervención específicas, y separa esta problemática en dos tipos de hechos conflictivos en la escuela: los casos de disrupción grave y las situaciones de abuso entre iguales, aunque aclara que, en la realidad, generalmente van unidos, pero al intervenir en un sentido estamos interviniendo en la mejora de las relaciones del grupo y, sobre todo, en la integración positiva del alumno en el medio escolar. Propone la intervención familiar como algo necesario, ya que permitiría analizar las condiciones que se dan en ese contexto y puedan estar influyendo de forma negativa en el ámbito escolar.

En el capítulo noveno hace hincapié en la importancia que tiene la implicación de todos los miembros de la comunidad educativa, en todas aquellas acciones encaminadas al desarrollo de un clima de convivencia favorable. El último capítulo nos parece uno de los más interesantes, pues resalta la importancia de la organización escolar como base fundamental para fijar las diferentes acciones que se han ido proponiendo a lo largo de los capítulos anteriores y que la analiza desde cinco aspectos fundamentales, a tener en cuenta en toda organización escolar: equipo directivo, tiempos, espacios, guetización de los centros y las relaciones con los agentes externos.

El trabajo en su conjunto, dada la complejidad y amplitud de los temas tratados, constituye un material especialmente interesante para todos los centros que quieran no sólo reflexionar sobre el problema de la conflictividad, sino también, disponer de una herramienta de trabajo para mejorar o actualizar la práctica docente.

Por último merece destacarse la amplia y actualizada bibliografía, así como el material e información que nos aporta en los Anexos, en los que se recoge no sólo cuestionarios que se complementan con los aportados en los capítulos anteriores, sino también una lista de organismos e instituciones relacionados con el tema.

P. Calvo Hernández

Guerra Sánchez, O.

La Obra Poética de Carlos Pinto Grote: Ensayo de interpretación
Arrecife: Cabildo de Lanzarote, Litoral Elguinaguaria, 1999

Carlos Pinto Grote (La Laguna, Tenerife, 1923) es, dentro del campo de la cultura de Canarias, una de las personalidades significativas de la segunda mitad del siglo xx. A su actividad creadora, fundamentalmente poética —también ha escrito prosa—, hay que añadir la función de impulsor de diversas actividades en el ámbito cultural, entre las que destaca la tertulia que este prolífico autor establece en su propia casa. Personajes de la talla de Julián Marías, Camilo José Cela, José María Gironella, Vicente Aleixandre —con el cual tuvo una estrecha amistad—, Miguel Ángel Asturias, Juan Ferrater Mora, Alejandro Casona, Luis Felipe Vivanco, Zamora Vicente y un largo etcétera, engrosan la lista de relevantes figuras con las que Carlos Pinto Grote ha mantenido unas relaciones que corroboran la estrecha vinculación que siempre ha querido mantener este neuropsiquiatra de profesión con el mundo de la cultura.

Este es el autor sobre el cual ha realizado su tesis doctoral el profesor de la U.L.P.G.C. Oswaldo Guerra Sánchez, cuya trayectoria tanto docente como investigadora lo avala, especialmente, en los terrenos de los estudios sobre literatura canaria, así como en los de didáctica de la lengua y la literatura; como se puede observar, por ejemplo, en *El grupo poético de Poesía Canaria Última* y *La poesía a través de la imagen*.

La Obra Poética de Carlos Pinto Grote: Ensayo de interpretación es el último trabajo producto de su investigación. La extensión de la producción poética de Carlos Pinto Grote lo ha obligado a dividir el análisis de su obra en tres partes que corresponden a tres etapas: *Hacia el afianzamiento de una poética*, que se ocupa de sus primeros textos, comprendidos entre 1945 y 1957; *Los modos de eufemización de la temporalidad*, que abarca desde 1963 a 1974; y, finalmente, *La identidad de un imaginario poético*, con los libros publicados entre 1997 y 1998, que constituye la época de madurez del autor.

El subtítulo de este trabajo, *Ensayo de interpretación*, pone de manifiesto una de las claves de la excelente investigación crítica que ha llevado a cabo Oswaldo Guerra en este análisis de la obra lírica de Carlos Pinto Grote. Nos referimos al esfuerzo interpretativo que ha guiado desde el comienzo la labor de investigación. Entiende Oswaldo Guerra la crítica literaria desde el lado donde hay que esgrimirla. No desde la mera contemplación; ni, por supuesto, desde la descripción y recuento de datos. En este estudio hay una presencia del crítico que le desgana al lector los entresijos de la elaboración poética. De ahí, el interés que se advierte, por ejemplo, en la simbología empleada por Carlos Pinto Grote en torno a lo arbóreo, al viaje como desplazamiento imaginario —donde tiene cabida el mito del viaje bidimensional a través del tiempo y del espacio—, la Morada y el Jardín, la Noche y la Mujer y lo femenino. Es notable, por otra parte, la capacidad del crítico para observar las relaciones que se establecen entre las composiciones de Carlos Pinto Grote y las de otros autores, como es el caso de Dámaso Alonso, de Carlos Bousoño o de Pedro Perdomo Acedo. Con este examen crítico intertextual, además de ahondar en los recursos estilísticos y los conceptos temáticos elaborados por el autor tinerfeño, se favorece la contextualización de su trayectoria poética.

