

# Reseñas

CRIDA ÁLVAREZ, Carlos Alberto (2001): *Aproximación a la literatura española a través de sus obras*. Atenas: Efstathiadis Group, 270 pp.



Siempre es una buena noticia la aparición de publicaciones que tratan de facilitar el conocimiento de la literatura española. En este caso, se trata de un libro del profesor uruguayo de la Universidad de Atenas, interesado en la literatura de nuestra Edad Media y en la paremiología griega en contraste con la de lengua española, tal como muestran ya varios de sus trabajos. Esta *Aproximación* se limita a los siglos comprendidos entre la Edad Media y el XVIII. De esa forma, pretende introducir a los estudiantes universitarios —inicialmente a sus alumnos helenos, sin que eso excluya a otros— en la tradición literaria española mediante un manual atento a sus necesidades académicas.

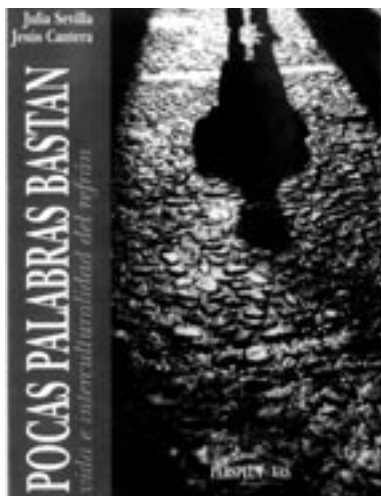
De cada período histórico hace una presentación somera, para ofrecer luego noticias relativas a tendencias y movimientos que surgieron en ese tiempo, junto con datos de los autores y obras más sobresalientes. Esto se completa con varios fragmentos de varios textos significativos, y acaba con una orientación bibliográfica pertinente, que organiza en ediciones de las obras mencionadas y estudios sobre ellas y sobre el tema objeto de cada uno de los cuatro capítulos en que ha dividido su trabajo.

Como es natural, la selección de autores y obras es limitada, hasta el punto de que, como cualquier antología, puede satisfacer en distinto grado a quienes consulten este libro. Tal vez la preferencia personal del autor por algunas de las obras elegidas pueda haber dilatado el espacio dedicado a ellas, pero hay que pensar que el profesor Crida Álvarez no ha tomado tal decisión a la ligera sino después de sopesar lo que puede resultar representativo de la literatura española y adecuado para una sólida formación de los estudiantes. Podría objetarse también la dificultad que encierran algunos textos, tanto en el aspecto léxico como en las alusiones que contienen; no obstante, el autor ha procurado aliviar el trabajo con abundantes notas aclaratorias que, tratándose de estudiantes no españoles y de los primeros años, pueden no obstante resultar insuficientes. Pero ya sabemos que el profesor ha de estar dispuesto a atender las necesidades que surjan en el desarrollo de las clases, preparándolas concienzudamente.

Celebramos, pues, la publicación de este libro, que tendrá continuación en el futuro gracias a la aplicación docente e investigadora del profesor Crida.

M.<sup>a</sup> Teresa BARBADILLO DE LA FUENTE  
Universidad Complutense de Madrid

SEVILLA, Julia y CANTERA, Jesús (2002): *Pocas palabras bastan. Vida e interculturalidad del refrán*. Salamanca: Diputación, Centro de Cultura tradicional, 325 pp.



una costumbre cultivada en su respectivo ambiente familiar y reforzada por su afición personal.

Este interesante libro tiene carácter de ensayo, y es a un tiempo de marcada orientación didáctica y de ejecución científica impecable. El entusiasmo de sus autores por el tema objeto de tan gustosas páginas ha rescatado de manera clara y atractiva la larga, extensa y honda trayectoria del refrán, fundamentalmente en la lengua española. El arraigo popular y el alcance culto de esta constelación de enunciados sentenciosos se presentan de manera certera, gracias a la seguridad de sus conocimientos y al acierto con que nos los han sabido comunicar.

El profesor Cantera muestra cuánto debe nuestro refranero a las fuentes bíblicas y greco-latinas y cómo es notable también la influencia del refranero árabe, con el que presenta coincidencias. Rememora la vitalidad de las paremias en la literatura medieval y hace un excelente análisis del refrán judeoespañol que tan bien conoce, para referirse luego al caudal de paremias que atesora la América que habla español entre las que, junto con un porcentaje menor procedente de los refraneros de las diferentes lenguas indígenas de esos países, hay componentes reveladores de esas civilizaciones precolombinas pero que se incorporaron a la cultura en lengua española. Asimismo, expone cómo los refranes dan noticia de las vicisitudes de la vida agrícola y cómo han venido prestando atención a los pronósticos meteorológicos a menudo en relación con el santoral, que antaño era del dominio común y sin embargo hoy es desconocido por la gran mayoría. Por su parte, Julia Sevilla presenta una caracterización de los refranes mediante una aproximación definitoria y hace un repaso de sus procedimientos expresivos más comunes, recuerda la presencia de éstos en algunos de los escritores

más destacados del Siglo de Oro, se ocupa de la vertiente americana de la paremiología en español y da interesantes ejemplos de la situación actual en distintos ámbitos de la sociedad contemporánea, como la literatura, la investigación y la enseñanza, la prensa y la publicidad; además, estudia los refranes relativos a distintas ocupaciones, algunas de ellas vestigios de otro tiempo como es el caso de los escribanos o los arrieros. Las observaciones acerca de algunos de los temas universales del refranero —como la belleza y la fealdad, la avaricia y el ordenado espíritu de ahorro— fueron redactadas por los dos autores del libro conjuntamente.

Gracias a publicaciones como ésta, conocemos más de la riqueza y de la universalidad del refranero español. La lectura de sus páginas es un ejemplo admirable de que se puede enseñar deleitando y recuperando la memoria, a veces tan denostada. Destacados paremiólogos, los profesores Cantera y Sevilla nos regalan con un magnífico repaso por un buen número de paremias de muy diversas procedencias, épocas, lenguas y asuntos, y aclaran las perplejidades que encontramos en las referencias a que aluden algunos refranes y lo que se nos alcanza por la experiencia en la sociedad actual. Por ejemplo, entre otras muchas cosas, el profesor Cantera explica a qué puede deberse la creencia popular de que martes y trece forman una conjunción de mal presagio. Al mismo tiempo ambos autores contribuyen de manera extraordinaria a la pervivencia sabrosa de la sabiduría popular, que en estos tiempos está retrocediendo, convirtiéndose en terreno casi reservado a personas que van cumpliendo años pero que siguen siendo agentes valiosos para que no se marchite el hermoso jardín de los refranes.

Pocas palabras bastan para hacer un bonito ramo verbal, pero la dificultad está en una buena selección y en el buen gusto del arreglo. El libro del que nos ocupamos es un verdadero acierto en sí mismo y en las ideas que contiene y de las que nos hace partícipes en un recorrido ameno y bien documentado.

M.<sup>a</sup> Teresa BARBADILLO DE LA FUENTE  
Universidad Complutense de Madrid

GUAZMAYÁN RUIZ, C. y RAMÍREZ BRAVO, R. (2000): *Elementos Conceptuales para la Formación de Docentes en las Facultades de Educación*. San Juan de Pasto: Universidad de Nariño, Facultad de Educación, 152 pp.



Esta obra supone la reflexión pedagógica de sus autores en el contexto de la realidad contemporánea de la sociedad colombiana.

Parte del análisis de los nuevos escenarios de la producción y el trabajo para establecer, en este ámbito, la misión de la escuela como factor determinante para el cambio. Antes de proponer un proyecto de formación para los docentes en el comienzo de una nueva época, analiza los elementos que, desde el punto de vista del pensamiento, configuran las claves para entender las transformaciones de fondo que ha experimentado la realidad global y que tienen su inevitable repercusión en el quehacer pedagógico y formativo:

- la necesidad de superar definitivamente la confrontación entre razón y deseo;
- la ausencia de categorías interpretativas de la realidad en su conjunto;
- la necesidad de precisar, en el contexto de su desarrollo cultural, el papel de las ciencias sociales, incluida la Pedagogía;
- la necesidad de redefinir la verdad, no como acierto absoluto, sino como perspectiva fundamentada en la pluralidad;
- la superación de una racionalidad central de la historia, a favor de una multiplicidad de racionalidades «locales» —minorías étnicas, sexuales, religiosas, culturales o estéticas—;
- la fundamentación democrática del poder, como manifestación de la vida social, implicación de la comunicación humana y forma de realizar algo que responde al interés común, más allá de visiones estrictamente políticas y, con frecuencia, basadas en el ejercicio de la violencia.

Las claves anteriores constituyen el punto de partida teórico para emprender sólidamente el «proceso colectivo de reconstrucción» que Colombia debe afrontar. Estas claves teóricas inciden también en la actividad del maestro y en la formación que debe recibir para poder desempeñar adecuadamente su papel en esta transformación social.