El minucioso y acertado análisis interpretativo de una producción tan amplia, como es la de Carlos Pinto Grote, es el aporte más significativo de este estudio referencial, sin duda alguna, para cualquier acercamiento que se haga a su obra y, por extensión, a la poesía escrita en Canarias en la segunda mitad del siglo xx; pero no podemos obviar el soporte teórico que ha servido como fundamento para alcanzar ese nivel de interpretación del que hemos dado cuenta. Oswaldo Guerra ha marcado los pasos de la investigación crítica literaria de manera impecable —sin ambages: este estudio representa un ejemplo de investigación crítica para ser seguido muy de cerca por cualquier persona que se inicie en esta tarea—. En primer lugar, asienta en el capítulo introductorio los principios teóricos en los que va a fundamentar su análisis de la poesía de Carlos Pinto Grote. Tenemos en estas páginas iniciales una síntesis de las corrientes teóricas que han marcado el camino de la crítica literaria en los últimos años. A partir del conocimiento de esos presupuestos teóricos, Oswaldo Guerra opta por una exégesis hermenéutica en la que adquieren una importante función tanto el eclecticismo como la intertextualidad.

El siguiente paso nos resulta especialmente interesante, pues recupera, sin prejuicios, en un estudio eminentemente de análisis textual como éste que tenemos en nuestras manos, el contexto, tanto el socioliterario como el biográfico del poeta. En *Relectura de una época*, título del capítulo dedicado a ese contexto, Oswaldo Guerra da una visión bastante completa y aclaratoria del entrama-

do cultural de la posguerra en Canarias, marco en el que se va a desarrollar la actividad creativa de Carlos Pinto Grote. Sobre este autor, en concreto, el crítico nos proporciona una semblanza biográfica que va a resultar muy apropiada para el desarrollo interpretativo que realiza. Si bien es cierto, como indica el crítico, que sólo va a contrastar los aspectos biográficos del poeta cuando se hace necesario en la interpretación de los textos, la interesante vida personal, profesional y cultural de Carlos Pinto Grote, permite que las alusiones a esos aspectos biográficos redunden en un mejor entendimiento de sus poesías y en una más acertada profundización en los conceptos estéticos que maneja. Concretamente, en la segunda parte del estudio, *Elementos generales para una poética*, se realiza una revisión global de la poesía de Carlos Pinto Grote y se expone la poética que sirve de base a su escritura. Oswaldo Guerra ahonda en los símbolos recurrentes en su obra, así como en la relevancia que adopta en su poesía el sustrato filosófico que proviene, además de la lectura de filósofos como Sartre, Camus, Kierkegaard, Montaigne, Lledó..., de la tradición literaria que ha detectado certeramente el crítico en la obra lírica de este poeta. Desde Calderón de la Barca hasta Antonio Machado, Luis Cernuda, Vicente Aleixandre o los canarios Nicolás Estévez y Alonso Quesada; pero, especialmente, T. S. Eliot y Rainer María Rilke.

En suma, todo lo expuesto apunta a la misma dirección: una prolífica obra poética como la de Carlos Pinto Grote, impregnada del bagaje cultural y humanista del que ha hecho siempre gala su autor, es interpretada de forma minuciosa y detallada por Oswaldo Guerra, cuyo cuidado a la hora de la investigación —preparación teórica, estructuración del estudio, precisión de sus notas, preocupación por la bibliografía, tanto activa como pasiva, y acierto interpretativo—, ha hecho posible este excelente estudio que contribuye de forma notoria al conocimiento de la literatura canaria.

Francisco J. Quevedo García

Guillén Díaz, C. y Castro Prieto, P.

Manual de autoformación para una Didáctica de la lengua-cultura extranjera
Madrid, La Muralla, 1998

Se trata de una obra en la que, de modo conciso y claro, se desarrollan todos los temas principales relacionados con la enseñanza-aprendizaje de la lengua extranjera.

Las autoras, con larga experiencia en el campo de la formación de enseñantes, recurren frecuentemente a cuadros y esquemas (bien de elaboración propia, bien adaptados o reproducidos de otros estudios) que ayudan a entender los aspectos que analizan, además de ofrecer la relación bibliográfica pertinente para cada apartado, anexos que los amplían o complementan y una útil relación de ejercicios que pueden proponerse al alumnado en formación. Todo ello contribuye a dar sentido al título que han elegido para su libro, pues no olvidan en ninguna circunstancia que se trata de un *manual*, por lo tanto de lenguaje directo y lleno de sugerencias de tipo práctico.

Y puesto que quieren ayudar a la *autoformación* del profesorado (en formación o en ejercicio), este término del título está igualmente justificado. Es bien sabido que el profesorado debe ser (según las disposiciones oficiales recientes, pero también según la lógica de las circunstancias actuales) autónomo, lo que quiere decir que ha de estar preparado para la toma de decisiones que le exigirá la práctica docente. Por otro lado, en un área que cada vez consolida más (y no sin un denodado esfuerzo de reflexión por parte de buena parte de sus componentes) los fundamentos epistemológicos que la sustentan, recordar que las bases de la(s) *Didáctica(s)* específicas (de las lenguas extranjeras en este caso) son múltiples y, por tanto, complejas, no resulta superfluo.

Quizá el elemento más significativo del título que venimos comentando sea el de *lengua-cultura*: se ve en él la inmediata influencia de uno de los epistemólogos de los que más hemos aprendido los enseñantes de lengua *extranjera*, y más específicamente los de lengua francesa: el profesor Robert Galisson. Además de sus abundantes escritos, tenemos aún presente la brillante contribución que ofreció en el Congreso de la S.E.D.L.L. en nuestra universidad, en 1992. Consciente más que otros, y antes que otros, de la inseparabilidad de lengua y cultura, Galisson nos ha acostumbrado a hablar de «Didáctica de la lengua-cultura» en vez de «Didáctica de la lengua» simplemente. Autor del «Prefacio» de la obra en cuestión, nos recuerda también una de las características más peculiares de la orientación pedagógica de nuestros días: «Es un rasgo de la didáctica actual proponer sin imponer, actuar para la promoción y la autonomía de aquellos que la utilizan y la ponen a prueba en las clases» (p. 11).

Guillén y Castro articulan su manual en tres grandes apartados: «Bases y fundamentos profesionales», «El proceso de enseñanza/aprendizaje de la lengua extranjera» e «Instrumentos para la intervención en el aula de lengua extranjera». El primero de ellos aborda «las concepciones que subyacen al objeto de enseñanza/aprendizaje, al aprendizaje y a las relaciones pedagógicas», explicitando

luego las disposiciones oficiales que rigen actualmente esta enseñanza en primaria y en secundaria obligatoria. En este apartado parece fundamental el concepto de currículo, que «ha pasado de responder a un paradigma conductual para inscribirse en un paradigma cognitivo y ecológico-contextual centrado en el alumno» (p. 26). Entre los componentes curriculares de una opción comunicativa (por la que se decantan las autoras) se incluyen objetivos, contenidos, criterios de secuenciación de contenidos, actividades y evaluación.

En el segundo apartado tratan principalmente de los materiales, clasificándolos y valorándolos, y analizando después los principios de la planificación y la evaluación. Insisten en la importancia que tienen la reflexión sobre el programa de trabajo y las estrategias de autoformación y autoevaluación, en la línea de autonomía del profesorado mencionada arriba. Si en los enfoques tradicionales el profesor era un mero transmisor de conocimientos, en los enfoques comunicativos ha pasado a ser un facilitador del aprendizaje. Resulta aquí particularmente interesante el capítulo dedicado a la evaluación, y en especial el apartado sobre la evaluación de la competencia comunicativa, uno de los más difusos y complicados en el panorama de la didáctica de la(s) lengua(s) actualmente.

El tercer apartado analiza en primer lugar la ineludible toma de decisiones, centrándose luego en el diseño de unidades didácticas, de actividades y de materiales complementarios. Todo ello está dirigido a la consecución de un fin específico: promover el desarrollo de las capacidades y habilidades prácticas para la planificación e intervención en el aula de lengua extranjera. Junto con la evaluación, son éstas las dimensiones esenciales de todo proceso de enseñanza-aprendizaje.

Globalmente, la obra de Guillén y Castro merece una apreciación altamente positiva. En ella están contenidos todos los conceptos básicos que un formador de profesores necesita presentar a su alumnado, con las posibilidades de ampliación pertinentes y una amplia selección de ejercicios en los que la reflexión resulta indispensable. Un verdadero manual de autoformación, en definitiva. Sea bienvenida su publicación.

Arturo Delgado Cabrera

Marrero Henning, M^a del Pino.

*El Colegio de San Agustín en la enseñanza secundaria
de Gran Canaria (1844-1917)*

Las Palmas de Gran Canaria, Unelco, 1997

La autora presenta en esta obra una monografía sobre el primer centro privado de enseñanza secundaria del Archipiélago canario, el Colegio de San Agustín, por cuyas aulas pasaron nombres de renombre nacional e internacional como Fernando León y Castillo, Leopoldo Matos, José Franchy Roca, Benito Pérez Galdós, Tomás Morales o Agustín Millares Carlo. Fruto de su tesis doctoral, este libro aparece estructurado en seis capítulos, ofreciendo finalmente unas conclusiones, las fuentes tanto inéditas como impresas utilizadas, la bibliografía, un apéndice documental con la relación nominal de los profesores de segunda enseñanza del colegio con su titulación correspondiente y el listado de los alumnos de primera y segunda enseñanza del centro desde 1845 a 1917, y unos índices de materias, onomástico, toponímico y de cuadros.

En el capítulo primero, «La Educación en Las Palmas de Gran Canaria hasta la creación del Instituto Elemental» (popularmente conocido como Colegio de San Agustín), se plantea el estado en el que se encontraba la instrucción primaria y secundaria en la ciudad, sus antecedentes y la propuesta ciudadana para la creación de un Instituto de Segunda Enseñanza. Por otro lado, se comenta la precaria situación que soportaban los maestros, el efecto de la Real Orden de 23 de abril de 1843 que prohibía que se incorporasen a las universidades los alumnos que habían cursado estudios en los seminarios conciliares (en cuanto que el Seminario Conciliar de Las Palmas era el único centro que existía en la ciudad donde se podían realizar estudios secundarios) y la reacción de los ciudadanos ante estos hechos.