El profesional de la educación, teniendo en cuenta lo anterior, debe replantearse su quehacer (con quién trabaja y dónde, con qué instrumentos; qué objetivos persigue) teniendo en cuenta que

- hoy en día las competencias económicas y culturales se definen desde lo transnacional;
- la constitución colombiana de 1991 supone la reorganización de los espacios culturales y educativos;
- es necesario asumir los nuevos campos del saber, así como los nuevos lenguajes y medios de comunicación y tecnológicos que reclaman un nuevo espacio curricular y una reestructuración del trabajo pedagógico;
- el maestro debe asumir su identidad de investigador y el Estado debe favorecer la formación de investigadores de alto nivel.

Después de analizar las características del nuevo contexto histórico y cultural, el estudio de los autores propone la Pedagogía como fundamento de la Educación. La Pedagogía, sustentada en el pluralismo ideológico, se proyecta hacia la formación para favorecer el desarrollo de personas autónomas y creativas, no sólo repetidoras y receptoras de lo que se les ofrece. En este sentido, el objetivo de la acción pedagógica superaría con mucho los planteamientos tradicionales y se centraría en superar la «condición de dependencia, expresada en la cultura de la imitación y la pobreza» (52). Este nuevo planteamiento supone combinar pensamiento y acción para pasar de una cultura de «carga» académica a una nueva perspectiva de responsabilidad académica. En definitiva,

«la intención es construir y promulgar una pedagogía que impulse la investigación autónoma de los hechos sociales, el pensamiento creador y la conciencia crítica, de tal manera que la educación se convierta en un estamento al servicio de los derechos fundamentales del hombre y de la creación de formas auténticas de democracia económica, social y política.» (p. 53)

La propuesta curricular que los autores defienden responde a los planteamientos de la Ley General de Educación de 1994. En ella se defiende la necesidad de conexión entre la vida y la formación, así como la necesidad de que la acción pedagógica esté en permanente interacción con el conjunto de la realidad social, cultural, científica y tecnológica. La formación del maestro, en este sentido, debe ser integral, favorecer el juicio crítico, el sentido ético y la capacidad de reflexión y comprensión para llegar a ser capaz de pensar críticamente la realidad y proponer, a través de su quehacer, nuevas soluciones y enfoques:

«Se asume al maestro no tanto como promotor de receptividad de información ya elaborada, sino como provocador de espacios de interpretación de argumentación y de proposición de información novedosa y de nuevo aprendizaje. Es decir, impulsor de acciones pedagógicas adecuadas con la construcción de conocimiento autónomo e interdisciplinario.» (p. 58)

Los dos últimos capítulos del libro, cuyo contenido está dividido en cuatro, no aportan novedades significativas desde el punto de vista teórico. Suponen la concreción de la pro-

puesta curricular para la formación de docentes en el contexto de una nueva etapa histórica a la que se enfrenta Colombia a raíz de la nueva Constitución de 1991, centrada en la construcción de una nueva democracia en el país. Desgranan los autores los artículos constitucionales vinculados a la Educación y a la Cultura, así como los correspondientes artículos de la Ley 30 de 1992 en los que se concretan los procedimientos de investigación que deben cumplir los centros de Educación Superior en el país. Después se concreta aún más el panorama con la propuesta de los objetivos que las Facultades de Educación deben lograr, como consecuencia del desarrollo de su dimensión investigadora:

- «-Conformar e integrar la comunidad académica y científica de educadores.
- Desarrollar las líneas de investigación en los diferentes frentes propuestos para la formación de educadores.
- Contribuir con el desarrollo de proyectos de investigación en educación y pedagogía en los diferentes frentes y líneas conformados.
- Promover la difusión de los resultados de la producción académica generada desde los proyectos investigativos que se desarrollen en la Facultad de Educación.
- Formular y viabilizar propuestas innovadoras en educación y pedagogía orientadas a la solución de los principales problemas en este campo para el desarrollo regional en educación y pedagogía.
- Promover la capacidad investigativa de docentes, estudiantes, ex-alumnos y demás agentes educativos de la universidad y de la región para que propicien la consolidación de las comunidades académicas y científicas de la educación y la pedagogía.» (pp. 88-89)

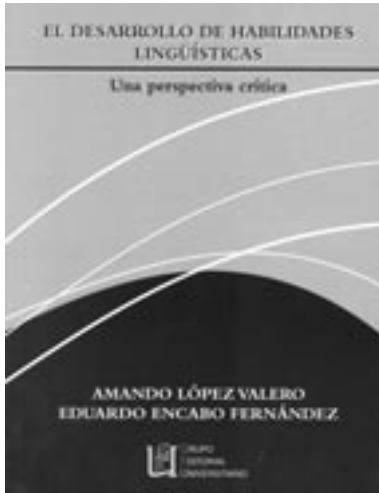
La formulación de estos objetivos supone una aportación significativa en el conjunto de la reflexión que el texto ofrece y que pasa, también, por un rápido recorrido a lo largo de los últimos treinta años de actividad investigadora por parte de algunos grupos pedagógicos significativos en Colombia, así como la descripción de algunas estructuras organizativas que podrían concretar la realización, en el ámbito educativo, de los objetivos propuestos.

En definitiva: tiempos nuevos requieren docentes formados para dar una respuesta adaptada a las necesidades contemporáneas de su contexto social, político, científico y tecnológico y orientada a la construcción de una sociedad y una cultura fundamentadas en el conocimiento crítico y la justicia social. La acción investigadora, en el terreno pedagógico, tendría como fin último la consecución de lo anterior. A modo de ejemplo, se recogen trabajos realizados en esa línea por estudiantes de la Facultad de Educación de Nariño, así como otras propuestas investigadoras aún no desarrolladas. En este sentido, destacan los autores la importancia de la investigación sobre la formación del maestro relacionada con la lecto-escritura, entendida ésta como la aptitud para el manejo de la información, la aptitud para la generación de toda clase de textos —incluidos los creativos— y la capacidad de generar y liderar proyectos de investigación de los problemas locales y regionales, así como el desarrollo de la sensibilidad ante los valores de la paz, la convivencia, la cooperación y la justicia social.

A pesar del interés del conjunto, se aprecia que la obra es fruto de la unión de distintas reflexiones que han sido dispuestas como un todo de cara a la publicación. En este sentido, aparecen aspectos redundantes que oscurecen la posibilidad de seguir la continuidad discursiva unitaria de este libro, cuya lectura transmite, en todo momento, el entusiasmo de los autores a la hora de embarcar a las nuevas generaciones de maestros colombianos en la tarea esperanzada de la transformación social de su país.

M. Amparo VALERA RUZAFÁ  
C. P. Nuestra Señora de la Paloma (Madrid)

LÓPEZ VALERO, Amando y ENCABO FERNÁNDEZ, Eduardo (2001): *El desarrollo de habilidades lingüísticas. Una perspectiva crítica*. Granada: Grupo Editorial Universitario.



El hecho de realizar un libro de esta índole responde a la necesidad que los autores del mismo defienden referida a que el desarrollo de las habilidades lingüísticas es algo completamente fundamental en nuestras vidas. No hay duda, desde que nacemos nuestros aprendizajes vienen condicionados por el uso del habla, la escucha, la lectura o la escritura. Hay que tener en cuenta que muchos de los fracasos escolares están cimentados en el fallo o el detrimento de alguna de estas habilidades, ya que el sistema educativo se estructura de tal modo que para acceder a aprendizajes más complejos y abstractos es preciso haber adquirido una serie de habilidades habiéndolas desarrollado y perfeccionado. De esta manera just

tifican los autores de este libro la necesidad de su realización, y de ningún modo constriñen el desarrollo de tales habilidades lingüísticas a la etapa infantil sino que además de tener en cuenta que en dicho estadio evolutivo es fundamental, extienden la necesidad de trabajar con la lectura, la escritura, habla y escucha durante todo el ciclo vital.

De una manera integradora, los autores tratan de incluir diversos aspectos que van a influir en el desarrollo y aprendizaje de las cuatro habilidades reseñadas. Así, aspectos como la Literatura Infantil, las diferencias de género o el contexto social y escolar donde tienen lugar los procesos de enseñanza y aprendizaje van a ser espacios temáticos a los cuales se les va a dedicar un tratamiento concreto a lo largo de la obra. Podremos apreciar a través de la lectura de este libro que el enfoque que se confiere al mismo está orientado a la transformación de los entornos más cercanos y lejanos de la persona y sobre todo a la mejora cognitiva y afectivo-social de la misma.

La división por capítulos del libro se establece en diez secciones que comienzan conformando un marco referencial concerniente a la sociedad donde se van a aprender los conocimientos lingüísticos y literarios; a partir de ahí, se retoma en el segundo de los capítulos la *Teoría de la Acción Comunicativa* de Habermas como base de la construcción de la filosofía educativa a aplicar en las aulas a partir de este texto. Posteriormente, en el tercero de los apartados se tratan los aspectos cognitivos que se relacionan con las habilidades lingüísticas, para enlazar con el cuarto que aborda elementos metalingüísticos. Una vez que estos componentes han sido explicados, llegamos a la noción de competencia comunicativa, desarrollada en el quinto de los apartados. Los capítulos sexto, séptimo y octavo tienen que ver con la explicación del sexismo en el aprendizaje de las habilidades lingüísticas, el trabajo cooperativo y



el papel de la Literatura Infantil y Juvenil en los procesos educativos. Para finalizar, el capítulo noveno trata la evaluación formativa en el área de Lengua y la Literatura, para con posterioridad, en el último de los apartados, el décimo, aportar talleres que se convertirán en una válida alternativa para trabajar los contenidos de la manera pretendida.