En el segundo capítulo se aborda la creación y ubicación de este Instituto Elemental, analizando para ello la fundación del Gabinete Literario (hecho decisivo para el establecimiento del centro), la apertura del Instituto, y las diversas sedes que ocupó el colegio a lo largo de su existencia.

En el capítulo tercero, Marrero Henning presenta el régimen gubernativo, académico e interno del centro, detallando desde la elección, funciones y obligaciones de los distintos miembros de los órganos rectores y demás personal del centro, hasta las normas de disciplina a las que estaban sujetos tanto los miembros del profesorado o personal subalterno como el alumnado. Este capítulo concluye con la descripción pormenorizada de una jornada escolar en el Colegio de San Agustín en un día cualquiera de la semana y otra del domingo.

En «Dificultades Técnicas y Financieras» (cap. 4) se analizan los problemas legales que tuvo la Dirección ante la falta de profesorado con titulación y las propuestas de esa Dirección para evitar el cierre del centro. Por otro lado, se recogen los problemas económicos que atravesó el Colegio desde su inicio, «motivados principalmente por los escasos recursos con que contaba y por el exceso de alumnos que se educaban gratuitamente» (p.35).

El capítulo quinto está dedicado al estudio del profesorado, su elección, características, titulación profesional y áreas de conocimiento que impartieron; mientras que el sexto trata del alumnado, la captación de los primeros discípulos, los exámenes y el alumnado femenino.

En este trabajo tan minucioso sobre el Colegio de San Agustín se echa de menos, quizás por lo exhaustivo del mismo, un análisis de las asignaturas, los libros de texto utilizados y de sus contenidos, así como de los métodos docentes y de las programaciones que aún se conservan. A pesar de estos detalles en los que la misma autora está trabajando, la obra resulta muy interesante tanto para curiosos del tema como para investigadores de la historia de la educación en Canarias, con un estilo ameno y una línea expositiva clara y asequible para todo tipo de lectores. Hay que destacar el inventario que realizó la Dra. Marrero Henning de todas las fuentes documentales que sobre este tema se encuentran en El Museo Canario, su catalogación de los legajos, los testimonios escritos de alumnos que estuvieron en esta institución y las fotos y documentos que ilustran el libro procedentes de archivos privados. Además, este estudio monográfico cuenta con un índice de materias y otro onomástico que dan muestras del rigor científico de este trabajo a la vez que facilitan la labor de futuros investigadores.

M^a J. Vera Cazorla

Mendoza Fillola, A. (coord.)

Conceptos clave en Didáctica de la Lengua y la Literatura
SEDLL / ICE / Horsori (Barcelona), 1998

Que la Didáctica de la Lengua y la Literatura ha adquirido, en los últimos años, una dimensión científica que apenas se sospechaba allá por la década de los setenta es algo que nadie discute. Atrás han quedado los días en que los investigadores debían dedicar buena parte de las reflexiones a justificar sus análisis, a disculparse por vindicar una materia en la que pocos creían.

No obstante, en la actualidad, la nuestra es una ciencia en progresión, activa y amplia, que busca delimitar su territorio conceptual. Su vigencia viene re-frendada por departamentos de numerosas universidades españolas, en cuyos programas se incluye la DLL como área de conocimiento desde 1986, por publicaciones periódicas cuyo objeto principal es la enseñanza de las lenguas, por Congresos y Simposios de considerable repercusión nacional e interna-cional, y por una Sociedad —la SEDLL— que tiene su razón de ser en la de-fensa y en el desarrollo de esta joven disciplina.

Precisamente la SEDLL, junto con el ICE de la Universitat de Barcelona y la Editorial Horsori, ha publicado *Conceptos clave en Didáctica de la Lengua y la Literatura*, una obra de enorme relevancia para la labor de los profesiona-les de la enseñanza de esta materia. Si, como reza en la «Presentación», el objeto de la obra es «ayudar a la consolidación del área y a la difusión del bases conceptuales en las que se está cimentando», *Conceptos clave* cumple sobradamente con esta finalidad. Se trata de una compilación de trabajos de los más prestigiados especialistas en la cuestión, coordinados por el profesor Mendoza Fillola, que gira en torno a los asuntos de mayor interés para un docente o para un especialista: desde aspectos generales de la Didáctica has-ta modelos de educación lingüística, pasando por la teoría literaria, la eva-luación, la literatura infantil o los materiales de los que puede hacer uso el profesorado en su aula.

Conceptos clave es —como exige una publicación de esas características— un ejemplo de pluralidad teórica no sólo por las diferentes cuestiones que, como hemos señalado, abarca en sus más de cuatrocientas páginas, sino por la diversidad de enfoques que defienden sus autores, diversidad que viene a reflejar el cambio de rumbo, tan evidente como necesario, que ha tomado la disciplina en los últimos años. Hay, sin duda, en este trabajo una consciente —y consistente— voluntad de acoger, por un lado, las concepciones tradicio-nales de la enseñanza de las lenguas y, por otro, los enfoques más novedosos de esta moderna ciencia. La obra, además, no elude la responsabilidad y la exigencia de luchar contra los muchos prejuicios y confusiones que la DLL ha generado. Para ello —y ésta es, acaso, la aportación más interesante del trabajo— se presenta un detallado y completísimo glosario de conceptos cla-ve, ordenados por habilidades, temas y ámbitos lingüísticos y literarios.