Nos encontramos con un texto que aborda aspectos esenciales en el proceso formativo de la persona y que proporciona al docente pautas para la reflexión sobre su práctica profesional referida a elementos básicos en un aula como son las habilidades lingüísticas. Es esa la razón por la cual cada capítulo de la obra debe ser leído de una manera crítica con la finalidad de poder extraer conclusiones y ayudas que realmente colaboren a la mejora de la calidad de la enseñanza en el área de Lengua y Literatura. Una de las grandes claves para la mejora de los aprendizajes transita por la utilización de la escritura, de la lectura, del habla y de la escucha, pero los autores se refieren a un uso que sea realmente funcional, y que tengan una corrección con su correspondiente adecuación al contexto en el cual tiene lugar la comunicación, con el consecuente proceso de aprendizaje que a ella se encuentra asociado. En definitiva, hallamos un libro muy recomendable para la lectura profesional y para la mejora de los procesos educativos que tienen lugar en las aulas de los distintos niveles de enseñanza.

Marina CIMÉNEZ PRECIOSO  
Carmelo MORENO MUÑOZ  
Universidad de Murcia

LÓPEZ VALERO, Amando y ENCABO FERNÁNDEZ, Eduardo (2002): *Introducción a la Didáctica de la Lengua y la Literatura. Un enfoque sociocrítico*. Barcelona: Octaedro.



La obra que a continuación se reseña tiene un carácter integrador a la vez que eminentemente práctico para las personas que ejercen su profesión en tareas relacionadas con la enseñanza de la Lengua y la Literatura. El término *introducción*, ubicado en el título denota que los contenidos que en el interior del libro se incluyen tienen un carácter propedéutico, ya que tratan de no cerrar el campo de conocimiento sino de expandirlo y sentar las bases de una filosofía de actuación a la hora de trabajar didácticamente con el lenguaje y sus manifestaciones. La primera base sólida que hallamos en el libro tiene que ver con la concepción del lenguaje como un instrumento *vivo*, que se integra en la vida de las personas y que sin duda repercute en su bienestar, es por ello que se confiere una especial

relevancia al hecho de enseñar Lengua y Literatura, ya que para los autores, esta misión va a ser trascendental para que la ciudadanía futura pueda tener las máximas posibilidades de desarrollo personal, tanto intelectual como afectivamente.

La noción de competencia comunicativa es la meta que los autores ansían alcanzar a través de la dinámica de funcionamiento planteada dentro de las clases de Lengua y Literatura. Esto es debido a que una persona que sea capaz de comunicarse de una manera efectiva y correcta en diferentes contextos será alguien que estará más integrado dentro de las estructuras sociales y que tendrá una satisfacción personal, ya que podrá interactuar con diferentes personas en diferentes medios. Esta situación estará estrechamente unida al desarrollo de sus habilidades lingüísticas por lo que su conocimiento del mundo será mucho más amplio y su disfrute mayor. Por ello los contenidos del libro se hallan en función de esta idea y han sido desarrollados de una forma que la noción de competencia comunicativa se encuentra presente en los mismos.

El texto se encuentra dividido en diferentes capítulos, concretamente ocho, los cuales oscilan desde la presentación del lenguaje como elemento transversal que trasciende a la vida de las personas, hasta el último de los capítulos que tiene que ver con la evaluación formativa en el área de Lengua y Literatura. Tras definir el lenguaje como el punto de partida de los procesos vitales, los autores esbozan las directrices fundamentales a través de las cuales debe desarrollarse el área de conocimiento de la Didáctica de la Lengua y la Literatura, para que ésta pueda ser el marco referente que pueda proporcionar recursos e ideas para mejorar la práctica educativa. Por ello, se opta por un enfoque ecléctico de dicha área recibiendo diferentes aportaciones de otras disciplinas, algo que sin duda repercutirá en la formación inte-

gral de la persona. Otro aspecto importante es el enfoque crítico y comunicativo que infunden a tal conformación del área de conocimiento, ya que al partir del uso del lenguaje como eje fundamental para el avance social, se plantea que ese lenguaje tiene que ser algo *activo* a través de los procesos de comunicación que den lugar a pensamientos críticos y propiciadores de cambios sociales y escolares. El desarrollo de talleres como medio para alcanzar los objetivos que se buscan y la enseñanza de la lectura y de la escritura desde una perspectiva crítica e integral son también objeto de estudio dentro de esta obra. Por último, hay que destacar la presencia de un capítulo que está destinado al tratamiento de aspectos de actualidad como las Nuevas Tecnologías o la multiculturalidad en el cual se analiza el papel de la enseñanza de la Lengua incidiendo sobre los mismos.

En definitiva, nos encontramos con un texto de suma utilidad para el profesorado del área de Lengua y Literatura, tanto para docentes como para investigadores. Una obra que opta por una transición en la concepción de la enseñanza de la Lengua y la Literatura desde un enfoque gramatical hacia una mayor instrumentalidad, donde la incidencia en los aspectos formales de la Lengua quede subsumida en los procesos comunicativos. Así, todo ello repercutirá en el bienestar de las personas ya que tendrán más opciones de conseguir aquellos logros que desean; además, mejorando el dominio sobre la Lengua y sus usos, la población es capaz de prevenir conflictos y comprender mucho mejor la realidad que le rodea. Un libro recomendable que no debe dejar de ser leído.

Marina GIMÉNEZ PRECIOSO  
Carmelo MORENO MUÑOZ  
Universidad de Murcia

VEZ, J. M. y MARTÍNEZ PIÑEIRO, E. (Eds.)(2002): *Competencia Comunicativa Oral en Lenguas Extranjeras. Investigación sobre logros del alumnado gallego de inglés y francés al finalizar la ESO*. Santiago de Compostela: Instituto de Ciencias da Educación. Universidad de Santiago de Compostela, 281 pp.



En estos últimos años de la enseñanza de lenguas extranjeras en los contextos escolares, a nadie se le oculta que se detecta de forma bastante generalizada una «insatisfacción sentida» ante los diversos grados de eficiencia o insuficiencia que presenta el alumnado en el dominio de las destrezas de comprensión y expresión orales—*Competencia Comunicativa Oral* (CCO)— en una o más de una lengua extranjera al finalizar la enseñanza obligatoria, lo cual es preocupante sobre todo por sus repercusiones en el desarrollo educativo y social si se tiene como referente la finalidad última de su aprendizaje: ... «afrontar colaborativamente los retos de la sociedad característica de estos tiempos» (p. 16); finali-

dad que se ha asumido en las determinaciones curriculares del área de lenguas extranjeras y que, por los influjos sociales, las expectativas y presiones escolares, genera un alto grado de incertidumbre entre los docentes y múltiples interrogaciones sobre el grado de éxito o fracaso en la consecución de esa CCO en dependencia de los distintos aspectos de ámbito educativo: el tipo de centros (privados o públicos), la metodología didáctica, la formación y experiencia del profesorado, los tipos de actividades escolares y extracurriculares, el contexto familiar, que se trate de una u otra lengua extranjera (francés o inglés), etc.

Esta es la problemática que ha dado lugar a la investigación que nos ofrece el presente libro, tal y como se expone en el Capítulo 1: *Contexto y características generales de la investigación*; una investigación cuya iniciativa se debe a un equipo integrado por diferentes actores del ámbito de la didáctica de las lenguas extranjeras: investigadores, formadores de profesores de lenguas extranjeras, profesores de lenguas extranjeras en aulas de Secundaria y autores de materiales (José Manuel Vez como investigador principal, Luisa Armán Lomba, Pilar Díaz Ferreiro, Carmen Fernández Santás, Javier González Porto, Emeterio Guitián Quiroga, Esther Martínez Piñeiro) quienes, yuxtaponiendo sus situaciones y responsabilidades particulares por otra parte convergentes e interdependientes, están contribuyendo a perfilar una intervención optimizadora en el desarrollo de una competencia comunicativa en lengua extranjera que se quiere «eficaz» y una «apropiación eficaz de competencias orales».

Son pues esas múltiples interrogaciones las que justifican la oportunidad de este estudio exploratorio, en primer lugar, para producir conocimiento crítico sobre las posibles causas

de la deficiente CCO en lengua francesa y lengua inglesa, en un contexto concreto: el del alumnado de centros públicos y privados concertados de la Comunidad Autónoma de Galicia, de 4º de Educación Secundaria y, en segundo lugar, para estar en condiciones de proveer medidas de remediación que puedan ser, además, objeto de estudio en los lugares de formación inicial y continua de profesores.