El tratado se abre, tras una concisa declaración de intenciones de su coor-dinador, con un estudio de H.G. Widdowson —una firma que no necesita presentación— titulado «Aspectos de la enseñanza del lenguaje», que preten-de esbozar las líneas maestras de la disciplina. Los siguientes cuatro trabajos continúan con el análisis del estado de la cuestión: «Didáctica general y diáctica

específica» (J.M. Álvarez Méndez), «La especificidad del área de Didáctica de la lengua. Una visión sobre la delimitación de los contenidos de la enseñanza de la lengua y la literatura» (A. Camps), «Desde la sociolingüística» (T. Marbá Mas) e «Investigación y Didáctica de la lengua y la literatura» (A. Noguerol Rodrigo) centran sus análisis en asuntos generales en la DLL.

A continuación, los distintos especialistas reflexionan sobre aspectos concretos relacionados con la enseñanza de la lengua: así, J.M. Vez trata de «Enseñanza y aprendizaje de lenguas»; E. Martín Peris de «El profesor de lenguas: papel y funciones»; A. López Valero de «Los conceptos curriculares en el área de Lengua y Literatura»; E. Briz Villanueva de «La evaluación en el área de lengua y literatura»; F.J. Cantero de «Conceptos clave en lengua oral»; P. Monné Marsellés de «La escritura y su aprendizaje»; A. Mendoza Fillola de «El proceso de recepción lectora»; y, por último, A. Díaz-Plaja Taboada y M. Prats i Ripoll de «Literatura infantil y juvenil».

En un tercer grupo encontramos una serie de trabajos que apuntan a la enseñanza de lenguas extranjeras y a la situación que generan las lenguas en contacto: «Métodos y enfoques en la enseñanza de lenguas extranjeras» (J. Font), «El discurso en el aula» (M. Cambra Giné), «La semiótica aplicada al discurso de clase» (L. Cerdán), «Los aspectos de lo multicultural y su incidencia en el Área de Didáctica de Lengua y Literatura» (A. Marco) y «Modelos de educación lingüística en contextos de lenguas en contacto» (R. M. Postigo).

Por último, el tratado recoge un amplio grupo de artículos cuya principal característica es la heterogeneidad temática. Algunos tratan de aspectos epistemológicos de nuestra disciplina: «Unidades transfrásticas en la comunicación (Lingüística del habla)» de T. Álvarez Angulo; «Antecedentes históricos: teoría literaria y didáctica de la literatura» de G. Núñez; «Teorías literarias y su aplicación didáctica» de J. Ballester. Otros se preocupan de los recursos didácticos, tal es el caso de «Sobre la función de estilo y los tratados de los manuales de estilo» (G. Pujals), «Sobre materiales didácticos» (E. Martos Núñez y G. García Rivera) o «La narración audiovisual» (C. Romea Castro). Y los últimos abren aún más, si cabe, las posibilidades de estudio en DLL: «Contribuciones del paradigma del pensamiento del profesor al campo de la didáctica de la lengua en Educación Infantil y primaria» (I. O'Shanahan Juan) e «Ideaciones sobre la didáctica de lenguas extranjeras y segundas: consideraciones sobre un cambio de paradigmas» (M. Llobera).

Conceptos clave, en definitiva, intenta sentar las bases teóricas necesarias para una enseñanza de la Lengua y la Literatura moderna, coherente y rigurosa. Porque, como señala A. Mendoza Fillola en la «Presentación», el objeto

de la DLL no es otro que «formar lingüísticamente al individuo, formar en la didáctica específica al especialista e investigar en las cuestiones relacionadas con las dos finalidades mencionadas».

José Luis Correa Santana

Moreno Cabrera, J. C.

La dignidad e igualdad de las lenguas
Madrid, Alianza Editorial, 2000

Alianza Editorial (Lingüística) ha sacado al mercado en 1999 y 2000 dos obras emparentadas en muchos aspectos y, parcialmente, complementarias: *¿Qué son las lenguas?*, de Enrique Bernárdez, y ésta del profesor Moreno Cabrera que reseñamos aquí, ambas en la línea de divulgación rigurosa que caracterizan, entre otras y también en los últimos años, a publicaciones como *Linguistics* (H. G. Widdowson), *Sociolinguistics* (G. Yule) y *Second Language Acquisition* (R. Ellis), de Cambridge University Press. Sirven todas de guía fiable para quien, interesado en el lenguaje, pretenda seguir (o descubrir) la hora actual de su investigación, muy útiles también para profesionales de los distintos niveles de la escala docente que han sustentado o siguen sustentando su práctica en conceptos y descripciones tradicionales obviamente barridos por el intenso y valioso trabajo de los lingüistas modernos en los últimos decenios del siglo xx. En este sentido, no cabe sino congratularse de la pertinente y acertada decisión de Alianza de ceder la palabra a estos expertos en una disciplina tan apasionante y central en la vida de todos como es el lenguaje.