Esta investigación se ha realizado durante el curso 2000-2001 en el marco de los proyectos que subvenciona por convocatoria pública la Secretaría General de Investigación y Desarrollo de la Xunta de Galicia (PGIDT00EDU24101PR), y se ha adscrito al Instituto de Ciencias da Educación de la Universidad de Santiago de Compostela a la que pertenece el investigador principal José Manuel Vez; entidad a la que es de agradecer la publicación y divulgación de este tipo de trabajos porque como expresa su director Miguel A. Santos Rego en el Prólogo: «Permite tamén, compartir datos e interpretacións didácticas experimentadas na investigación do escenario aular coa finalidade de enriquece-lo coñecemento colectivo do saber e do saber facer na educación» (p. 9)

Las posibles causas de la deficiente CCO en lengua francesa y en lengua inglesa delimitan un objeto de estudio complejo que ha determinado a los investigadores, por una parte a optar por una indagación de carácter observacional sin grupo de control ni manipulación de variables; de carácter selectivo según «un diseño prefijado, preordenado» y; de carácter descriptivo e interpretativo en cuanto al tratamiento estadístico de los datos y su análisis. Por otra parte, los investigadores abordan las dos categorías educativas esenciales implicadas en esta problemática, es decir, el alumnado de lengua francesa y de lengua inglesa y el profesorado correspondiente para: —diagnosticar, conociendo y valorando el estado actual de la CCO de alumnos gallegos de lengua extranjera (francés e inglés) al término de sus estudios obligatorios; —determinar las causas de un desarrollo desigual de la CCO en una u otra lengua extranjera porque se analicen y establezcan aquellos factores externos e internos, cuya presencia según una determinada combinación —estimada significativa— permita considerar las causas por las que ese alumnado no alcanza el nivel considerado normal o aceptable en la perspectiva de la finalidad última de este aprendizaje, y —aportar aquellas sugerencias tendentes a mejorar la calidad de la enseñanza/aprendizaje de lenguas extranjeras con las que este estudio logra «ir más allá» de lo que aportan los datos tratados cauntitativamente.

Por la forma en que ha sido configurado este volumen, podemos acceder a un proceso de investigación marcado por el rigor científico y por unas características técnicas impecables tanto en lo que se refiere a los instrumentos como a los procedimientos a la hora de establecer las condiciones de aplicación, de constituir las muestras (alumnado de lengua francesa, alumnado de lengua inglesa, profesorado, centros, etc.), de fijar las pautas para el análisis y tratamiento de los datos (descriptivo, correlacional, comparativo), etc. Todo ello aparece de forma pormenorizada en el Capítulo 2, *Metodología de la investigación*, en el que destacamos la toma de decisiones para el diseño de la doble técnica de recogida de datos: las pruebas de logro y los cuestionarios. Las pruebas de logro —concebidas para medir en el alumnado de la

muestra la comprensión y expresión orales para francés y para inglés— se acompañan de la descripción del ejercicio y de los niveles de logro respecto a los criterios de: corrección (que incluye los criterios de corrección formal y variedad), pronunciación-entonación, fluidez (que incluye los criterios de: longitud, complejidad, velocidad y vacilación) y capacidad de significar (que incluye los elementos de cantidad de información, comprensibilidad y riqueza expresiva), (Anexos 1, 2, 3, 4); criterios que al final de los Anexos correspondientes aparecen explicados. Los cuestionarios para el alumnado y el profesorado (Anexos 5, 6) —diseñados para obtener opiniones y valoraciones sobre sus modos de pensar y de hacer, sus dificultades referidas a la apropiación de la CCO— están precedidos de una presentación contextualizadora de gran utilidad para los individuos de las respectivas muestras. En este orden de cosas, las numerosas tablas y gráficas facilitan el acceso a la descripción de los datos.

En el Capítulo 3, *Resultados obtenidos*, desde las operaciones de análisis siguiendo las técnicas que se especifican al final del capítulo anterior, son presentados los resultados de forma descriptiva y comparativa, igualmente ilustradas estas operaciones mediante tablas y gráficas que revelan el grado de exhaustividad de la exploración y arrojan luz en su conjunto sobre las interrogantes planteadas. Es evidente que, el hecho de poner ante nosotros este amplio espectro de datos permite a los investigadores ofrecernos un «estado de las cosas» en torno a la CCO y un significativo «material de reflexión» en torno a la formación a una CCO. Es así como el Capítulo 4, *Alcance de una deficiente CCO y sus posibles causas* —utilizando un modo reflexivo— se dedica a emitir valoraciones detalladas y justificadas. Lo pormenorizado de esas valoraciones proporciona pautas para aquellos aspectos metodológicos calificados como «necesarios» en el Capítulo 5, *Conclusiones*, las cuales aparecen formuladas ordenadamente respecto a los objetivos generales y específicos, dando respuesta al conjunto de interrogantes que han justificado la oportunidad del estudio (Capítulo 1).

Podemos afirmar que este volumen —por su concepción y contenido— trasciende en una doble dimensión: la de las tareas de formación y la de las tareas de investigación. En cuanto a las tareas de formación, al ser un lugar de ricas referencias y conocimientos sobre los elementos que articulan las situaciones de enseñanza y aprendizaje de la CCO de lenguas extranjeras. En cuanto a las tareas de investigación, al ser una plataforma metodológica o un modo preciso de investigar un objeto complejo en didáctica de las lenguas extranjeras, pues, dado que este estudio está presidido por una «finalidad exploratoria» (p. 40) que no permite generalizar los resultados, serán otras investigaciones en otros contextos particulares las que proporcionarán más resultados los cuales, en complementariedad, comparación y correlación, serán —de forma más válida— susceptibles de generalización y permitirán ofrecer un panorama sobre el que las respuestas educativas que producen los diferentes actores de este ámbito disciplinar —en materia de enseñanza y aprendizaje de la CCO— serán más eficaces, porque hayan surgido de lo común no de lo propio o particular.

Carmen GUILLÉN DÍAZ  
Universidad de Valladolid

AUTORES VARIOS (2002): *La palabra. Expresiones de la tradición oral*, Salamanca: Diputación de Salamanca, Centro de Cultura Tradicional, 269 pp.



Tal como la han colectado e interpretado desde sus respectivos ámbitos diez especialistas de la cultura oral. Preparada la edición por el malogrado Ángel Carril Ramos (+ 31-7-2002), va dedicada a su memoria, pues fue animador en la Diputación de Salamanca del Centro de Cultura Tradicional, organismo tan ejemplar como el Centro Etnográfico «Joaquín Díaz», en Urueña (Valladolid), referentes casi únicos en España para el estudio de nuestro patrimonio popular.

**Espacios de la palabra. En torno a las oraciones,** por José Manuel Fraile Gil (pp. 11-23)

El autor, arqueólogo que derivó hacia la tradición oral, acumula títulos de referencia fruto de infatigables trabajos de campo: *Romancero tradicional de la provincia de Madrid* (1991), *Cuentos de la tradición oral madrileña* (1992), *Disquisiciones galanas: reflexiones sobre el porte tradicional* (2002)... y registros sonoros: *El romancero panhispánico: antología sonora* (1991), el Madrid tradicional, la incursión sefardí... Su diverso conocimiento oracional popular ya ocupó texto en *La poesía infantil en la tradición madrileña* (1994), que, luego, en *Conjuros y plegarias de tradición oral* (2001), amplifica con variado formulario mágico, «pequeños talismanes que una generación regalaba a la siguiente para asumir sin miedo la frágil condición del hombre».

La redacción aquí «galana» introduce los espacios de reunión colectiva, no sólo al calor de la lumbre, donde se activaban cantares, cuentos, plegarias y fórmulas parareligiosas de las que proporciona una gavilla: «Las penas del vino» para el acto colectivo de beber, la oración de las cuatro esquinas y la encomienda general y varia, también del ámbito sefardí, al ángel de la guarda, etc. Su penúltima palabra ante lo acopiado: «acaso sirvan para espolear la voluntad de algunos hacia la recogida de estos materiales —aún pendiente de estudios más completos—, cada vez más urgente y ya menos prometedora».

Hay que agradecer a Fraile Gil que en su labor de folclorista haya intentado justificar el componente de antropología cultural que subyace en tantas manifestaciones tradicionales.

**El cuento desde dentro,** por Julio Camarena (pp. 25-49).

Una relectura en síntesis de relevante lucidez acerca de la naturaleza y funciones del cuento folclórico, papel de la mujer y pluralidad de mensajes, el cuento pedagógico y jocoso, y siempre la conexión con la mitología y la leyenda para alertar una vez más cómo, bajo el rela-

to de tradición oral, suele pervivir un sustrato prehistórico, refleja el contrapoder en una sociedad y se conforma «como herencia cultural de un pasado remoto, como expresión de una estética literaria caracterizada por la plasticidad y el movimiento y como excusa para la comunicación entre las personas».

Lo expone con disquisiciones bien fundadas y sutiles sobre narrativa tradicional quien ha recopilado importantes colecciones en Ciudad Real y León, y ha dado un vuelco, junto a Maxime Chevalier, a la clasificación de la narrativa oral hispana en el magno *Catálogo tipológico del cuento folklórico español*, en vías de publicación.

**Dicta memorabilia: los dichos como experiencia y saber**, por Pancracio Celdrán (pp. 51-68).

«El dicho es lo que queda de una anécdota olvidada», pero el competente autor sabe la complejidad de esta forma sapiencial que viene de muy lejos y que emergió para dar autoridad a un enunciado dentro de una «cosmovisión idéntica» en una cultura. Emparentado con el refrán, la discriminación dentro del campo semántico del *dictum* parece aleatoria, pero el filólogo halla razones cuadradas para la diferencia. Luego del tratamiento específico, adjunta una suerte de frases hechas de Salamanca.

La ignorancia puede reducir al absurdo el significado pimigenio de, *verbi gratia*, «Poner de chúpame dómine», sobre el auténtico «Poner de chupa de dómine» (¡una vez más, la desvalorización social del enseñante, por su vestimenta desaseada!); o el desnortado «Me gusta estar en el candelabro», en vez de «en candelero»... De ahí la necesidad de reproducir con fidelidad literal los *dicta*, —color, tradición e ingenio en el habla—, salvo dislocación o ruptura por vía humorística o publicitaria.

Oportuna la presencia erudita de Pancracio Celdrán como radiodifusor, con programas de saber y sentido didáctico donde clarifica el porqué de los dichos, cuenta anecdotario, cita fraseología..., el sentido recto, en fin, de todo un acervo patrimonial. Y no es poco, frente a la banalización en ciertos medios.

**El refrán: Síntesis de experiencia**, por Julia Sevilla Muñoz (pp. 69-93).

La profesora Julia Sevilla es punto y aparte no sólo en la edición de refraneros, labor ímproba junto al hebraísta Jesús Cantera Ortiz de Urbina. Como muestra, su último trabajo en este Centro salmantino de Cultura Tradicional: *Pocas palabras bastan: vida e interculturalidad del refrán*, 2002). También ha emprendido el estudio sistematizado de dichos enunciativos sentenciosos para el que ha organizado congresos internacionales de paremiología y ha fundado la revista *Paremia* que, con la norteamericana *Proverbium*, son, al parecer, las únicas especializadas en el género.

Corre su artículo por la definición de «refrán», un occitanismo más, junto a «español», por ejemplo, con forma breve y rítmica siempre, con rima o sin ella, de origen incierto salvo los bíblicos, geográficos, históricos, literarios, grecolatinos, árabes... Su tipología: de alcance general y de temática extensa de acuerdo con los intereses del hombre. La versión compa-



rada, una orientación muy trabajada por la profesora Sevilla, confirma que existen refranes comunes en muchos pueblos, los llamados «universales paremiológicos». Enumera una selección de colecciones, considera el renovado interés científico por los refranes y llama a conservar un patrimonio intergeneracional que, pese a su dependencia de un mundo rural perdido, integra sentencias morales de validez perenne.

**La poesía improvisada y cantada en España**, por Maximiano Trapero (pp. 95-120).

La voz más autorizada de la poesía improvisada hispana y su reactivador en Congresos y Encuentros Iberoamericanos, recuerda que, mientras el romancero («poesía narrativa») y el cancionero («poesía memorial») en perpetua recreación son generales, sobrevive otro género de poesía oral, «que ya ni es general en todo el país ni tiene una historia tan conocida y divulgada como las anteriores: es la poesía oral improvisada. Esta se manifiesta también con formas mucho más diversas y tiene una geografía mucho más discontinua».

Fenómeno arcaico, el repentismo griego lo encarnaban los *aedos*, tipos respetados quienes mediante una técnica bien dominada de lenguaje formulaico repentizaban relatos de héroes antiguos. Pero la poesía oral improvisada vive en todos los pueblos mediterráneos y más, sólo que por no sujetarse a literatura impresa anda como oveja negra soslayada de la investigación académica. Que el versolarismo vasco sea el más conocido, no debe ignorar al trovero murciano y alpujarrño, glosadores de Baleares, regueifeiros gallegos, verseadores canarios en décimas, con vitalidad extraordinaria en América.

**El romancero**, por Joaquín Díaz (pp. 121-136).

Un lujo el encargo cumplido por el maestro Joaquín Díaz, cuya labor de recolección, divulgación, interpretación del romancero panhipánico, incluyendo el sefardí, naturalmente, es admirable y ahí permanece en grabaciones antológicas, como lo es su dedicación y dirección del Centro Etnográfico de Uruña y de la *Revista de Folklore*.

Que la habilidad nos permita acertar en la sinopsis (?): se nos recuerda que el romancero «es uno de los géneros con los que más ha disfrutado el pueblo español» y con el que muchos fuimos acunados; que ciertos eruditos modernos lo creyeron periclitado, pero se ha perpetuado en el pueblo recreado en variantes, ley prima de la tradicionalidad; el creador se diluyó en el anonimato, porque sus historias y mensajes pasaron a condominio general; tipos de frases melódicas y alteración modal; fidelidad y libertad del difusor; papel activo de los receptores.

Pese a la común reticencia hacia valores jaleados en esta poesía, aún hay lugar para el repertorio romancístico que no está cerrado, porque vale la ilusión de «recuperar la palabra como punto de encuentro...; en retomar el placer de la expresión verbal, la importancia de la voz como eco sonoro de la imaginación y el reconocimiento de un oficio tan viejo como necesario: el de comunicar lo vivido para que sirva de ejemplo a los que han de venir».

**El acertijero y el adivinancero**, por José Luis Cárfery y Concha Fernández (pp. 137-163).

Hay un antes y un después para tras la dedicación intensa de los ponentes a estas formas de sabiduría popular, tal vez antiquísimo recurso instructivo e iniciático para aguzar el ingenio. Gracias a ellos hay ordenación y disección de utilidad inmediata, pese a su aparente simpleza: un acertijo es adivinanza en prosa y la adivinanza, más elaborada, se expresa en verso.

El acertijo, con historia de siglos en creación culta y popular, se disfraza de cuentos, colmos, definiciones, parecidos, patrones, preguntas burlescas, queledijos, tantanes, telones... y se presta a una reactualización por los aconteceres cotidianos. La adivinanza extrema poéticamente el envoltorio alusivo con metáforas sorprendentes. Aportación definitiva: las *seis leyes del adivinancero*. 1. Ley de diferenciación. 2. De autoría. 3. De paralelismo lingüístico. 4. De desglose lingüístico. 5. Semiológica. 6. Ley axiológica.

Chistes y acertijos se gagan de función social como rompedores de lo impuesto y convencional. Su elogio de la adivinanza: «Es el lugar literario donde se libera la fantasía... Los hombres somos peregrinos del tiempo con la pregunta como singular equipaje. Somos el único animal curioso que sabe jugar a las adivinanzas, porque en toda cabeza humana bulle la idea del afán de descubrir».

**Las leyendas tradicionales**, por José Manuel Pedrosa (165-188).

En la urgencia de acotar mito/cuento/leyenda, esta «contiene un discurso considerado veraz por sus transmisores y receptores, asociado a unas coordenadas de tiempo y espacio considerados próximos y locales, y protagonizados por personajes tenidos por reales e históricos dentro de esa localidad. Se diferencia del mito, situado en un tiempo protohistórico y protagonizado por divinidades o héroes fundadores; y del cuento, situado en unas coordenadas de tiempo y de espacio fabulosos y ficticios, y protagonizado por personajes puramente simbólicos e irreales».

A la delimitación inicial, el desarrollo: definición y evolución de la voz «leyenda»; convergencia y divergencia de cuento, mito y leyenda; discursividad poética o prosística; oralidad, y escritura; migratoriedad de las leyendas y su actualización continua; leyendas de la España antigua, occidente y finisterre mítico, y clasificación; falsificación leyendística de la historia de España; trasfondo histórico y multiculturalismo de las leyendas españolas; estudios críticos y, como concesión oportuna del encuentro, dos leyendas salmantinas.

Y coda alentadora del profesor Pedrosa: «Si la conclusión obtenida es la de que hemos podido apreciar el atractivo género de las leyendas como un punto de angarce privilegiado entre lo antiguo y lo moderno, entre lo oral y lo escrito, entre lo maravilloso y lo histórico, entre lo local y lo universal, habremos de pensar que nuestro caminar, que nuestros pasos no los hemos dado en vano».

**El chiste oral popular**, por Ana María Vígara Tauste (189-221).

Otra forma de transmisión oral, breve, anónima y recreada, subgénero humorístico, de ficción y pseudoliterario, con efecto sorpresa en su cierre e intencionalidad cómica, y hasta

terapéutica en su disparo de hilaridad. El chiste puede compartir elementos formales con el acertijo en *colmos*, *tantanes*, *queledijos*... ¿Diferencia? Tal vez el acertijo encaja con más naturalidad en espacios escolares pues se transmite en literatura infantil; el chiste, en cambio, se muestra productivo en ambiente idóneo (receptores entregados y a la expectativa, previa cierta escenificación actoral).