La dignidad e igualdad de las lenguas tiene de partida un objetivo científicamente encomiable y una intención solidaria y ética; por un lado, refuta un buen número de asertos lingüísticos establecidos, clásicos y discriminatorios que –bien en el ámbito escolar o en el más común de la calle– parecen perpetuarse; por otro, desde el simple análisis lingüístico extrapola valores de convivencia al más vasto escenario de la vida humana en sociedad. Todas las lenguas conocidas, pasadas y presentes, dice Moreno Cabrera, «tienen un grado similar de desarrollo. No hay lenguas humanas más simples o más complejas, más ricas o más pobres, más cultas o menos cultas, más o menos útiles para la comunicación. Sin embargo, todavía circulan entre nosotros muchas ideas y afirmaciones que tienen su origen en prejuicios. Este libro [...] inten-

ta mostrar que se basan en errores de apreciación o en presupuestos ideológicos ajenos a la estructura lingüística».

Estamos ante una lectura estimulante —para lingüistas y público en general— por muchos motivos, pero sobre todo, en esta hora de la construcción de la Europa de las Comunidades, esta obra puede pertrechar de argumentos a quien tenga la voluntad de armarse lingüísticamente en defensa de valores como igualdad, respeto a la diversidad, conocimiento del otro, cooperación y solidaridad. Palabras todas registradas igualmente en el diccionario y en la vida. Los ancestrales «mecanismos de conquista e imposición de una lengua y una cultura sobre la de los vecinos por la fuerza o por el convencimiento de que las demás lenguas o variedades son inferiores» deben ser sustituidos por otros que persiguen el entendimiento y la armonía, «las relaciones equilibradas y en pie de igualdad que se dan en una sociedad en la que aprender a hablar y a entender otras lenguas o variedades (por pocos hablantes que tengan) no se considere una tarea inútil y onerosa, en la que todos hacen el esfuerzo de entender a los demás [...] interacción cultural y lingüística que no puede tener otro efecto que el de enriquecernos cultural y humanamente». Aquí, pertinentemente, rescata el autor el término *sesquilingüismo*, acuñado, según nos informa, por Hockett en 1972.

En efecto, en esta apasionada crítica de la discriminación de las lenguas (y otras discriminaciones derivadas) el autor, mediante análisis teóricos y prácticos, fustiga y anula dialécticamente en las trescientas páginas del libro, concepciones lingüísticas antiguas pero aún dominantes, de raíz inequívocamente ideológica y prepotente, «manifestadas a través de juicios de valor sobre las lenguas». Se trata de una epistemología —quizás término inadecuado a juzgar por sus postulados— que, construida sobre idealizadas observaciones cortas y pretensiones de dominio largas, establecía una prelación de excelencia sin base científica alguna y con indicios de una paralela voluntad hegemónica (perdonen el salto de eje: vean en el libro de Enrique Bernárdez sus argumentaciones sobre las Academias de la lengua).

Este trabajo llega, comprensiblemente, en un tiempo en el que la incesante producción investigadora de la lingüística moderna está presentando pruebas (evidencias) incontestables sobre las que fundamentar cualquier dictamen acerca de las lenguas. Aquí las referencias y apoyos bibliográficos del autor son sobresalientes, asistido, sin duda, por las «apropiaciones» plurilingües que exhibe. Un rápida pasada sobre algunos epígrafes del índice ilustra la índole nuclear de los ingredientes del debate: *la esencia de las lenguas, lengua y dialecto, el chovinismo lingüístico, la excelencia de los tipos lingüísticos, la facilidad y dificultad de las lenguas, los idiomas los hace el pueblo, lengua escrita y lengua hablada,*

el origen de las lenguas es muy humilde, literatura e idioma, lenguas en peligro y política lingüística, la responsabilidad de los lingüistas... Se adjuntan también unos apéndices, entre los que el referido a *lenguas europeas en peligro* y a *la variedad del inglés de Inglaterra*, así como el extracto de la *declaración universal de derechos lingüísticos* nos parecen especialmente interesantes. Se completa con una amplia y actualizada bibliografía (*very juicy*) marcada por el autor según considere la entrada * *recomendada para iniciarse* o ** *recomendada (tout court)*.

Un libro de base científica y de aspiración ética, en el que se reclama al lingüista que su tarea sea socialmente responsable, nunca al margen de los hablantes —característica de casi todas las orientaciones de la lingüística del siglo xx que ha de ser corregida—, que desempeñe el papel fundamental de desmontar «ese racismo lingüístico como caso particular del racismo general». Es previsible que el libro, como es deseo explícito de su autor, contribuya a todas estas cosas.

Emilio Menéndez Ayuso

Quevedo García, F. J. y Torres Cabrera, G.

Aprender nuestra lengua con la literatura canaria

Telde, Ayuntamiento de Telde, 1999

Como espejo que es de la realidad, la literatura nos devuelve su particular visión del mundo que nos rodea. En el centro de esa visión aparece un contenido que no suele formar parte del argumento de la obra, pero que sin embargo siempre está presente: la lengua. El uso que los escritores hacen del material lingüístico, en su vertiente no literaria, siempre ha sido ejemplarizante (en sentido estricto), y así lo atestiguan, entre otros, los diccionarios de autoridades, las gramáticas o los manuales de texto escolares.