La autora, de amplia dedicación investigadora al español hablado, y que conoce que el chiste es salsa de tantos guisos, matiza puntos esenciales: como texto, su discutida adscripción a la tradición oral, etimología y datación en la historia de la lengua, género bien democrático al alcance de todos, función social contextual como universal de la cultura, tipología amplia... Y cierre avisador: «El chiste es risa, pero simultáneamente reflejo nuestro y de nuestra sociedad, y también, a su modo, crítica y catarsis de los que somos y vivimos...».

**Los escenarios de la vida. Introducción al teatro popular**, por José Luis Puerto (223-265).

El teatro popular se halla ligado a lugares determinados y a celebraciones y ritos con un rasgo de fuerte tradicionalidad y dependencia de ciclos litúrgicos y fiestas (Navidad, Pascua, Corpus, santos patronos). En torno a la esfera navideña: «El canto de la Sibila», «Autos de Navidad», «Ramos», «Pastoradas», «Auto de los Reyes Magos»... Y se precisan las zonas hispánicas de difusión. Para el ciclo de Pascua: «Autos y Pasiones», «Vía Crucis viviente», «Procesión de los pobres», «Los judíos», «Bajada del ángel», «Encuentros»... En «el día de Dios» (Corpus) y octava: «Autos sacramentales», «La Tarasca»... Del ciclo mariano asuncionista: el emblemático «Misterio» de Elche, las «Loas» salmantinas (La Alberca, Sotoserrano, Sequeros...), .

Para los santos y fiestas patronales: «Loa a San Roque» (Macotera, Salamanca), «Comedia de Santa Bárbara» (Robleda, Salamanca)...; «Ramos» (Sierra de Francia), el «dance» aragonés, las «Representaciones de moros y cristianos» levantinas tan espectaculares, y también andaluzas, castellano-manchegas, aragonesas... Y otras muchas registradas por José Luis Puerto, estudioso de este teatro popular, «invocación y súplica a los agentes divinos y ofrecimiento a los mismos de la vida, pero también risa y crítica de los acontecimientos del mundo». (Se podría catalogar algo más: «Ramo» en Becedas, «Vitor» al franciscano San Pedro Bautista en San Esteban del Valle, «Calvario» en Casavieja, pueblos todos de Ávila...).

\* Libro consonado, de singular riqueza conceptual, informativa y ejemplaria, que palidece en esta magra reseña. De presentación atractiva, lo enriquecen más de 70 ilustraciones de contenido documental-etnográfico. Fue mérito de Ángel Carril haber convocado a tales expertos que han cumplido con excelencia. De lectura obligatoria para quien muestre inquietud y compromiso con el inmenso patrimonio de la cultura tradicional panhispánica.

Eduardo TEJERO ROBLEDÓ  
Universidad Complutense de Madrid

AGUILAR, Tusta y CABALLERO, Araceli (Coords.) (2003): *Campos de juego de la ciudadanía*, Barcelona: El Viejo Topo, 279 pp.



La democracia formal es una conquista histórica en parte de la humanidad. Pero al día de hoy, en plena desbocada y planificada globalización, habrá que plantearse, con rigor y lucidez, si los derechos democráticos son aún para muchos sólo un pomposo señuelo, una adormidera suficiente, servida por los grandes y tentaculares poderes financieros, los engranajes políticos, la industria de la comunicación, sensacional productora de sentimientos.

Un conjunto de estudiosos de los más diversos saberes, humanistas con probada trayectoria de participación social, han acotado y unido aquí sus disecciones y reflexiones sobre los «campos», ámbitos o temas vitales que importan absolutamente para que

hombres y mujeres de las sociedades democráticas ejerzan *de facto* la verdadera ciudadanía.

**Julio Alguacil Gómez**, en *El espacio*, pone de relieve que la participación política plena no puede desarrollarse activamente si no es en la realidad social vinculada a un lugar concreto (pueblo o ciudad) que es soporte de una población y de una organización social, cuyas características, (modelo urbano para la integración social, interacción económica, identidad e integración cultural, participación y gestión de la política), deben permitir y favorecer la sociabilidad y la coexistencia. Modelo urbano sostenible y democracia son inseparables y permitirán la práctica urbana, la ciudadanía.

**Joaquín Herrera Flores y Rafael Rodríguez Prieto** se detienen en *La legalidad: Explorando la nueva ciudadanía*, es decir, las reglas de juego, la regulación de derechos y deberes de los sujetos, ciudadanos en un mundo multicultural, dinámico y en diversos espacios. Principio básico: ritmos, cauces y procedimientos regulan las posibilidades de ejecución, instauran tiempos y legitiman acciones. Y en esto consiste la legalidad, nunca inamovible, que superará la dicotomía entre lo público-privado, lo político y económico y la reducción estatística de la ciudadanía. Por contra, esta se mostrará activa, ofensiva/creativa, superadora del Estado Nación como único ámbito de actuación, recuperadora de la vida real sobre la que proyectar los mejores sueños.

En *Un saber apropiado para participar*, **Tusta Aguilar y Carmen González Landa** analizan la ambivalencia del saber en tanto que instrumento para la construcción de la ciudadanía o para exclusión de la misma, así como los distintos niveles en los que la sociedad utiliza los saberes para la identificación y resolución de asuntos públicos, el discernimiento de las auténticas necesidades humanas, la intercomunicación de saberes para satisfacer las prioridades de

todos, la vinculación entre conocimiento y poder. Reclaman, para todos, la democratización de los bienes culturales, el acceso a una instrucción pública de calidad y la participación en ámbitos de decisión de políticas educativas y de investigación que aseguren un desarrollo a escala humana.

Explicitan que todo conocimiento es una construcción social conectada a intereses de grupos con capacidad de legitimación y utilización, por lo que abogan para que las cotas de bienestar generadas por dichos saberes alcancen a toda la humanidad y prevalezcan visiones y «acciones ciudadanas dirigidas a evitar la capacidad destructora que ciertos avances tecnológicos tienen sobre las personas y sobre la naturaleza, creando nuevos espacios de legitimación de los saberes».

### Comunicación, conflicto, buena vecindad y poder

**Javier Malagón**, en *Comunicación y ciudadanía*, expone el rostro autoritario de la globalización neoliberal, garante de los derechos de unos privilegiados, cínica con el resto de los seres humanos abocados a la desigualdad y exclusión de la movilidad de una información ahora controlada por las grandes empresas de telecomunicación y los aparatos de seguridad de los Estados. Se juzga como desechable a quien no alcance la calidad de consumidor, de objeto rentable. Se acompaña la crítica a los apologetas de las autopistas de la información, al «tecnologicismo», al que se desmitifica como fuente de soluciones, y se condiciona el pleno ejercicio a estar informado verazmente a la pluralidad de fuentes y a una gestión transparente y democrática de los medios, más el mantenimiento de la noción de servicio público. Frente al pensamiento único, la capacidad de pensar en muchas direcciones, practicar la escucha activa (empatizar y comprender al otro) y valoración de la educación como proceso abierto y autónomo.

*Este mundo es un conflicto*, a cargo de **Pedro Sáez**, pulsa consideraciones sobre la problemática de los cambios, la tensión en la lucha contra el sistema establecido en la construcción de una conciencia cívica nunca acompañada por la unanimidad de los afectados y con un plus de perfidia en sociedades androcéntricas. En definitiva, infinidad de pruebas que deben superar los Ulises que pretenden recorrer tan conflictivo itinerario. La descalificación, por parte de los poderes fácticos, de los movimientos por una globalización alternativa está servida.

Todo cambio genera conflicto, que no es negativo en sí, sino natural para la maduración de las personas en sus sociedades. Una educación integradora de la disidencia, aliada a una acción social y política consciente en favor del diálogo, es clave para crear ambientes favorables a la resolución pacífica de los conflictos. «La ciudadanía es una tarea constante de afirmación —participación, construcción—, y de negación —denuncia, desobediencia—, que no llega a su plenitud más que en el diálogo y confrontación de los problemas y las posibilidades para la plena realización de las personas en la *polis*».

**Araceli Caballero** desarrolla *La buena vecindad* entre habitantes de la gran y utópica aldea global de la que tan pocos pueden ser ciudadanos. El oportunismo de los poderes tentacula-

res que todo lo controlan asumen encantados la ciudadanía económica, pero son renuentes con la condonación de la deuda externa, por ejemplo, en favor de los «aldeanos» desfavorecidos. Y es que acceder a esta dimensionada plaza pública está vetada por exclusiones variopintas: color, minusvalía, origen geográfico, cultura, religión, ser pobre y perdedor en la pelea de la competitividad, hasta marcar quién es vecino y quién forastero. La buena vecindad se edifica construyendo el bien común y una solidaridad política, y no sobra la distensión del humor y la sonrisa que hacen de la convivencia una fiesta y descalzan los coturnos del poder.