El libro de los profesores F. Quevedo García y G. Torres Cabrera revela ese carácter ejemplar de la literatura al reunir un conjunto de textos literarios con el objetivo de acercar la lengua a los alumnos universitarios. Ahora bien, lo novedoso de la experiencia es que los textos que sirven para ilustrar los diferentes fenómenos lingüísticos pertenecen a un acervo cultural concreto, el de la literatura canaria, de tal modo que los destinatarios del libro no sólo aprenden la lengua (en este caso la castellana), sino que lo hacen desde una experiencia lingüística y cultural determinada.

El libro está estructurado en dos partes. La primera ofrece un conjunto de fragmentos literarios (hasta un total de veintiséis), más o menos representativos de la literatura canaria, con especial atención a la contemporánea. Cada uno viene acompañado de una breve nota sobre el escritor y su obra, así como de un pequeño apartado con las sugerencias de trabajo que los autores proponen en torno a variados temas lingüísticos. En ortografía se tratan aspectos generales como la puntuación, la acentuación de cierto tipo de palabras (por ejemplo en los términos compuestos de forma verbal más pronombre enclítico), pero también asuntos específicos como la ortografía de las formas *porque* y *por qué*, los nombres de los meses, o la escritura de los números cardinales. En los apartados de fonética y fonología se hace mención expresa a los casos de vulgarismos en la pronunciación mediante el repaso de fenómenos como metátesis, apócope, asimilaciones, etc. En el plano morfológico se refleja un mayor número de fenómenos. Algunos de los más frecuentes son: las formas de los verbos irregulares, el género y el número gramatical, las funciones del sustantivo, el uso de los adverbios de tiempo, el leísmo, la escritura de las palabras compuestas, los grados del adjetivo, los determinantes, las perífrasis verbales, el uso del verbo *haber*, etc. En el ámbito del léxico se presta una especial importancia al vocabulario propio del habla canaria, pero se abordan también temas específicos como los extranjerismos, las expresiones latinas, las siglas, etc.

Finalmente, se tratan también otros aspectos relacionados con el lenguaje en un contexto comunicativo, como las jergas, el silbo gomero o las funciones del lenguaje.

En la segunda parte del libro, que es la guía del profesor, figuran los mismos textos que en la primera, pero esta vez con indicación precisa del lugar en que están los fenómenos sugeridos. El procedimiento utilizado por los profesores Quevedo García y Torres Cabrera para señalar cada fenómeno incide favorablemente en la manejabilidad del libro, pues se usan colores diferentes según el aspecto lingüístico que se esté tratando. Además, se incluye al final un breve análisis de cada fenómeno, con claras indicaciones en torno a los usos normativos.

Sin duda alguna, esta experiencia servirá para que los destinatarios de libro (quienes en un futuro tendrán que enseñar nuestra lengua a niños y jóvenes), consideren la literatura canaria como fuente de prestigio para ilustrar el estudio del lenguaje.

Oswaldo Guerra Sánchez

Rabelais, François

Gargantúa. Edición y traducción de Alicia Yllera
Madrid, Cátedra, 1999

He aquí un texto frecuentemente mencionado, pero quizá no tan frecuentemente leído, salvo por quienes tienen la lengua y la literatura francesas como ámbito específico de estudio. Por ello resulta sin duda oportuna esta publicación en castellano, en cuidada edición y traducción de la profesora Alicia Yllera.

Rabelais sigue siendo uno de los grandes clásicos de la prosa francesa del siglo XVI. Espíritu inconformista, sus ataques contra las instituciones del momento en sus aspectos más irracionales y partidistas (particularmente la Sorbona y sus representantes oficiales) y su afán verdaderamente científico y experimental (era médico además de fraile y escritor) dan fe de un pensamiento avanzado para su época, moderno podríamos decir, e ilustrado *avant la lettre*. De la personalidad curiosa, andanzas múltiples y escritos diversos de este humanista da cumplida cuenta la responsable de la edición («Introducción», pp. 7-50, completada con una pertinente relación bibliográfica), quien comienza dejando constancia de que «muchas son las incertidumbres que rodean la vida y la obra de François Rabelais, autor muy pronto transformado en mito y deformado por la leyenda» (p. 9). Las incertidumbres comienzan con la propia fecha de nacimiento: probablemente 1494, en La Devinière según la tradición, siendo su padre abogado en Chinon (Turena). Más incierta aún es la de su muerte, que podría haberse producido en 1553 o a principios de 1554. Por la época que le correspondió vivir, Rabelais hereda aún la tradición cultural y científica de finales de la Edad Media (pero su inteligencia lúcida le hace superarla en gran medida) y es testigo y partícipe de las polémicas religiosas y de otras índoles de la primera mitad del XVI, tiempos convulsos y altamente interesantes.