**Manuel Montañés Serrano** entiende en *Poder y ciudadanía* que ésta depende de cómo se articulan las relaciones de poder. Para que se pueda operar con el conjunto ciudadano, «cada persona integrada en el mismo ha de ser igual a sí misma e igual a cada una de las otras del conjunto». La complejidad del ser humano requiere una ciudadanía miscelánea. A veces, en situaciones de emergencia surgen respuestas al margen de cualquier poder exógeno. Aun valorando la autoorganización, en la participación en los asuntos públicos se ha de habilitar un método para que todos puedan formular propuestas para mejorar la ciudad. El método aquí elaborado como «participación conversacional» consta de cuatro fases puntualmente glosadas: Conversación inicial, en las redes, dialógica informativa y conversación proyectiva.

### **Trabajo, propiedad e historia**

**Andrés Aganzo Toribio** se ocupa de *Trabajo e identidad ciudadana*. El trabajo confiere valor social y carecer de él priva de los derechos de ciudadanía. El mundo conoce un auge económico sin precedentes, pero ha aumentado la fragilidad de cientos de millones de asalariados. En efecto, con los procesos de exclusión social en el empleo, se acentúan las desigualdades, aumenta la pobreza, crece la brecha entre los países ricos y pobres. Esos «lunes al sol» engendran conflictos, inseguridad, angustia psicológica, financiera, desmotivación y pérdida del «status» social que acompaña al rol que se asocia a un trabajo. Para evitar la cronificación de la pobreza, ya hay un debate abierto que propugna el derecho a un salario ciudadano, a una renta social mínima sin ningún estigma social.

Se referencian nuevas actividades de interés público al servicio de la comunidad y otras formas de estructurar la vida.

**José Ignacio Aguilar**, en *La propiedad es una relación social*, consigna las paradoja de unos derechos políticos garantizados por el Estado, sometido a la Constitución, y unos derechos económicos, cuyo goce queda en manos de las vicisitudes del mercado. Y aquí entra la propiedad como facultad de excluir al resto de las personas del uso y disfrute sobre lo poseído. Pero el mundo se mueve y en los ordenamientos jurídicos pueden hallarse portillos abiertos que permitan defender limitaciones efectivas a la propiedad privada. Así en la vivienda, necesidad básica inalcanzable a muchos sectores de la población, cuyo goce abusivo se limita por Ley. Es el caso de conductas especulativas de mantener viviendas cerradas. Utilidad

individual y función social definen el contenido del derecho de propiedad. Para ello es vital la actuación tenaz de asociaciones ciudadanas.

Finalmente, **Carmen Llopis** encara en *Historia: Memoria-Identidad* cómo y a favor de qué intereses se escribe la historia y quiénes la escriben; quiénes relucen como protagonistas y quiénes quedan silenciados o tergiversados. Vivimos un tiempo de cambio y la historia debería empujar a los grupos sociales, a los políticos, a impulsar una tierra más habitable, mejorar la suerte de millones de desfavorecidos y recuperar el concepto de pueblo como protagonista de la historia. «Al recuperar la memoria histórica, los pueblos se reconocen, son capaces de proyectar el futuro y sentirse responsables a la hora de construirlo».

Es manifiesta la oportunidad y urgencia de libros como éste, pues su labor de prospección afecta radicalmente y de inmediato a la praxis de una Facultad de Educación comprometida en la transmisión y producción de saberes, y en la construcción de valores para una ciudadanía dinámica. Y puesto que esta reseña adelanta una síntesis inevitablemente depauperada, que sirva para ir al encuentro del pensamiento genuino de estos guías que hacen sonar la alerta máxima en medio de tanto desnorte y banalización.

Eduardo TEJERO ROBLEDOS  
Universidad Complutense de Madrid

CANTERO SERENA, F. José, (2002) *Teoría y análisis de la entonación*. Barcelona: Publicaciones de la Universidad de Barcelona, 234 páginas.



Presentamos en este número 15 de nuestra revista un libro excepcional, en el sentido de ser insólito, singular. En efecto no es corriente en esta nuestra lengua un tratado teórico de los fenómenos tonales —el acento y la entonación—, plenamente integrados en el nivel fonológico, es decir, con cierta autonomía respecto de los demás niveles de análisis lingüístico: el léxico-gramatical, es decir, la primera articulación de Martinet, el lógico-semántico, el pragmático. Cumple así además el profesor Cantero «la tarea metodológica más importante de la lingüística, que según Jakobson (1977), es delimitar sus niveles». Este autor, padre de la fonología, nos advierte constantemente que cada nivel lingüístico es autónomo, lo que no quiere decir que esté aislado de los demás, sino que antes bien, todos los niveles están interrelacionados. Con otras palabras, Jakobson advierte que fonemas juegan paradigmáticamente con fonemas, tonemas con tonemas, morfemas con morfemas, y así sucesivamente, aunque entre todos ellos constituyen el discurso oral o el texto escrito.

En segundo lugar, el profesor Cantero no comete el error que con frecuencia cometen tantos lingüistas, cual es abordar el nivel fonológico desde el punto de vista de otro nivel, es decir, tratar un nivel desde otro, como si de una colonia se tratara. La complejidad de los hechos lingüísticos es tal que, mezclando las cosas, no haremos sino trazar falsas imágenes de la lengua; y no es ese el objetivo de los análisis lingüísticos, sino el de apresar en la malla de las redes analíticas lo más fino, lo más peculiar, en este caso, de los aspectos tonales del habla.

Ofrece, pues, el autor en este libro, síntesis de su tesis doctoral, una *interpretación fonológica* de los fenómenos tonales de la lengua española, plenamente integrada en la teoría fonológica estructural entendida, y lo repetimos, con cierta autonomía en relación a los otros niveles de análisis lingüístico.

Para ello el libro queda dividido en cuatro partes: la primera constituye una larga introducción de 17 páginas, donde se revisa el concepto de entonación, se ofrece una panorámica de la entonología del siglo XX y se enuncian los temas de estudio y los objetivos del trabajo, que son los tres siguientes:

1. Establecer de qué modo los fenómenos del acento y de la entonación actúan solidariamente, ya que se trata de fenómenos igualmente tonales; y determinar consecuentemente su funcionalidad complementaria y su funcionalidad conjunta.



2. Precisar el funcionamiento lingüístico de la entonación, señalando el significado que aporta, y los rasgos fonológicos y fonéticos que entran en juego en su descripción; para tipificar, finalmente, las unidades lingüísticas de entonación: los tonemas.
3. Señalar el papel que juega la entonación no lingüística, a qué niveles actúa y cómo se conjuga con la entonación lingüística, determinando para ello cómo el carácter de fenómeno motivado puede conjugarse con el fenómeno lingüístico.

En el segundo capítulo se dedica a estudiar los dos aspectos lingüísticos tonales: acento y entonación. En dicho estudio ofrece una visión conjunta de ambos fenómenos desde un enfoque jerárquico de la producción y percepción del habla. El análisis llega a las siguientes conclusiones:

1. Tanto el acento como la entonación son dos fenómenos esencialmente tonales, es decir, en ellos sólo entra en juego la frecuencia o vibración de cuerdas vocales, medida en *hertzios* (Hz). Debe desaparecer, por lo tanto, la idea de un acento de intensidad, en la lengua española.
2. Que ambos fenómenos en sí mismos son plenamente segmentales. Conservan no obstante una relación funcional entre ambos, introduciendo la denominación muy acertada de *acento paradigmático*, para la alternancia u oposición entre acento y acento, como si de un fonema normal se tratara; y la denominación de *acento sintagmático* para el funcionamiento de contraste entre los diversos acentos de una expresión fónica con respecto al que da origen a la inflexión final.

Así, y en este último caso, frente a los análisis nucleares de la entonación que sólo tienen en cuenta la inflexión tonal del contorno, en la perspectiva de nuestro autor, se tienen en cuenta todas las inflexiones tonales de las demás vocales acentuadas de la expresión fónica.

En definitiva, el acento y la entonación constituyen dos fenómenos medibles sólo por el mismo parámetro físico del tono fundamental (Fo) y sus armónicos, de modo que la estructura fundamental del tono son lo mismo en uno y otro caso, y así en cada palabra fónica actuará como nudo reticular su acento paradigmático, y en cada grupo o expresión fónica actuarán solidariamente todos los acentos, en contraste sintagmático con el que produce la inflexión final.

La tercera parte, que constituye el núcleo del libro (páginas 103-183), la dedica específicamente al estudio de la entonación. Examina el rendimiento lingüístico del fenómeno entonativo, proponiendo una fonología y una fonética de la entonación a partir de los tonemas del español. Para ello, y antes de proceder al análisis melódico formal, se detiene en un estudio preciso de los tonemas del español, distinguiendo los rasgos fonológicos de los fonéticos, y delimitando los tonemas. Así aparecen medianamente claros los rasgos relevantes fonológicamente, frente a los no relevantes. Por lo tanto, desde esta perspectiva fonológica sólo interesan los rasgos o diferencias melódicas o tonales percibidas por los oyentes.