En cuanto a *Gargantúa*, apareció en 1534 o quizá a principios de 1535, y narra (como precedente *a posteriori* de las aventuras de su hijo Pantagruel, publicadas por Rabelais probablemente en 1532) las hazañas del gigante del mismo nombre. «Durante mucho tiempo se pensó que el personaje de Gargantúa era una creación de Rabelais. A partir del siglo XIX, con el surgir del interés por las tradiciones folclóricas, se recogieron diversas alusiones al personaje de Gargantúa esparcidas por la mayor parte de la geografía francesa (...)\", según aclara Yllera. Rabelais recogió una tradición, quizá ya de cierta antigüedad en su época, que era típica de la literatura popular y tenía como centro las hazañas disparatadas de un grupo de gigantes, escritas en tono bur-

lesco y difundidas en forma de panfleto durante las ferias de las principales ciudades comerciales francesa de la época, Lyon particularmente.

El personaje y sus hazañas (cuyo carácter burlesco y extraordinario aparece incluso desde antes de su nacimiento: «Gargantúa permaneció once meses en el vientre de su madre», según se nos relata en el capítulo tercero) sirven al autor para dar cuenta de numerosos aspectos de la sociedad de su época, criticar violentamente a ciertas instituciones oficiales y poner de manifiesto su alta formación humanística y científica, en un lenguaje de exuberancia inusitada, lleno de palabras inventadas (muchas basadas en étimos griegos o latinos, incluida la mayoría de los nombres propios) y de términos y expresiones típicos de la lengua popular, sin evitar (o más bien recurriendo a ella siempre que puede, se diría que con placer) la escatología: el capítulo en que presenta las ventajas e inconvenientes de los distintos tipos de «limpiaculos» es seguramente el ejemplo más característico. También se habla en la obra con frecuencia de comida y de bebida (cap. 4: «De cómo Gargantúa, estando preñada de Gargantúa, comió gran profusión de callos» y cap. 5: «Coloquio de los muy borrachos», entre otros).

Los escritos de Rabelais, exagerados en su uso de la lengua y, al mismo tiempo, de considerable diversidad temática, presentan por ello gran interés no sólo literario, sino también lingüístico. Todos estos factores hacen extremadamente dificultosa la traducción de las obras de Rabelais a cualquier lengua. La profesora Yllera supera con gran eficiencia estas dificultades, aclarando y justificando sus opciones, en notas a pie de página, cuando resulta pertinente.

El libro en cuestión, compuesto de 58 capítulos, presenta igualmente una gran variedad de temas. Por lo que nos concierne, destacamos aquí sólo aquellos que se centran en aspectos educativos. En líneas generales, el interés principal del autor, en ese ámbito, es contraponer la enseñanza puramente memorística e irracional (heredada de los tiempos medievales) y la nueva enseñanza basada en los principios humanísticos: la experimentación como base del conocimiento científico, el desarrollo del sentido crítico, el estudio en profundidad de las lenguas clásicas y de otras (para poder acceder directamente a las fuentes del conocimiento, sin intermediarios); principios que reclamarían Montaigne algo más tarde y los ilustrados en el siglo XVIII, y que podríamos aceptar sin gran dificultad actualmente.

El capítulo undécimo narra la adolescencia del personaje: «Gargantúa, entre los tres y los cinco años, fue educado e instruido en todas las disciplinas convenientes, según las disposiciones de su padre. Pasó este tiempo como todos los nenes del país, es decir bebiendo, comiendo y durmiendo; comiendo, bebiendo

y durmiendo; durmiendo bebiendo y comiendo» (p. 114). En el capítulo 14 («De cómo Gargantúa fue instruido por un sofista en letras latinas») se cuenta que «un gran doctor sofista, de nombre Tubal Holofernes», instruyó tan perfectamente a su discípulo que éste era capaz de recitar el abecedario de corrido al derecho y al revés, «lo que le ocupó durante cinco años y tres meses» (p. 134). La crítica de Rabelais es implacable contra éste y los demás primeros preceptores de Gargantúa (cap. 15: «De cómo Gargantúa fue encomendado a otros pedagogos» y cap. 21: «El estudio de Gargantúa según sus preceptores sofistas»), incapaces de darle una educación adecuada a los tiempos, y en los que ejemplifica el método escolástico, defendido a ultranza por los miembros de la Sorbona.

Una educación más acorde con los principios humanísticos (expuestos más arriba) comienza tras la marcha del joven Gargantúa a París, donde Panocrates se encarga de su educación. Para empezar, le hizo «olvidar cuanto había aprendido con sus antiguos preceptores, como hacía Timoteo con los discípulos instruidos por otros músicos» (pp. 192-193). Le educa luego según principios más racionales y no por ello menos rigurosos, y atendiendo ahora tanto al desarrollo intelectual como al físico, tal como recomienda el precepto clásico *mens sana in corpore sano* (cap. 23: «De cómo Gargantúa fue instruido por Panocrates con tal disciplina que no perdía ni una hora al día»). Lo que se puede considerar «el manifiesto pedagógico» de Rabelais aparece de forma más estructurada y precisa en el capítulo octavo de *Pantagruel*, texto anterior al que hasta aquí nos ha venido ocupando (vid. supra).

Tanto por los aspectos educativos mencionados como por el resto de los temas rabelesianos, siempre tratados con humor, este notable texto merece una atenta lectura porque además, y no con escasa frecuencia, incluso divertirá al receptor.

Arturo Delgado Cabrera