Tres son los rasgos fonológicos con los que, según el autor, se puede describir la entonación del español: /+ o - interrogación/, /+ o - énfasis/, /+ o - suspensión/. Combinando tales rasgos binarios del más (+) o menos (-), según la presencia o ausencia de cada rasgo, se obtienen un total de los ocho tonemas siguientes:

- 1<sup>o</sup> /+ interrogativo, + enfático, + suspendido/
- 2<sup>o</sup> /+ interrogativo, + enfático, - suspendido/
- 3<sup>o</sup> /+ interrogativo, - enfático, + suspendido/
- 4<sup>o</sup> /+ interrogativo, - enfático, - suspendido/
- 5<sup>o</sup> /- interrogativo, + enfático, + suspendido/
- 6<sup>o</sup> /- interrogativo, + enfático, - suspendido/
- 7<sup>o</sup> /- interrogativo, - enfático, + suspendido/
- 8<sup>o</sup> /-interrogativo, - enfático, - suspendido/

Todo el material acústico, previa la toma de muestras de conversaciones espontáneas, ha sido analizado en el Laboratorio de Fonética del Departamento de Didáctica de Lengua y Literatura de la Universidad de Barcelona. Se ha utilizado un C.S.L. (Computerized Speech Lab.) 4.300B de Kay Elemetrics, un programa totalmente fiable, con el que el profesor Cantero ha realizado una fina analítica, dando los siguientes pasos:

- Primero extrae en el C.S.L. el Fo, o *frecuencia fundamental* de un enunciado cualquiera. Por ejemplo en la siguiente expresión: ¿Quieres todo lo contrario? (fig. 1)

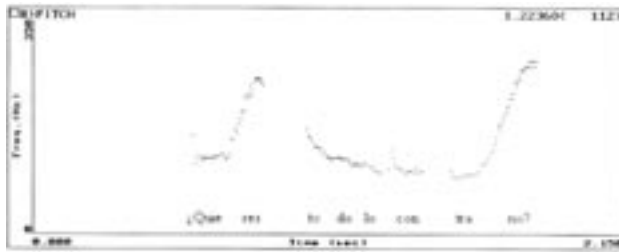
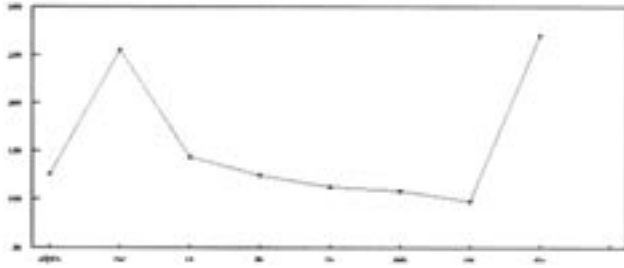


Figura 1. Fo del enunciado: «¿Quieres todo lo contrario?»

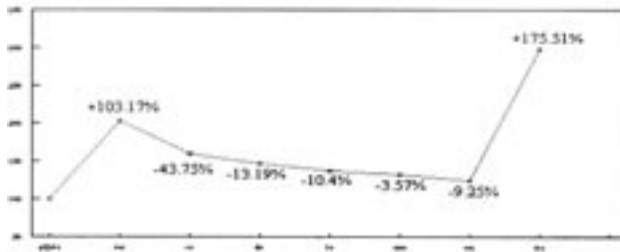
- En segundo lugar, determina los valores del Fo como valores relevantes del enunciado., para ello se identifican los elementos vocálicos acentuados y los no acentuados, anotando sus valores tonales medios. Hace observar de paso que los valores tonales vocálicos al estar digitalizados en el C.S.L. dan como resultado entre tres y diez valores, y de ellos se escoge como media el más repetido. Hechos ambos análisis, pasa a constituir la curva melódica esencial o patrón (fig.2), de la que se han eliminado todos los

valores irrelevantes (de consonantes sonoras y de glides); es decir, de todos los valores coarticulados que son irrelevantes para el análisis.



**Figura 2.** Segmentos tonales de la curva anterior (126, 256, 144, 125, 112, 108, 98, 270 Hz)

- Finalmente, obtenido el patrón melódico de la fig.2, procede a la estandarización de la melodía midiendo las distancias tonales en semitonos, relativizando cada valor frecuencial en Hertzios con respecto al valor anterior (un semitono equivale al 6% de desnivel tonal). Esta relativización de cada valor tonal con respecto al valor anterior permite construir la melodía del habla tal cual es, independientemente de las características del hablante. (fig.3).



**Figura 3.** Estandarización del contorno

Ya en la cuarta parte del libro estudia la entonación no lingüística, revisando los aspectos menos formalizables de la entonación: su fonoestilística, la expresividad emocional..., aspectos estos marginales a la propia estructura de los tonemas.

En resumen y creemos que de acuerdo con las opiniones del autor, hemos llegado a la siguiente conclusión: Que los acentos como mecanismos de preeminencia tonal son los verdaderos responsables de la identidad fónica y de la identificación, en su caso, del discurso oral., sin negar la parte que le corresponda en dicha identificación a la segmentación fonológica, cuando de ella se tenga conciencia, pues dicha «conciencia fonológica» no es puramente necesaria para hablar y comprender la lengua materna y no la tienen los hablantes

antes de ser alfabetizados. (Mattingly, 1989). Para ello el llamado acento paradigmático anuclea en torno a sí al grupo rítmico o palabra fónica, mientras el sintagmático sirve de núcleo al grupo fónico y por tanto delimita el contorno entonativo. Gráficamente lo vemos en: «Te espéro, —cuando quiéras, —en mi cása», donde aparecen tres grupos rítmicos o palabras fónicas con sus acentos correspondientes, sirviendo el último de los tres también como acento sintagmático, anucleador de todo el contorno fónico. Resulta así este último acento como la parte más informativa de la expresión, pero toda la estructura acentual del discurso es la organizadora de la materia fónica y por tanto sirve de filtro para que el hablante organice y el oyente identifique bloques fónicos compactos.

Y vistas las cosas así, nos hemos visto obligados a señalar una serie de implicaciones-explicaciones didácticas como las siguientes:

- Si el fenómeno lingüístico oral empieza a identificarse por el tono (acento tonal), tal vez explicaría el hecho constatado del por qué los niños en sus comienzos orales se agarran a los acentos de las palabras como «clavo ardiendo»: Así tenemos «Tito» por Albertito, «keka» por muñeca, «pente» por serpiente, «duto» por acueducto, «pito» por principito, «ganjas» por naranjas, etc.
- Parecería claro también que el proceso de comprensión de todo discurso oral comenzaría siempre por un proceso de segmentación de los grupos fónicos y rítmicos, llegando solo en caso de necesidad a la delimitación fonológica total o parcial: caso de mesa, besa, pesa o, si se quiere, mesa, masa, musa. Obviamente esta necesidad solo sería apreciable en situaciones didácticas concretas de Escuela infantil: juegos de segmentación fonológica como «el veo, veo» y otros, o en el proceso de aprendizaje de la lectura y escritura.
- Si solo se llegara a la segmentación total en caso de necesidad, como en las situaciones didácticas citadas, ello tal vez explicaría la poca «conciencia fonológica», es decir, no saber segmentar letras, con que casi todos los niños acceden al momento del aprendizaje de la lectura y escritura. ¿Se despertaría esa conciencia fonológica en muchos niños solo ante la lectura y la escritura, verdadera base esta última de la segmentación? La dislexia llamada «fonológica» tendría que ver con este problema?
- Puede pensarse finalmente que muchos oyentes y especialmente los niños aprendices de habla buscan inicialmente la identificación de los grupos fónicos y rítmicos, apelando y buscando también al contexto, a través del cual puedan vislumbrarse intencionalidades más o menos ocultas para así poder establecer su semántica, que no siempre coincide con la del hablante.

Visto lo visto, y para terminar solo nos queda recomendar muy vivamente la lectura de este trabajo que contribuye a la correcta interpretación fonológica de los fenómenos tonales de la lengua española y que, estamos seguros, dará alguna solución a muchos de los problemas teó-

ricos y prácticos en el estudio de la Didáctica de la lengua, la Patología del lenguaje y la Adquisición y el desarrollo de la propia lengua.

En todo caso queremos rematar nuestros comentarios con una cita que el propio autor escribe al final de su libro: «Creo haber abierto, al menos, sendas limpias de maleza que permiten adentrarse en el bosque y recorrerlo en su amplitud sin riesgo de perderse» Vale.

### Referencias bibliográficas

- JAKOBSON, R. (1977). «Los trastornos afásicos desde un ángulo lingüístico». En *Obras completas*. Madrid, Gredos. Págs. 377-387.
- MARTINET, A. (1960). *Elementos de lingüística general*. Madrid, Gredos.
- MATTINGLY, I.G. (1989). «La creación de la escritura y el aprender a leer». En *V Simposio, La Lectura*. Universidad Pontificia de Salamanca, Salamanca. Págs. 33-43.

José M<sup>a</sup> ACEÑA PALOMAR

Raúl DUQUE MOTILLA

M<sup>a</sup> Jesús LOBO GÓMEZ

Elena MARTÍNEZ ULECIA

Ana M<sup>a</sup> MORENO GIL

Cristina NEBOT SALVADOR

Isabel SERRANO SÁNCHEZ

Inés SUANZES PITA

Universidad Complutense de Madrid

(Profesor y alumnos)